

Keyifli Okumalar Dileriz

Binlerce kategoride milyonlarca PDF e-kitap, ders kitapları, dergiler ve romanlara platformumuz üzerinden ücretsiz ulaşabilirsiniz.

RESMİ WEB SİTEMİZ

<https://rantey.org>

Yedek ve Duyuru Kanallarımız

Sitemize erişim engeli gelmesi veya adres değişikliği durumunda aşağıdaki kanallardan güncel giriş adresine erişebilirsiniz:

- Telegram: <https://t.me/birkitapbir>
- WhatsApp Kanalımız : <https://whatsapp.com/channel/0029VbDHv8uE50Us4lvMoc0Y>

Volume
13/11
Spring
2018



TURKISH STUDIES

International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic

EĞİTİM BİLİMLERİ EDUCATIONAL SCIENCES



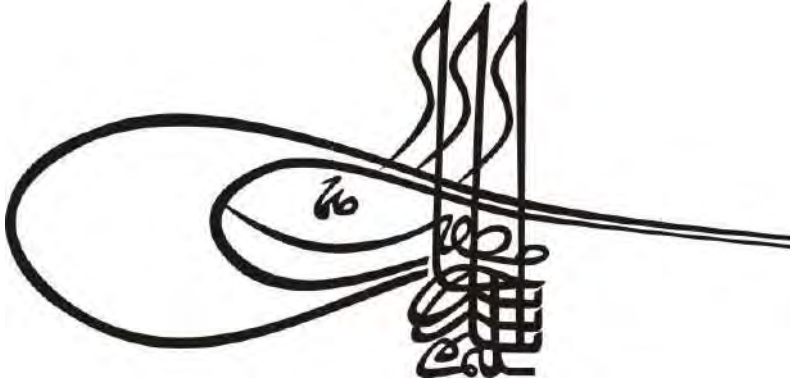
TURKISH STUDIES



Turkish Studies

ACADEMIC JOURNAL

EĞİTİM BİLİMLERİ EDUCATIONAL SCIENCES



Turkish Studies Dergisi, üç ayda bir yayınlanan uluslararası hakemli bir dergidir. *Turkish Studies Dergisi*'nde yayınlanan tüm yazıların, dil, bilim ve hukukî açıdan bütün sorumluluğu yazarlarına, yayın hakları www.turkishstudies.net'e aittir. Yayıncının yazılı izni olmaksızın kısmen veya tamamen herhangi bir şekilde basılamaz, çoğaltılamaz. Yayın Kurulu dergiye gönderilen yazıları yayınlayıp yayınlamamakta serbesttir. Dergiye gönderilen yazılar iade edilmez. Dergide yer alan yazıların dijital baskı, grafik tasarım, DOI numaralarının alınması ve uluslararası indekslere tanıtılması gibi işlemler ASOS Eğitim Bilişim Danışmanlık şirketi tarafından ücret karşılığında yapılmaktadır. Dergide basım kararı alınan yazıların sahipleri yazılarının tasarım, yayın ve indeks masraflarını ASOS Eğitim Bilişim Danışmanlık şirketine öderler.

Turkish Studies; EBSCO, DOAJ, ICAAP, Scientific Commons, MLA, ASOS, AMIR (Access to Mideast and Islamic Resources), Journal Directory, DJS (Dayang Journal System), J-GATE, Indeks Copernicus, Indeks Islamicus, PhilPapers, Research Bible ve ULAKBİM indeksleri tarafından taranmaktadır.

ISSN: 1308-2140

Volume 13/11, Spring 2018

**Sahibi***Prof. Dr. Yavuz ÜNAL**Prof. Dr. Mehmet Dursun ERDEM***Yayınevi / Publishing House***ASOS Eğitim Bilişim Danışmanlık***Editör***Sibel ÜST***Alan Editörü***M. Dursun ERDEM***Editör Yardımcıları/Assistant Editors***Ramazan BÖLÜK**Mehmet Burak ÇAKIN***Yayın Kurulu/Editorial Board**

Prof. Dr. Ali AKAR	Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
Prof. Dr. Fatma S. KUTLAR OĞUZ	Hacettepe Üniversitesi
Prof. Dr. Mehmet Dursun ERDEM	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Orhan K. TAVUKÇU	Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi
Prof. Dr. Ülkü ELİUZ	Karadeniz Teknik Üniversitesi
Prof. Dr. Yavuz ÜNAL	Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Prof. Dr. Caner KERİMOĞLU	Dokuz Eylül Üniversitesi
Prof. Dr. M. Vefa NALBANT	Pamukkale Üniversitesi
Doç. Dr. Mitat DURMUŞ	Kafkas Üniversitesi
Doç. Dr. Tuncay BÜLBÜL	Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi
Doç. Dr. Dursun Ali TÖKEL	Fatih Sultan Mehmet Vakıf Ü.

Danışma Kurulu/Board of Advisory

Prof. Dr. Ahmet BURAN	Fırat Üniversitesi
Prof. Dr. Gürer GÜLSEVİN	Ege Üniversitesi
Prof. Dr. M. Fatih KÖKSAL	Amasya Üniversitesi
Prof. Dr. Mehmet AYDIN	Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Prof. Dr. Ramazan KORKMAZ	Maltepe Üniversitesi
Prof. Dr. Turgut KARABEY	Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi

Genel Koordinatör/General Coordinator*Yavuz ÜNAL***Dış Temsilciler Koordinatörü/General Coordinator of Foreign Editors***Prof. Dr. Gürer GÜLSEVİN*

Dış Temsilciler/Representative of Foreign Country

USA	Robert DANKOFF
Germany	Marcel ERDAL
Greece	Fatih KEMİK
Japan	Yuu KURIBAYASHI
Norway-Swedish	Bernt BRENDEMÖEN
England	Fikret TURAN
Albania	Xhemile ABDÛ
Central Asia	Seadet SHİKHİYEVA
Kazakhstan	Gülnar KOKUBASOVA
Kyrgyzstan	Ulanbek ALİMOV
Azerbaijan	Vusale MUSALİ
Uzbekistan	Cabbar İŞANKUL
Halab-Aleppo (Syria)	Ahmet DEMİRTAŞ
Poland	Öztürk EMİROĞLU

Hakemler/Referees

Prof. Dr. Ahmet AYPAY	Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Prof. Dr. Ahmet KIRKKILIÇ	Atatürk Üniversitesi
Prof. Dr. Alev ÖNDER	Marmara Üniversitesi
Prof. Dr. Ali CEYLAN	Dicle Üniversitesi
Prof. Dr. Ali MEYDAN	Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi
Prof. Dr. Ali Sinan BİLGİLİ	Atatürk Üniversitesi
Prof. Dr. Ali TAŞ	Kırıkkale Üniversitesi
Prof. Dr. Arif ALTUN	Hacettepe Üniversitesi
Prof. Dr. Asuman AHMED ABDO SHABAN	Marmara Üniversitesi
Prof. Dr. Ayşe Canan ÇETİNKANAT	Lefke Avrupa Üniversitesi
Prof. Dr. Burhan AKPUNAR	Harran Üniversitesi
Prof. Dr. Bünyamin ATICI	Fırat Üniversitesi
Prof. Dr. Cahit AKSU	Karadeniz Teknik Üniversitesi
Prof. Dr. Caner KERİMOĞLU	Dokuz Eylül Üniversitesi
Prof. Dr. Cemal SAKALLI	Mersin Üniversitesi
Prof. Dr. Cengiz ÇINAR	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Cevriye ERGÜL	Ankara Üniversitesi
Prof. Dr. Cihangir DOĞAN	Marmara Üniversitesi
Prof. Dr. Çavuş ŞAHİN	Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Prof. Dr. Çetin SEMERCİ	Bartın Üniversitesi
Prof. Dr. Çetin YAMAN	Sakarya Üniversitesi
Prof. Dr. Davut KILIÇ	Nevşehir HBV Üniversitesi
Prof. Dr. Dursun DİLEK	Sinop Üniversitesi
Prof. Dr. Efe AKBULUT	Pamukkale Üniversitesi
Prof. Dr. Ekber TOMUL	Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi
Prof. Dr. Elife DOĞAN KILIÇ	İstanbul Üniversitesi
Prof. Dr. Emine KOLAÇ	Anadolu Üniversitesi
Prof. Dr. Ercan ALKAYA	Fırat Üniversitesi
Prof. Dr. Ercan YILMAZ	Necmettin Erbakan Üniversitesi
Prof. Dr. Erdal AKPINAR	Erzincan Üniversitesi
Prof. Dr. Ergün SERİNDAG	Çukurova Üniversitesi
Prof. Dr. Ersin KIVRAK	Afyon Kocatepe Üniversitesi
Prof. Dr. Fatma Ebru İKİZ	Dokuz Eylül Üniversitesi
Prof. Dr. Fatma Sabiha KUTLAR OĞUZ	Hacettepe Üniversitesi
Prof. Dr. Fikriye KIRBAĞ ZENGİN	Fırat Üniversitesi
Prof. Dr. Firdevs GÜNEŞ	Bartın Üniversitesi
Prof. Dr. Funda TOPRAK	Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi

Prof. Dr. Gülçin YAHYA KAÇAR
Prof. Dr. Gürer GÜLSEVİN
Prof. Dr. Halil IŞIK
Prof. Dr. Haluk ÖZMEN
Prof. Dr. Handan DEVECİ
Prof. Dr. Hanife Nâlân GENÇ
Prof. Dr. Hasan Haluk ERDEM
Prof. Dr. Hasan KAVRUK
Prof. Dr. Hülya GÜR
Prof. Dr. Hüseyin KÜÇÜKÖZER
Prof. Dr. İbrahim KOCABAŞ
Prof. Dr. İlhan GÜNBAIYI
Prof. Dr. İlyas YAVUZ
Prof. Dr. İsmet DOĞAN
Prof. Dr. İzzet GÖRGEN
Prof. Dr. İzzet KARA
Prof. Dr. Kadir ULUSOY
Prof. Dr. Kadriye ÖZTÜRK
Prof. Dr. Kaya Tuncer ÇAĞLAYAN
Prof. Dr. Kazım İLARSLAN
Prof. Dr. Kemal DURUHAN
Prof. Dr. Kerim GÜNDOĞDU
Prof. Dr. M. Muhsin KALKIŞIM
Prof. Dr. Mahmut SELVİ
Prof. Dr. Mehmet Dursun ERDEM
Prof. Dr. Mehmet GÜLTEKİN
Prof. Dr. Mehmet Hakkı SUÇİN
Prof. Dr. Mehmet Kayhan KURTULDU
Prof. Dr. Mehmet KÖÇER
Prof. Dr. Mehmet Nuri GÖMLEKSİZ
Prof. Dr. Mehmet TAKKAÇ
Prof. Dr. Melek KALKAN
Prof. Dr. Meral ATICI
Prof. Dr. Mesude ATAY
Prof. Dr. Michael W. PURDY
Prof. Dr. Mukadder BOYDAK ÖZAN
Prof. Dr. Murat ÖZBAY
Prof. Dr. Mustafa ÇAKIR
Prof. Dr. Mustafa GÜNDÜZ
Prof. Dr. Mustafa Hilmi BULUT
Prof. Dr. Mustafa KURT
Prof. Dr. Mustafa ŞANAL
Prof. Dr. Mümtaz KAYA
Prof. Dr. Münevver YALÇINKAYA
Prof. Dr. Nergüz BULUT SERİN
Prof. Dr. Nevde AKPINAR DELLAL
Prof. Dr. Nevzat GÜMÜŞ
Prof. Dr. Nurettin ÖZTÜRK
Prof. Dr. Nurhayat ÇELEBİ
Prof. Dr. Nuriye SEMERCİ
Prof. Dr. Oğuz SERİN
Prof. Dr. Oktay BAYKARA
Prof. Dr. Oktay Cem ADIGÜZEL
Prof. Dr. Osman YILDIZ
Prof. Dr. Oya Güendam ERSVER
Prof. Dr. Rabia SARIKAYA
Prof. Dr. Rafet AKTAŞ

Gazi Üniversitesi
Ege Üniversitesi
Yüzüncü Yıl Üniversitesi
Karadeniz Teknik Üniversitesi
Anadolu Üniversitesi
Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Ankara Üniversitesi
İnönü Üniversitesi
Balıkesir Üniversitesi
Balıkesir Üniversitesi
Yıldız Teknik Üniversitesi
Akdeniz Üniversitesi
Marmara Üniversitesi
Gazi Üniversitesi
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
Pamukkale Üniversitesi
Mersin Üniversitesi
Anadolu Üniversitesi
Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Kırıkkale Üniversitesi
İnönü Üniversitesi
Adnan Menderes Üniversitesi
Karadeniz Teknik Üniversitesi
Gazi Üniversitesi
Gazi Üniversitesi
Anadolu Üniversitesi
Gazi Üniversitesi
Karadeniz Teknik Üniversitesi
Nevşehir HBV Üniversitesi
Fırat Üniversitesi
Atatürk Üniversitesi
Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Çukurova Üniversitesi
Okan Üniversitesi
Governors State University
Fırat Üniversitesi
Gazi Üniversitesi
Anadolu Üniversitesi
Yıldız Teknik Üniversitesi
Cumhuriyet Üniversitesi
Gazi Üniversitesi
Giresun Üniversitesi
Hacettepe Üniversitesi
Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi
Lefke Avrupa Üniversitesi
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
Dokuz Eylül Üniversitesi
Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Karabük Üniversitesi
Bartın Üniversitesi
Lefke Avrupa Üniversitesi
Fırat Üniversitesi
Anadolu Üniversitesi
Süleyman Demirel Üniversitesi
Hacettepe Üniversitesi
Gazi Üniversitesi
Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi

Prof. Dr. Ramazan SEVER
Prof. Dr. Raşit ZENGİN
Prof. Dr. Rengin KARACA
Prof. Dr. Reşat PEKER
Prof. Dr. Rıfat GÜNDAY
Prof. Dr. Ruhi SARP KAYA
Prof. Dr. S. Deniz KORKMAZ
Prof. Dr. Salih UŞUN
Prof. Dr. Sefer ADA
Prof. Dr. Servet ÖZDEMİR
Prof. Dr. Sevinç SAKARYA MADEN
Prof. Dr. Sibel KILINÇ ALPAT
Prof. Dr. Songül TAŞ
Prof. Dr. Suat UNGAN
Prof. Dr. Sultan BAYSAN
Prof. Dr. Süha YILMAZ
Prof. Dr. Şahin KESİCİ
Prof. Dr. Şefika Şule ERÇETİN
Prof. Dr. Şevket KANDEMİR
Prof. Dr. Şeyda ÇILDEN
Prof. Dr. Tahir BALCI
Prof. Dr. Tahsin AKTAŞ
Prof. Dr. Tunay BİLGİN
Prof. Dr. Turan AKBAŞ
Prof. Dr. Turhan ÇETİN
Prof. Dr. Ümit DENİZ
Prof. Dr. Yaşar AYDEMİR
Prof. Dr. Zehra ALTINAY GAZİ

Doç. Dr. Abdulkadir TUNA
Doç. Dr. Abdullah ŞAHİN
Doç. Dr. Abdülkadir KABADAYI
Doç. Dr. Abdurrahman EKİNCİ
Doç. Dr. Abdurrahman İLĞAN
Doç. Dr. Adem BAYAR
Doç. Dr. Adem DURU
Doç. Dr. Adem İŞCAN
Doç. Dr. Adem SEZER
Doç. Dr. Ahmet AKKAYA
Doç. Dr. Ahmet BURAK KAHRAMAN
Doç. Dr. Ahmet DEMİRTAŞ
Doç. Dr. Ahmet GÜNEYLİ
Doç. Dr. Ahmet Hakan HANÇER
Doç. Dr. Ahmet KARA
Doç. Dr. Ahmet ÜSTÜN
Doç. Dr. Akif ARSLAN
Doç. Dr. Ali AKSU
Doç. Dr. Ali ARSLAN
Doç. Dr. Ali Çağatay KILINÇ
Doç. Dr. Ali Ekber GÜLER SOY
Doç. Dr. Ali Fuat ARICI
Doç. Dr. Ali Haydar ŞAR
Doç. Dr. Aliye USLU ÜSTTEN
Doç. Dr. Alpaslan OKUR
Doç. Dr. Alpay Doğan YILDIZ
Doç. Dr. Alper Cihan KONYALIOĞLU
Doç. Dr. Alper Tolga KUMTEPE

Giresun Üniversitesi
Fırat Üniversitesi
Dokuz Eylül Üniversitesi
Uludağ Üniversitesi
Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Adnan Menderes Üniversitesi
Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
İstanbul Gedik Üniversitesi
Başkent Üniversitesi
Trakya Üniversitesi
Dokuz Eylül Üniversitesi
İnönü Üniversitesi
Karadeniz Teknik Üniversitesi
Adnan Menderes Üniversitesi
Dokuz Eylül Üniversitesi
Necmettin Erbakan Üniversitesi
Hacettepe Üniversitesi
Amasya Üniversitesi
Gazi Üniversitesi
Çukurova Üniversitesi
Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi
Yüzüncü Yıl Üniversitesi
Çukurova Üniversitesi
Gazi Üniversitesi
Gazi Üniversitesi
Gazi Üniversitesi
Yakın Doğu Üniversitesi

Kastamonu Üniversitesi
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Necmettin Erbakan Üniversitesi
Mardin Artuklu Üniversitesi
Düzce Üniversitesi
Amasya Üniversitesi
Uşak Üniversitesi
Gaziosmanpaşa Üniversitesi
Uşak Üniversitesi
Adıyaman Üniversitesi
Nevşehir Üniversitesi
Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi
Yakın Doğu Üniversitesi
Cumhuriyet Üniversitesi
İnönü Üniversitesi
Amasya Üniversitesi
Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi
Dokuz Eylül Üniversitesi
Bülent Ecevit Üniversitesi
Karabük Üniversitesi
Dokuz Eylül Üniversitesi
Yıldız Teknik Üniversitesi
Sakarya Üniversitesi
Gazi Üniversitesi
Sakarya Üniversitesi
Gaziosmanpaşa Üniversitesi
Atatürk Üniversitesi
Anadolu Üniversitesi

Doç. Dr. Asım ÇOBAN
Doç. Dr. Aslı YAZICI
Doç. Dr. Ayfer ŞAHİN
Doç. Dr. Aynur BOZKURT BOSTANCI
Doç. Dr. Aysel MEMİŞ
Doç. Dr. Ayşegül OĞUZ NAMDAR
Doç. Dr. Ayşenur BÜYÜKGÖZE KAVAS
Doç. Dr. Ayten İFLAZOĞLU SABAN
Doç. Dr. Ayten Pınar BAL
Doç. Dr. Bahar GÜDEK
Doç. Dr. Barış ÇAYCI
Doç. Dr. Barış DEMİRCİ
Doç. Dr. Baybars Recep EYNUR
Doç. Dr. Baykal BİÇER
Doç. Dr. Bayram AŞILIOĞLU
Doç. Dr. Bayram TAY
Doç. Dr. Bedri SARICA
Doç. Dr. Bekir BULUÇ
Doç. Dr. Berna CANTÜRK GÜNHAN
Doç. Dr. Bilal KIRIMLI
Doç. Dr. Birkan KARGI
Doç. Dr. Burcu ŞENLER
Doç. Dr. Burhan ÇAPRI
Doç. Dr. Bülent AKSOY
Doç. Dr. Bülent AYDOĞDU
Doç. Dr. Bülent GÜVEN
Doç. Dr. Bülent ÖZKAN
Doç. Dr. Cahit EPÇAÇAN
Doç. Dr. Cahit PESEN
Doç. Dr. Canan ASLAN
Doç. Dr. Celal Teyyar UĞURLU
Doç. Dr. Cemal AKÜZÜM
Doç. Dr. Cemalettin IŞIK
Doç. Dr. Cengiz ÖZMEN
Doç. Dr. Cengiz ŞAHİN
Doç. Dr. Cenk GÜRAY
Doç. Dr. Cenk KEŞAN
Doç. Dr. Cihat YAŞAROĞLU
Doç. Dr. Çağrı ÖZTÜRK DEMİRBAŞ
Doç. Dr. Damla BULUT
Doç. Dr. Derya YAYLI
Doç. Dr. Devrim ÇAKMAK
Doç. Dr. Didem KOŞAR
Doç. Dr. Dilek CERAN
Doç. Dr. Dilek ÇAĞIRAN GÜLTEN
Doç. Dr. Durmuş ASLAN
Doç. Dr. Dünder YENER
Doç. Dr. E. Özlem YİĞİT
Doç. Dr. Ebru GENÇTÜRK
Doç. Dr. Ebru OĞUZ
Doç. Dr. Elif ÇELEBİ ÖNCÜ
Doç. Dr. Elnur AĞAYEV
Doç. Dr. Elvan YALÇINKAYA
Doç. Dr. Emin Erdem KAYA
Doç. Dr. Emine AHMETOĞLU
Doç. Dr. Emine BABAOĞLAN
Doç. Dr. Emre ÜNAL

Amasya Üniversitesi
Çankırı Karatekin Üniversitesi
Ahi Evran Üniversitesi
Uşak Üniversitesi
Bülent Ecevit Üniversitesi
Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi
Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Çukurova Üniversitesi
Çukurova Üniversitesi
Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi
Atatürk Üniversitesi
Dumlupınar Üniversitesi
Dumlupınar Üniversitesi
Dicle Üniversitesi
Ahi Evran Üniversitesi
Pamukkale Üniversitesi
Gazi Üniversitesi
Dokuz Eylül Üniversitesi
Karadeniz Teknik Üniversitesi
Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
Mersin Üniversitesi
Gazi Üniversitesi
Afyon Kocatepe Üniversitesi
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Mersin Üniversitesi
Siirt Üniversitesi
Siirt Üniversitesi
Ankara Üniversitesi
Cumhuriyet Üniversitesi
Dicle Üniversitesi
Erciyes Üniversitesi
Bartın Üniversitesi
Ahi Evran Üniversitesi
Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi
Dokuz Eylül Üniversitesi
Bingöl Üniversitesi
Ahi Evran Üniversitesi
Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi
Pamukkale Üniversitesi
Gazi Üniversitesi
Hacettepe Üniversitesi
Necmettin Erbakan Üniversitesi
İstanbul Üniversitesi
Çukurova Üniversitesi
Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Karadeniz Teknik Üniversitesi
Mimar Sinan Güzel Sanatlar Ü.
Kocaeli Üniversitesi
Lefke Avrupa Üniversitesi
Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi
Nevşehir Üniversitesi
Trakya Üniversitesi
Bozok Üniversitesi
Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi

Doç. Dr. Engin ASLANARGUN
Doç. Dr. Ercan KOCAYÖRÜK
Doç. Dr. Ercan GÜR
Doç. Dr. Ercüment ERSANLI
Doç. Dr. Erdal ASLAN
Doç. Dr. Erdal BAY
Doç. Dr. Erdoğan KARTAL
Doç. Dr. Erdoğan KÖSE
Doç. Dr. Erdoğan TEZCİ
Doç. Dr. Ergün HAMZADAYI
Doç. Dr. Erhan DURUKAN
Doç. Dr. Erhan ERTEKİN
Doç. Dr. Erol KARAKIRIK
Doç. Dr. Ersen YAZICI
Doç. Dr. Ertugrul USTA
Doç. Dr. Esra LÜLE MERT
Doç. Dr. Evrim GENÇ KUMTEPE
Doç. Dr. Fahri TEMİZYÜREK
Doç. Dr. Faruk ÖZTÜRK
Doç. Dr. Fatih AYDIN
Doç. Dr. Fatih Çetin ÇETİNKAYA
Doç. Dr. Fatih GÜRBÜZ
Doç. Dr. Fatih YILMAZ
Doç. Dr. Fatma AÇIK
Doç. Dr. Fatma BÖLÜKBAŞ
Doç. Dr. Fatma ÜNAL
Doç. Dr. Figen EREŞ
Doç. Dr. Firdevs SAVI ÇAKAR
Doç. Dr. Fulya CENKSEVEN ÖNDER
Doç. Dr. Fulya TOPÇUOĞLU ÜNAL
Doç. Dr. Füsün GÜLDEREN ALACAPINAR
Doç. Dr. Gül ÜNAL ÇOBAN
Doç. Dr. Gülten TÜM
Doç. Dr. Gülten ŞENDUR
Doç. Dr. Günseli YILDIRIM
Doç. Dr. Gürbüz OCAK
Doç. Dr. Gürcü ERDAMAR
Doç. Dr. Gürsoy AKÇA
Doç. Dr. Güven ÖZDEM
Doç. Dr. Hakan AKDAĞ
Doç. Dr. Hakan KARATAŞ
Doç. Dr. Hakan KOÇ
Doç. Dr. Hakan KURT
Doç. Dr. Hakan ÜLPER
Doç. Dr. Hale SUCUOĞLU
Doç. Dr. Halil AYTEKİN
Doç. Dr. Halil TOKCAN
Doç. Dr. Halit KARATAY
Doç. Dr. Hasan AVCIOĞLU
Doç. Dr. Hasan BAĞCI
Doç. Dr. Hasan BEDİR
Doç. Dr. Hasan BOZGEYİKLİ
Doç. Dr. Hasan Güner BERKANT
Doç. Dr. Hasan Hüseyin KILINÇ
Doç. Dr. Hasan Hüseyin ŞAHAN
Doç. Dr. Hasan MEYDAN
Doç. Dr. Hasan ŞAHAN

Düzce Üniversitesi
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Fırat Üniversitesi
Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Dokuz Eylül Üniversitesi
Gaziantep Üniversitesi
Université Lumière Lyon 2
Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi
Balıkesir Üniversitesi
Gaziantep Üniversitesi
Karadeniz Teknik Üniversitesi
Necmettin Erbakan Üniversitesi
Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Adnan Menderes Üniversitesi
Necmettin Erbakan Üniversitesi
İnönü Üniversitesi
Anadolu Üniversitesi
Gazi Üniversitesi
Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Karabük Üniversitesi
Düzce Üniversitesi
Bayburt Üniversitesi
Gaziosmanpaşa Üniversitesi
Gazi Üniversitesi
İstanbul Üniversitesi
Bartın Üniversitesi
Gazi Üniversitesi
Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi
Çukurova Üniversitesi
Dumlupınar Üniversitesi
Necmettin Erbakan Üniversitesi
Dokuz Eylül Üniversitesi
Çukurova Üniversitesi
Dokuz Eylül Üniversitesi
Dokuz Eylül Üniversitesi
Afyon Kocatepe Üniversitesi
Gazi Üniversitesi
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
Giresun Üniversitesi
Gaziantep Üniversitesi
Yıldız Teknik Üniversitesi
Cumhuriyet Üniversitesi
Necmettin Erbakan Üniversitesi
Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi
Dokuz Eylül Üniversitesi
Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Niğde Üniversitesi
Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi
Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi
Çukurova Üniversitesi
Erciyes Üniversitesi
Kahramanmaraş Sütçü İmam Ü.
Nevşehir HBV Üniversitesi
Balıkesir Üniversitesi
Bülent Ecevit Üniversitesi
Akdeniz Üniversitesi

Doç. Dr. Hasan ÜNAL
Doç. Dr. Hatice FIRAT
Doç. Dr. Hatice KUMCAĞIZ
Doç. Dr. Hikmet SÜRMELİ
Doç. Dr. Hilal AKTAMIŞ
Doç. Dr. Hilmi DEMİRKAYA
Doç. Dr. Hülya PİLANCI
Doç. Dr. Hüseyin ANILAN
Doç. Dr. Hüseyin ÇALIŞKAN
Doç. Dr. Hüseyin IZGAR
Doç. Dr. Hüseyin KÖKSAL
Doç. Dr. Hüseyin YOLCU
Doç. Dr. Inna NAGORNOVA
Doç. Dr. İ. Bakır ARABACI
Doç. Dr. İbrahim Alper KÖSE
Doç. Dr. İ. Seçkin AYDIN
Doç. Dr. İbrahim COŞKUN
Doç. Dr. İbrahim YALÇINKAYA
Doç. Dr. İbrahim YERLİKAYA
Doç. Dr. İdris ŞAHİN
Doç. Dr. İhsan Seyit ERTEM
Doç. Dr. İlhan ERDEM
Dr. Öğr. Üyesi İlkay Doğan TAŞ
Doç. Dr. İlkay ULUTAŞ
Doç. Dr. İlke EVİN GENCEL
Doç. Dr. İlknur MAYA
Doç. Dr. İlknur SAVAŞKAN
Doç. Dr. İrfan YURDABAKAN
Doç. Dr. Kamil İŞERİ
Doç. Dr. Kasım KIROĞLU
Doç. Dr. Kasım YILDIRIM
Doç. Dr. Kemal Oğuz ER
Doç. Dr. Kenan ÖZCAN
Doç. Dr. Kerim AÇIK
Doç. Dr. Kezban TEPELİ
Doç. Dr. Keziban TEKŞAN
Doç. Dr. Kubilay KOLUKIRIK
Doç. Dr. Levent B. KIDAK
Doç. Dr. Levent KURGUN
Doç. Dr. Lütfullah TÜRKMEN
Doç. Dr. M. Cevat YILDIRIM
Doç. Dr. Mahmut SAĞIR
Doç. Dr. Makbule BAŞBAY
Doç. Dr. Mediha SARI
Doç. Dr. Mehmet AK
Doç. Dr. Mehmet Akif SÖZER
Doç. Dr. Mehmet Ali YOLCU
Doç. Dr. Mehmet ANIK
Doç. Dr. Mehmet ÇERİBAŞ
Doç. Dr. Mehmet Fatih ÖZMANTAR
Doç. Dr. Mehmet Kaan DEMİR
Doç. Dr. Mehmet KATRANCI
Doç. Dr. Mehmet SAĞLAM
Doç. Dr. Mehmet TEYFUR
Doç. Dr. Mehmet TOK
Doç. Dr. Mehmet YILMAZ
Doç. Dr. Melek ŞAHAN

Yıldız Teknik Üniversitesi
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Mersin Üniversitesi
Adnan Menderes Üniversitesi
Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi
Anadolu Üniversitesi
Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Sakarya Üniversitesi
Bayburt Üniversitesi
Gazi Üniversitesi
Kastamonu Üniversitesi
Kemerovo State University
Fırat Üniversitesi
Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Dokuz Eylül Üniversitesi
Trakya Üniversitesi
Necmettin Erbakan Üniversitesi
Adıyaman Üniversitesi
Dokuz Eylül Üniversitesi
Gazi Üniversitesi
İnönü Üniversitesi
Kırıkkale Üniversitesi
Gazi Üniversitesi
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Uludağ Üniversitesi
Dokuz Eylül Üniversitesi
Dokuz Eylül Üniversitesi
Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
Balıkesir Üniversitesi
Adıyaman Üniversitesi
İstanbul 29 Mayıs Üniversitesi
Selçuk Üniversitesi
Ordu Üniversitesi
Ahi Evran Üniversitesi
İzmir Katip Çelebi Üniversitesi
Pamukkale Üniversitesi
Uşak Üniversitesi
Mardin Artuklu Üniversitesi
Kahramanmaraş Sütçü İmam Ü.
Ege Üniversitesi
Çukurova Üniversitesi
Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi
Gazi Üniversitesi
Nevşehir HBV Üniversitesi
Balıkesir Üniversitesi
Nevşehir HBV Üniversitesi
Gaziantep Üniversitesi
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Kırıkkale Üniversitesi
Bozok Üniversitesi
Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Ankara Üniversitesi
Ege Üniversitesi

Doç. Dr. Melike NEBİOĞLU
Doç. Dr. Meltem AKIN KÖSTERELİOĞLU
Doç. Dr. Mesut GÜN
Doç. Dr. Metin ARIKAN
Doç. Dr. Muammer SARIKAYA
Doç. Dr. Muhammed Eyyüp SALLABAŞ
Doç. Dr. Muhammet BAŞTUĞ
Doç. Dr. Muhammet KOÇAK
Doç. Dr. Mukadder SEYHAN YÜCEL
Doç. Dr. Munise YILDIRIM
Doç. Dr. Murat BALKIS
Doç. Dr. Murat BAŞAR
Doç. Dr. Murat BURSAL
Doç. Dr. Murat Cem DEMİR
Doç. Dr. Murat GÖKALP
Doç. Dr. Murat ÖZDEMİR
Doç. Dr. Murat PEKTAŞ
Doç. Dr. Murat TUNCER
Doç. Dr. Mustafa ALTUN
Doç. Dr. Mustafa BEKTAŞ
Doç. Dr. Mustafa BULUŞ
Doç. Dr. Mustafa CİNOĞLU
Doç. Dr. Mustafa DOĞAN
Doç. Dr. Mustafa DOĞRU
Doç. Dr. Mustafa GÜÇLÜ
Doç. Dr. Mustafa ÖZDEMİR
Doç. Dr. Mustafa SEVER
Doç. Dr. Mustafa Yaşar ŞAHİN
Doç. Dr. Mustafa YILDIZ
Doç. Dr. Mutlu TÜRKMEN
Doç. Dr. Müdriye YILDIZ BIÇAKÇI
Doç. Dr. Müge BEİDOĞLU
Doç. Dr. Münevver Can YAŞAR
Doç. Dr. Nadir ÇELİKÖZ
Doç. Dr. Namık Kemal ŞAHBAZ
Doç. Dr. Necdet EKİNCİ
Doç. Dr. Nejat İRA
Doç. Dr. Nermin KORUKLU
Doç. Dr. Nermin YAZICI
Doç. Dr. Nesrin SİS
Doç. Dr. Nevin AKKAYA
Doç. Dr. Nevin ÖZDEMİR
Doç. Dr. Nezir TEMUR
Doç. Dr. Nihat BAYAT
Doç. Dr. Nihat Gürel KAHVECİ
Doç. Dr. Nil DUBAN
Doç. Dr. Niyazi ÖZER
Doç. Dr. Nuri BALOĞLU
Doç. Dr. Nusret KOCA
Doç. Dr. Oğuz ÖZDEMİR
Doç. Dr. Oğuz Serdar KESİCİOĞLU
Doç. Dr. Oğuzhan SEVİM
Doç. Dr. Onur KÖKSAL
Doç. Dr. Orhan ERCAN
Doç. Dr. Osman ÇEPNİ
Doç. Dr. Osman Ferda BEYTEKİN
Doç. Dr. Ömer BEYHAN

Haydarpaşa Numüne Eğt. ve Arş. H.
Amasya Üniversitesi
Nevşehir HBV Üniversitesi
Ege Üniversitesi
Gazi Üniversitesi
Yıldız Teknik Üniversitesi
Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi
Gazi Üniversitesi
Alman Dili Eğitimi
Çukurova Üniversitesi
Pamukkale Üniversitesi
Uşak Üniversitesi
Cumhuriyet Üniversitesi
Munzur Üniversitesi
Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Hacettepe Üniversitesi
Kastamonu Üniversitesi
Fırat Üniversitesi
Sakarya Üniversitesi
Sakarya Üniversitesi
Pamukkale Üniversitesi
Kilis 7 Aralık Üniversitesi
Yıldız Teknik Üniversitesi
Akdeniz Üniversitesi
Erciyes Üniversitesi
Atatürk Üniversitesi
Ankara Üniversitesi
Gazi Üniversitesi
Gazi Üniversitesi
Bartın Üniversitesi
Ankara Üniversitesi
Atatürk Öğretmen Akademisi
Aydın Kocatepe Üniversitesi
Yıldız Teknik Üniversitesi
Mersin Üniversitesi
Giresun Üniversitesi
Kocaeli Üniversitesi
Adnan Menderes Üniversitesi
Hacettepe Üniversitesi
İnönü Üniversitesi
Dokuz Eylül Üniversitesi
Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Gazi Üniversitesi
Akdeniz Üniversitesi
İstanbul Üniversitesi
Aydın Kocatepe Üniversitesi
İnönü Üniversitesi
Ahi Evran Üniversitesi
Aydın Kocatepe Üniversitesi
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
Giresun Üniversitesi
Atatürk Üniversitesi
Selçuk Üniversitesi
Kahramanmaraş Sütçü İmam Ü.
Karabük Üniversitesi
Ege Üniversitesi
Necmettin Erbakan Üniversitesi

Doç. Dr. Ömer Faruk SÖNMEZ	Gaziosmanpaşa Üniversitesi
Doç. Dr. Özge HACİFAZLIOĞLU	İstanbul Kültür Üniversitesi
Doç. Dr. Özgen KORKMAZ	Amasya Üniversitesi
Doç. Dr. Özgür Kasım AYDEMİR	Pamukkale Üniversitesi
Doç. Dr. Özgür YILDIZ	Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
Doç. Dr. Özlem BEKTAŞ ÖZTAŞKIN	Erzincan Üniversitesi
Doç. Dr. Öznur ÖZTOSUN ÇAYDERE	Kırıkkale Üniversitesi
Doç. Dr. Perihan YALÇIN	Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Pınar Seda ÇETİN	Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Doç. Dr. Pınar YENGİN SARP KAYA	Adnan Menderes Üniversitesi
Doç. Dr. Raşit AVCI	Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
Doç. Dr. Recep ÖZKAN	Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi
Doç. Dr. Recep Şahin ARSLAN	Pamukkale Üniversitesi
Doç. Dr. Remziye CEYLAN	Yıldız Teknik Üniversitesi
Doç. Dr. Rüstü YEŞİL	Ahi Evran Üniversitesi
Doç. Dr. S. Ahmet KIRAY	Necmettin Erbakan Üniversitesi
Doç. Dr. Sabri ÇELİK	Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Sabri SİDEKLİ	Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
Doç. Dr. Sadık KARTAL	Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi
Doç. Dr. Sait AKBAŞLI	Hacettepe Üniversitesi
Prof. Dr. Salih Zeki GENÇ	Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Doç. Dr. Sebahattin DEVECİOĞLU	Fırat Üniversitesi
Doç. Dr. Sedat MADEN	Giresun Üniversitesi
Doç. Dr. Selahattin AVŞAROĞLU	Konya Necmettin Erbakan Üniversitesi
Doç. Dr. Selahattin KAYMAKCI	Kastamonu Üniversitesi
Doç. Dr. Selda KILIÇ	Necmettin Erbakan Üniversitesi
Doç. Dr. Selma ELYILDIRIM	Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Semiha ŞAHİN	Dokuz Eylül Üniversitesi
Doç. Dr. Serdal SEVEN	Muş Alparslan Üniversitesi
Doç. Dr. Serdar USLU	Bartın Üniversitesi
Doç. Dr. Serdar YAVUZ	Fırat Üniversitesi
Doç. Dr. Serkan TİMUR	Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Doç. Dr. Sevgi COŞKUN KESKİN	Sakarya Üniversitesi
Doç. Dr. Sevilay KARAMUSTAFAOĞLU	Amasya Üniversitesi
Doç. Dr. Seyit ATEŞ	Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Sibel KAYA	Kocaeli Üniversitesi
Doç. Dr. Sibel YOLERİ	Uşak Üniversitesi
Doç. Dr. Soner POLAT	Kocaeli Üniversitesi
Doç. Dr. Süleyman AVCI	Marmara Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Süleyman Barbaros YALÇIN	Necmettin Erbakan Üniversitesi
Doç. Dr. Süleyman ELMACI	Giresun Üniversitesi
Doç. Dr. Süleyman YAMAN	Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Doç. Dr. Şaduman KAPUSUZUOĞLU	Hacettepe Üniversitesi
Doç. Dr. Şahin ORUÇ	Yıldız Teknik Üniversitesi
Doç. Dr. Şebnem YILDIRIM ORHAN	Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Şehriban KOCA	Mersin Üniversitesi
Doç. Dr. Şenay SEZGİN NARTGÜN	Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Doç. Dr. Şengül ÇELİK	Yıldız Teknik Üniversitesi
Doç. Dr. Şengül Saime ANAGÜN	Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Doç. Dr. Şerife IŞIK	Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Şevket KANDEMİR	Amasya Üniversitesi
Doç. Dr. Şevki IŞIKLI	Marmara Üniversitesi
Doç. Dr. Şevkiye KAZAN	Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi
Doç. Dr. Şüheda ÖZBEN	Dokuz Eylül Üniversitesi
Doç. Dr. Tahsin İLHAN	Gaziosmanpaşa Üniversitesi
Doç. Dr. Tamer KARADEMİR	Kahramanmaraş Sütçü İmam Ü.
Doç. Dr. Taner ALTUN	Karadeniz Teknik Üniversitesi

Doç. Dr. Tarık TOTAN
Doç. Dr. Tazegül DEMİR ATALAY
Doç. Dr. Tekin ÇELİKKAYA
Doç. Dr. Timur VURAL
Doç. Dr. Tolga ERDOĞAN
Doç. Dr. Tuba ADA
Doç. Dr. Tuba ÇENGELCİ KÖSE
Doç. Dr. Tuğba ÇELİK
Doç. Dr. Tuncay DİLCİ
Doç. Dr. Uğur ABAKAY
Doç. Dr. Ümit MORSÜNBÜL
Doç. Dr. Ümit ŞİMŞEK
Doç. Dr. Ümran TÜRKYILMAZ
Doç. Dr. Ünal İMİK
Doç. Dr. Veda ASLIM YETİŞ
Doç. Dr. Vedat ACAR
Doç. Dr. Yasin DOĞAN
Doç. Dr. Yavuz AKBAŞ
Doç. Dr. Yavuz ERİŞEN
Doç. Dr. Yılmaz GEÇİT
Doç. Dr. Yunus KARAKUYU
Doç. Dr. Yusuf POLAT
Doç. Dr. Yüksel GÖĞEBAKAN
Doç. Dr. Yüksel SAVUCU
Doç. Dr. Zafer KURTASLAN
Doç. Dr. Zafer TANGÜLÜ
Doç. Dr. Zarife SEÇER
Doç. Dr. Zekerya BATUR
Doç. Dr. Zeki NACAKCI
Doç. Dr. Zeynep ÇETİN

Dr. Öğr. Üyesi Abdullah BALIKÇI
Dr. Öğr. Üyesi Abdullah MERT
Dr. Öğr. Üyesi Abdullah SELVİTOPU
Dr. Öğr. Üyesi Adem BELDAĞ
Dr. Öğr. Üyesi Adil ÇORUK
Dr. Öğr. Üyesi Adile YILMAZ
Dr. Öğr. Üyesi Ahmet AKÇAY
Dr. Öğr. Üyesi Ahmet Selçuk AKDEMİR
Dr. Öğr. Üyesi Ahmet TEKBIYIK
Dr. Öğr. Üyesi Ahmet Turan ORHAN
Dr. Öğr. Üyesi Akif PAMUK
Dr. Öğr. Üyesi Alaattin PUSMAZ
Dr. Öğr. Üyesi Ali Haydar ŞAR
Dr. Öğr. Üyesi Ali İLHAN
Dr. Öğr. Üyesi Ali KIŞ
Dr. Öğr. Üyesi Ali TÜRKEL
Dr. Öğr. Üyesi Alper BAŞBAY
Dr. Öğr. Üyesi Aslı AVCI AKÇALI
Dr. Öğr. Üyesi Aybala ÇAYIR
Dr. Öğr. Üyesi Aydın ÇİVİLİDAĞ
Dr. Öğr. Üyesi Aysin KALAYCI
Dr. Öğr. Üyesi Ayşe SERT ÇIBIK
Dr. Öğr. Üyesi Ayşegül DERMAN
Dr. Öğr. Üyesi Ayşegül TURAL
Dr. Öğr. Üyesi Ayşin KAPLAN SAYI
Dr. Öğr. Üyesi Ayten ARSLAN

Adnan Menderes Üniversitesi
Kafkas Üniversitesi
Ahi Evran Üniversitesi
Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi
Karadeniz Teknik Üniversitesi
Anadolu Üniversitesi
Anadolu Üniversitesi
Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi
Cumhuriyet Üniversitesi
Gaziantep Üniversitesi
Aksaray Üniversitesi
Atatürk Üniversitesi
Gazi Üniversitesi
İnönü Üniversitesi
Anadolu Üniversitesi
Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi
Adıyaman Üniversitesi
Karadeniz Teknik Üniversitesi
Yıldız Teknik Üniversitesi
Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi
Uşak Üniversitesi
Kırıkkale Üniversitesi
İnönü Üniversitesi
Fırat Üniversitesi
Necmettin Erbakan Üniversitesi
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
Necmettin Erbakan Üniversitesi
Uşak Üniversitesi
Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi
Hacettepe Üniversitesi

İstanbul Üniversitesi
Uşak Üniversitesi
Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi
Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi
Çanakkale Onsekiz Mart Üniv.
Akdeniz Üniversitesi
Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi
Fırat Üniversitesi
Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi
Cumhuriyet Üniversitesi
Marmara Üniversitesi
Marmara Üniversitesi
Sakarya Üniversitesi
Artvin Çoruh Üniversitesi
İnönü Üniversitesi
Dokuz Eylül Üniversitesi
Ege Üniversitesi
Dokuz Eylül Üniversitesi
Aksaray Üniversitesi
Milli Eğitim Bakanlığı
Erciyes Üniversitesi
Gazi Üniversitesi
Gaziantep Üniversitesi
Bartın Üniversitesi
İstanbul Aydın Üniversitesi
Muş Alparslan Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Azize UMMANEL
Dr. Öğr. Üyesi Bahadır KILCAN
Dr. Öğr. Üyesi Bahattin DEMİRTAŞ
Dr. Öğr. Üyesi Barış ÇİFTÇİ
Dr. Öğr. Üyesi Başak KASA
Dr. Öğr. Üyesi Behçet ÖZNACAR
Dr. Öğr. Üyesi Behiye AKACAN
Dr. Öğr. Üyesi Behsat SAVAŞ
Dr. Öğr. Üyesi Berat AHİ
Dr. Öğr. Üyesi Berna ARİFOĞLU
Dr. Öğr. Üyesi Bertan AKYOL
Dr. Öğr. Üyesi Betül ALATLI
Dr. Öğr. Üyesi Bilge BAĞCI AYRANCI
Dr. Öğr. Üyesi Birsal AYBEK
Dr. Öğr. Üyesi Bora BAYRAM
Dr. Öğr. Üyesi Burak GÖKBULUT
Dr. Öğr. Üyesi Burcu ÇILDIR
Dr. Öğr. Üyesi Burcu DUMAN
Dr. Öğr. Üyesi Bülent O. MİÇOOĞULLARI
Dr. Öğr. Üyesi Cihat DEMİR
Dr. Öğr. Üyesi Cenk AKAY
Dr. Öğr. Üyesi Çiğdem A. KARADEMİR
Dr. Öğr. Üyesi Çiğdem Eda ANGI
Dr. Öğr. Üyesi Çiğdem Nilüfer UMAR
Dr. Öğr. Üyesi Davut SARITAŞ
Dr. Öğr. Üyesi Deha DOĞAN
Dr. Öğr. Üyesi Deniz MELANLIOĞLU
Dr. Öğr. Üyesi Didem ÇETİN
Dr. Öğr. Üyesi Dilek FİDAN
Dr. Öğr. Üyesi Dilruba K. YAPICIOĞLU
Dr. Öğr. Üyesi Dilşat PEKER ÜNAL
Dr. Öğr. Üyesi Dursun ŞAHİN
Dr. Öğr. Üyesi Ebru AY
Dr. Öğr. Üyesi Ebru BOZPOLAT
Dr. Öğr. Üyesi Ekrem Ziya DUMAN
Dr. Öğr. Üyesi Elif AKTAŞ
Dr. Öğr. Üyesi Elif AKTAŞ
Dr. Öğr. Üyesi Emine AYYILDIZ
Dr. Öğr. Üyesi Emine Gül ÖZENÇ
Dr. Öğr. Üyesi Emrah EKMEKÇİ
Dr. Öğr. Üyesi Emre ÜSTÜN
Dr. Öğr. Üyesi Eray ALACA
Dr. Öğr. Üyesi Erhan AKIN
Dr. Öğr. Üyesi Erol KOÇOĞLU
Dr. Öğr. Üyesi Esen ERSOY
Dr. Öğr. Üyesi Eser ÖRDEM
Dr. Öğr. Üyesi Esra DEMİR
Dr. Öğr. Üyesi Esra EKİNCİ ÇELİKPAZU
Dr. Öğr. Üyesi Esra Nur TİRYAKİ
Dr. Öğr. Üyesi Eyüp İZCİ
Dr. Öğr. Üyesi Eyup YÜNKÜL
Dr. Öğr. Üyesi F. Sülen ŞAHİN KIRALP
Dr. Öğr. Üyesi Fahri SEZER
Dr. Öğr. Üyesi Faruk MANAV
Dr. Öğr. Üyesi Fatih CAMADAN
Dr. Öğr. Üyesi Fatih DOĞAN
Dr. Öğr. Üyesi Fatih KANA

Lefke Avrupa Üniversitesi
Gazi Üniversitesi
Gazi Üniversitesi
Nevşehir HBV Üniversitesi
İnönü Üniversitesi
Yakın Doğu Üniversitesi
Lefke Avrupa Üniversitesi
Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi
Kastamonu Üniversitesi
Kıbrıs İlim Üniversitesi
Adnan Menderes Üniversitesi
Gaziosmanpaşa Üniversitesi
Bozok Üniversitesi
Çukurova Üniversitesi
Bayburt Üniversitesi
Yakın Doğu Üniversitesi
Erzincan Üniversitesi
Bartın Üniversitesi
Nevşehir HBV Üniversitesi
Dicle Üniversitesi
Mersin Üniversitesi
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi
Okan Üniversitesi
Nevşehir HBV Üniversitesi
Ankara Üniversitesi
Kırıkkale Üniversitesi
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
Kocaeli Üniversitesi
Anadolu Üniversitesi
Bozok Üniversitesi
Giresun Üniversitesi
Niğde Ömer Halis Demir Üniversitesi
Cumhuriyet Üniversitesi
Gazi Üniversitesi
Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi
Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi
İstanbul Medeniyet Üniversitesi
Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi
Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi
Giresun Üniversitesi
Siirt Üniversitesi
Dicle Üniversitesi
Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Adana Bilim Ve Teknoloji Üniversitesi
Muş Alparslan Üniversitesi
Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi
Mustafa Kemal Üniversitesi
İnönü Üniversitesi
Balıkesir Üniversitesi
Lefke Avrupa Üniversitesi
Balıkesir Üniversitesi
Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi
Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi
Çanakkale Onsekiz Mat Üniversitesi
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Fatih KARAKUŞ	Afyon Kocatepe Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Fatih YAZICI	Gaziosmanpaşa Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Ferhunde K. ÖNER	Bartın Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Feyza DOYRAN	Bahçeşehir Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Filiz GÜLTEKİN	Uludağ Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Funda ÖRGE YAŞAR	Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Gökhan ÇETİNKAYA	Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Gökhan IZGAR	Necmettin Erbakan Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Gülcan MIHLADIZ	Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Gülhan KÖÇER	Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Gülhan YİĞİTALP	Dicle Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Gülsün ŞAHAN	Bartın Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Gürkan YILDIRIM	Bayburt Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Güven MENGÜ	Gazi Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi H. Gülhan ORHAN KARSAK	Kırklareli Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Hakan ŞAHİN	İstanbul Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Hakan TURAN	Kocaeli Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Halil KUNT	Dumlupınar Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Hanifi PARLAR	İstanbul Ticaret Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Hasan ERİŞ	Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Hasan Hüseyin MUTLU	Ordu Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Hasan ÖZER	Bülent Ecevit Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Hatice ÇİLSALAR	Bozok Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Hatice K. ATEŞ	İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Hatice V. BAYRAKTAR	İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Hayriye Gül KURUYER	Aksaray Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Hepşen OKAN	Ankara Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Hilal KAZU	Fırat Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Hilmi ERTEN	Fırat Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Hüseyin ANILAN	Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi İbrahim AŞLAMACI	İnönü Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi İbrahim GÜL	Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi İbrahim HABACI	Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi İlhan TURAN	Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi İlknur ŞENTÜRK	Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi İsa Yücel İŞGÖR	Erzincan Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi İsmail ÇELİK	Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi İsmail Hakan AKGÜN	Adıyaman Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi İsmail SANBERK	Çukurova Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi İsmail YAMAN	Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi K. Funda NAYİR	Çankırı Karatekin Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Kadir Kaan BÜYÜKİKİZ	Gaziantep Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Kadriye TÜRKAN	Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Kamil ŞAHİN	Kırıkkale Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Kemal ÖZGEN	Dicle Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Kıvanç AYCAN	Erciyes Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Kübra ŞENGÜL	Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Lokman TANRIKULU	Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi M. Çağatay BÜYÜKUYSAL	Bülent Ecevit Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Mahir BİBER	İstanbul Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Mefharet VEZİROĞLU ÇELİK	İstanbul Medipol Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Mehmet Akif ERDENER	Balıkesir Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Mehmet Akif HAŞILOĞLU	Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Mehmet Ali HAMEDOĞLU	Sakarya Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Mehmet ELBAN	Bayburt Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Mehmet Emin BAKAY	İzmir Katip Çelebi Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Mehmet Ertuğrul UÇAR	Aksaray Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Fatih Mehmet UĞURLU	Fırat Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Mehmet GÜRLEK	İstanbul Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Mehmet KANAK	Cumhuriyet Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Mehmet Nuri KARDAŞ	Yüzüncü Yıl Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Mehmet SUSUZ	Necmettin Erbakan Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Mehmet YAKIŞAN	Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Melike CÖMERT	İnönü Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Meltem G.BALTAOĞLU	Anadolu Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Meltem SÜNKÜR ÇAKMAK	Mardin Artuklu Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Meral ÖZTÜRK	Uludağ Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Merve POLAT	Celal Bayar Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Mesut BULUT	Bayburt Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Metin OKTAY	Necmettin Erbakan Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Mikail YALÇIN	Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Muhammed Said AKAR	Erzincan Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Muhammet A. TOKDEMİR	Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Muhammet AVAROĞULLARI	Muğla Sıtkı Koçman Ü.
Dr. Öğr. Üyesi Muhammet E. TÜRKOĞLU	Afyon Kocatepe Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Muhammet H. ERCOŞKUN	Atatürk Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Muhittin ÇALIŞKAN	Necmettin Erbakan Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Muhsin İNCESU	Muş Alparslan Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Murat Bayram YILAR	Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Murat ÇALIŞOĞLU	Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Murat ÖZCAN	Gazi Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Mustafa ÖZGENEL	İstanbul Sabahattin Zaim Ün.
Dr. Öğr. Üyesi Murat ATEŞ	Necmettin Erbakan Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Murat ŞENGÜL	Nevşehir HBV Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Mustafa BAŞARAN	Dumlupınar Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Mustafa ERCENGİZ	Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Mustafa Said KIYMAZ	Adıyaman Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Mustafa SÜRÜCÜ	Adıyaman Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Mustafa TAHİROĞLU	Nevşehir HBV Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Müfit ŞENEL	Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Neslin İHTİYAROĞLU	Kırıkkale Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Neval AKÇA BERK	Çukurova Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Neval KARANFİL	Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Nevzat BAKIR	Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Nigar İPEK EĞİLMEZ	Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Nihat UYANGÖR	Balıkesir Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Nilgün ULUTAŞDEMİR	Avrasya Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Nur Hümeysra ÖZDEMİR	Bayburt Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Nurettin BELTEKİN	Mardin Artuklu Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Nurşat BİÇER	Kilis 7 Aralık Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Nurtuğ B. AHMETHAN	Necmettin Erbakan Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Oktay ASLAN	Necmettin Erbakan Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Oktay YAĞIZ	Atatürk Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Onur ER	Kafkas Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Orhan ÇANAKÇI	Marmara Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Osman ÖZOKCU	İnönü Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Ömer ÇİFTÇİ	Yüzüncü Yıl Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Ömer ŞAHİN	Amasya Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Ömer Tuğrul KARA	Çukurova Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Önder SÜNBÜL	Mersin Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Özgür KARATAŞ	İnönü Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Özkan SAPSAĞLAM	Gaziosmanpaşa Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Özlem BAŞ	Hacettepe Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Özlem KILINÇER	Nevşehir HBV Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Özlem Melek ERBİL KAYA	Anadolu Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Özlem ULU KALIN	Artvin Çoruh Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Öznur ATAŞ AKDEMİR	Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Perihan TUNÇ	Nevşehir HBV Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Pınar İBE AKCAN	Mersin Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Ramazan ALABAŞ	Kastamonu Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Ramazan CANSOY	Karabük Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Ramazan ÖZBEK	İnönü Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Raşit KOÇ	Yüzüncü Yıl Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Recep ERCAN	Cumhuriyet Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Remzi KILIÇ	Ömer Halisdemir Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Rıza AKYÜREK	Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Rüstem ORHAN	Kırıkkale Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Sakıp KAHRAMAN	Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Salih BİRİŞÇİ	Artvin Çoruh Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Salih GÜLERER	Uşak Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Salim DURUKOĞLU	İnönü Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Sami BASKIN	Gaziosmanpaşa Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Savaş AKGÜL	Biruni Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Seda SARAÇ	Bahçeşehir Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Seda ATA	Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Selcen ÇALIK UZUN	Artvin Çoruh Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Selçuk İLGAZ	Atatürk Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Selçuk Kürşad KOCA	Sakarya Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Sema ÖNGÖREN	Nevşehir HBV Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Senem SOYER	Kırıkkale Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Serap UZUNER YURT	Erzincan Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Sercan DEMİRGÜNEŞ	Niğde Ömer Halisdemir Ün.
Dr. Öğr. Üyesi Serdar BULUT	Alanya Alaaddin Keykubat Ün.
Dr. Öğr. Üyesi Serkan ÖZAY	Niğde Ömer Halisdemir Ün.
Dr. Öğr. Üyesi Serpil ÖZDEMİR	Bartın Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Serpil PEKDOĞAN	Hitit Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Serpil YAZICI ŞAHİN	Kocaeli Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Servet ATİK	İnönü Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Sevim GÜVEN	Gaziosmanpaşa Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Sezai ARUSOĞLU	Hacettepe Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Sezai DEMİR	Mustafa Kemal Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Sezai KOÇYİĞİT	Adnan Menderes Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Sezgin DEMİR	Aksaray Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Sıtkı AKARSU	Kastamonu Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Sibel ADAR CÖMERT	Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Sibel E.KAYMAKAMOĞLU	Lefke Avrupa Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Sultan B.KESKİNKILIÇ KARA	Sabahattin Zaim Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Süleyman AKÇAY	Süleyman Demirel Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Süleyman Barbaros YALÇIN	Nemettin Erbakan Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Süleyman Kaan YALÇIN	Fırat Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Süleyman KARATAŞ	Akdeniz Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Sümer AKTAN	Balıkesir Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Süreyya Yonca SEZER	Fırat Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Şenay Özen ALTINKAYNAK	Kafkas Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Şenel ELALDI	Cumhuriyet Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Şule FIRAT DURDUKOCA	Kafkas Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Şule GECE ÇELİKKAN	Kırıkkale Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Şükran CALP	Erzincan Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Şükran KILIÇ	Aksaray Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Taner ÇİFÇİ	Cumhuriyet Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Temel TOPAL	Giresun Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Timuçin AYKANAT
Dr. Öğr. Üyesi Tuba A.İSKENDERÖĞLU
Dr. Öğr. Üyesi Tuğba KONAKLI
Dr. Öğr. Üyesi Tuğba UYGUN
Dr. Öğr. Üyesi Tuğçe GÜNTER
Dr. Öğr. Üyesi Tuğçe KAYNAK
Dr. Öğr. Üyesi Türker SEZER
Dr. Öğr. Üyesi Tuncay ÖZDEMİR
Dr. Öğr. Üyesi Tuncay Yavuz ÖZDEMİR
Dr. Öğr. Üyesi Ufuk ŞİMŞEK
Dr. Öğr. Üyesi Ufuk TÖMAN
Dr. Öğr. Üyesi Uğur BAŞARMAK
Dr. Öğr. Üyesi Vedat AKTEPE
Dr. Öğr. Üyesi Yasemin DERİNGÖL
Dr. Öğr. Üyesi Yasin GÖKBULUT
Dr. Öğr. Üyesi Yaşar BARUT
Dr. Öğr. Üyesi Yavuz TOPKAYA
Dr. Öğr. Üyesi Yunus Emre KARAKAYA
Dr. Öğr. Üyesi Yurdal DİKMENLİ
Dr. Öğr. Üyesi Yusuf AY
Dr. Öğr. Üyesi Yusuf İNEL
Dr. Öğr. Üyesi Yüksel GÜNDÜZ
Dr. Öğr. Üyesi Zeynep DEMİRTAŞ
Dr. Öğr. Üyesi Zühal DİNÇ ALTUN
Dr. Öğr. Üyesi Zülfü DEMİRTAŞ
Dr. Öğr. Üyesi Zöhre KAYA

Dr. Ali YAKAR
Dr. Alper YETKİNER
Dr. Berna ÖZKUT
Dr. Cahit ERDEM
Dr. Doğu ATAŞ
Dr. Ersoy TOPUZKANAMIŞ
Dr. Halil Erdem ÇOCUK
Dr. İbrahim YÜKSEL
Dr. İlker DERE
Dr. Kenan BAŞ
Dr. Mazhar BAL
Dr. Mehmet BOYACI
Dr. Mehmet ÖZENÇ
Dr. Meryem VURAL BATIK
Dr. Mustafa İÇEN
Dr. Nazmi BAYKÖSE
Dr. Nihan POTAS
Dr. Nuray YILDIRIM
Dr. Özge ÖZBAYRAK AZMAN
Dr. Özgür ULUBEY
Dr. Pınar BULUT
Dr. Recep Batu GÜNÖR
Dr. Rifat OYMAK
Dr. Seçil TÜMEN AKYILDIZ
Dr. Simge YILMAZ
Dr. Şafak TUNALIOĞLU
Dr. Ufuk ÖZEN BAYKENT
Dr. Zübeyde DOĞAN ALTUN

Hakkari Üniversitesi
Karadeniz Teknik Üniversitesi
Kocaeli Üniversitesi
Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi
Bülent Ecevit Üniversitesi
Kırıkkale Üniversitesi
Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Elazığ MEM
Atatürk Üniversitesi
Bayburt Üniversitesi
Ahi Evran Üniversitesi
Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi
İstanbul Üniversitesi
Gaziosmanpaşa Üniversitesi
Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Kilis 7 Aralık Üniversitesi
Fırat Üniversitesi
Ahi Evran Üniversitesi
Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Uşak Üniversitesi
Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Sakarya Üniversitesi
Karadeniz Teknik Üniversitesi
Fırat Üniversitesi
Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi

Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
Kilis 7 Aralık Üniversitesi
Afyon Kocatepe Üniversitesi
Afyon Kocatepe Üniversitesi
Hacettepe Üniversitesi
Gazi Üniversitesi
Mersin Üniversitesi
Gazi Üniversitesi
Uşak Üniversitesi
Fırat Üniversitesi
Akdeniz Üniversitesi
Milli Eğitim Bakanlığı
Milli Eğitim Bakanlığı
Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Yıldız Teknik Üniversitesi
Akdeniz Üniversitesi
Gazi Üniversitesi
Afyon Kocatepe Üniversitesi
Dokuz Eylül Üniversitesi
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
Gazi Üniversitesi
Gazi Üniversitesi
Kocaeli Üniversitesi
Fırat Üniversitesi
Mersin Üniversitesi
Metin Sabancı Özel Eğitim Okulları
Uludağ Üniversitesi
Dokuz Eylül Üniversitesi

BU SAYININ HAKEMLERİ

Prof. Dr. Ali MEYDAN
Prof. Dr. Bünyamin ATICI
Prof. Dr. Çetin SEMERCİ
Prof. Dr. Emine KOLAÇ
Prof. Dr. Erdal AKPINAR
Prof. Dr. Fatma Ebru İKİZ
Prof. Dr. Haluk ÖZMEN
Prof. Dr. İbrahim KOCABAŞ
Prof. Dr. Kerim GÜNDOĞDU
Prof. Dr. Mahmut SELVİ
Prof. Dr. Mehmet Dursun ERDEM
Prof. Dr. Mehmet KÖÇER
Prof. Dr. Mehmet Nuri GÖMLEKSİZ
Prof. Dr. Mustafa GÜNDÜZ
Prof. Dr. Mustafa Hilmi BULUT
Prof. Dr. Nevzat GÜMÜŞ
Prof. Dr. Oktay Cem ADIGÜZEL
Prof. Dr. Salih Zeki GENÇ
Prof. Dr. Songül TAŞ
Prof. Dr. Sultan BAYSAN
Prof. Dr. Süha YILMAZ
Prof. Dr. Şahin KESİCİ
Prof. Dr. Turhan ÇETİN

Doç. Dr. Abdurrahman EKİNCİ
Doç. Dr. Abdurrahman İLĞAN
Doç. Dr. Ahmet Hakan HANÇER
Doç. Dr. Ahmet KARA
Doç. Dr. Ali ARSLAN
Doç. Dr. Ali Ekber GÜLERSOY
Doç. Dr. Ali Haydar ŞAR
Doç. Dr. Alpaslan OKUR
Doç. Dr. Berna CANTÜRK GÜNHAN
Doç. Dr. Cemal AKÜZÜM
Doç. Dr. Cenk KEŞAN
Doç. Dr. Didem KOŞAR
Doç. Dr. Dilek CERAN
Doç. Dr. Emin Erdem KAYA
Doç. Dr. Ercan GÜR
Doç. Dr. Ercüment ERSANLI
Doç. Dr. Fatma ÜNAL
Doç. Dr. Fulya TOPÇUOĞLU ÜNAL
Doç. Dr. Füsün GÜLDEREN ALACAPINAR
Doç. Dr. Hale SUCUOĞLU
Doç. Dr. Hasan BAĞCI
Doç. Dr. Hasan BOZGEYİKLİ
Doç. Dr. Hasan Hüseyin KILINÇ
Doç. Dr. Hasan Hüseyin ŞAHAN
Doç. Dr. Hasan MEYDAN
Doç. Dr. Hasan ŞAHAN
Doç. Dr. Hasan ÜNAL
Doç. Dr. Hatice KUMCAĞIZ
Doç. Dr. İbrahim Alper KÖSE
Doç. Dr. İbrahim YERLİKAYA
Doç. Dr. İlhan ERDEM

Nevşehir Hacı Bektaş Veli Ü.
Fırat Üniversitesi
Bartın Üniversitesi
Anadolu Üniversitesi
Erzincan Üniversitesi
Dokuz Eylül Üniversitesi
Karadeniz Teknik Üniversitesi
Yıldız Teknik Üniversitesi
Adnan Menderes Üniversitesi
Gazi Üniversitesi
Gazi Üniversitesi
Nevşehir HBV Üniversitesi
Fırat Üniversitesi
Yıldız Teknik Üniversitesi
Cumhuriyet Üniversitesi
Dokuz Eylül Üniversitesi
Anadolu Üniversitesi
Çanakkale Onsekiz Mart Ü.
İnönü Üniversitesi
Adnan Menderes Üniversitesi
Dokuz Eylül Üniversitesi
Necmettin Erbakan Üniversitesi
Gazi Üniversitesi

Mardin Artuklu Üniversitesi
Düzce Üniversitesi
Cumhuriyet Üniversitesi
İnönü Üniversitesi
Bülent Ecevit Üniversitesi
Dokuz Eylül Üniversitesi
Sakarya Üniversitesi
Sakarya Üniversitesi
Dokuz Eylül Üniversitesi
Dicle Üniversitesi
Dokuz Eylül Üniversitesi
Hacettepe Üniversitesi
Necmettin Erbakan Üniversitesi
Nevşehir Üniversitesi
Fırat Üniversitesi
Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Bartın Üniversitesi
Dumlupınar Üniversitesi
Necmettin Erbakan Üniversitesi
Dokuz Eylül Üniversitesi
Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi
Erciyes Üniversitesi
Nevşehir HBV Üniversitesi
Balıkesir Üniversitesi
Bülent Ecevit Üniversitesi
Akdeniz Üniversitesi
Yıldız Teknik Üniversitesi
Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Adıyaman Üniversitesi
İnönü Üniversitesi

Doç. Dr. İlke EVİN GENCEL
Doç. Dr. İlknur MAYA
Doç. Dr. İlknur SAVAŞKAN
Doç. Dr. Kemal Oğuz ER
Doç. Dr. Mediha SARI
Doç. Dr. Mehmet Akif SÖZER
Doç. Dr. Mehmet Fatih ÖZMANTAR
Doç. Dr. Mesut GÜN
Doç. Dr. Murat PEKTAŞ
Doç. Dr. Mustafa ALTUN
Doç. Dr. Mustafa BEKTAŞ
Doç. Dr. Mustafa GÜÇLÜ
Doç. Dr. Nevin AKKAYA
Doç. Dr. Nevin ÖZDEMİR
Doç. Dr. Nuri BALOĞLU
Doç. Dr. Osman ÇEPNİ
Doç. Dr. Osman Ferda BEYTEKİN
Doç. Dr. Ömer BEYHAN
Doç. Dr. Raşit AVCI
Doç. Dr. Remziye CEYLAN
Doç. Dr. Sait AKBAŞLI
Doç. Dr. Selahattin KAYMAKCI
Doç. Dr. Selma ELYILDIRIM
Doç. Dr. Serdar YAVUZ
Doç. Dr. Sevgi COŞKUN KESKİN
Doç. Dr. Sibel YOLERİ
Doç. Dr. Şahin ORUÇ
Doç. Dr. Şebnem YILDIRIM ORHAN
Doç. Dr. Yüksel GÖĞEBAKAN
Doç. Dr. Yüksel SAVUCU

Çanakkale Onsekiz Mart Ü.
Çanakkale Onsekiz Mart Ü.
Uludağ Üniversitesi
Balıkesir Üniversitesi
Çukurova Üniversitesi
Gazi Üniversitesi
Gaziantep Üniversitesi
Nevşehir HBV Üniversitesi
Kastamonu Üniversitesi
Sakarya Üniversitesi
Sakarya Üniversitesi
Erciyes Üniversitesi
Dokuz Eylül Üniversitesi
Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Ahi Evran Üniversitesi
Karabük Üniversitesi
Ege Üniversitesi
Necmettin Erbakan Üniversitesi
Muğla Sıtkı Koçman Ü.
Yıldız Teknik Üniversitesi
Hacettepe Üniversitesi
Kastamonu Üniversitesi
Gazi Üniversitesi
Fırat Üniversitesi
Sakarya Üniversitesi
Uşak Üniversitesi
Yıldız Teknik Üniversitesi
Gazi Üniversitesi
İnönü Üniversitesi
Fırat Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Abdullah SELVİTOPI
Dr. Öğr. Üyesi Adem BELDAĞ
Dr. Öğr. Üyesi Adil ÇORUK
Dr. Öğr. Üyesi Ahmet Turan ORHAN
Dr. Öğr. Üyesi Akif PAMUK
Dr. Öğr. Üyesi Aysin KAPLAN SAYI
Dr. Öğr. Üyesi Bertan AKYOL
Dr. Öğr. Üyesi Bilge BAĞCI AYRANCI
Dr. Öğr. Üyesi Bora BAYRAM
Dr. Öğr. Üyesi Burcu DUMAN
Dr. Öğr. Üyesi Cihat DEMİR
Dr. Öğr. Üyesi Cenk AKAY
Dr. Öğr. Üyesi Çiğdem ALDAN KARADEMİR
Dr. Öğr. Üyesi Davut SARITAŞ
Dr. Öğr. Üyesi Deha DOĞAN
Dr. Öğr. Üyesi Dilruba KÜRÜM YAPICIOĞLU
Dr. Öğr. Üyesi Dilşat PEKER ÜNAL
Dr. Öğr. Üyesi Erhan AKIN
Dr. Öğr. Üyesi Eyup YÜNKÜL
Dr. Öğr. Üyesi Fatih CAMADAN
Dr. Öğr. Üyesi Ferhunde KÜÇÜKŞEN ÖNER
Dr. Öğr. Üyesi Feyza DOYRAN
Dr. Öğr. Üyesi Filiz GÜLTEKİN
Dr. Öğr. Üyesi Gülsün ŞAHAN
Dr. Öğr. Üyesi Hanifi PARLAR

Karamanoğlu Mehmetbey Ü.
Recep Tayyip Erdoğan Ü.
Çanakkale Onsekiz Mart Üniv.
Cumhuriyet Üniversitesi
Marmara Üniversitesi
İstanbul Aydın Üniversitesi
Adnan Menderes Üniversitesi
Bozok Üniversitesi
Bayburt Üniversitesi
Bartın Üniversitesi
Dicle Üniversitesi
Mersin Üniversitesi
Muğla Sıtkı Koçman Ü.
Nevşehir HBV Üniversitesi
Ankara Üniversitesi
Anadolu Üniversitesi
Bozok Üniversitesi
Siirt Üniversitesi
Balıkesir Üniversitesi
Recep Tayyip Erdoğan Ü.
Tunceli Üniversitesi
Bahçeşehir Üniversitesi
Uludağ Üniversitesi
Bartın Üniversitesi
İstanbul Ticaret Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Hasan Hüseyin MUTLU
Dr. Öğr. Üyesi Hasan ÖZER
Dr. Öğr. Üyesi Hatice ÇİLSALAR
Dr. Öğr. Üyesi Hatice K. ATEŞ
Dr. Öğr. Üyesi İbrahim AŞLAMACI
Dr. Öğr. Üyesi İlkey Doğan TAŞ
Dr. Öğr. Üyesi Mahir BİBER
Dr. Öğr. Üyesi Mefharet VEZİROĞLU ÇELİK
Dr. Öğr. Üyesi Mehmet Akif ERDENER
Dr. Öğr. Üyesi Mehmet ELBAN
Dr. Öğr. Üyesi Fatih Mehmet UĞURLU
Dr. Öğr. Üyesi Mehmet SUSUZ
Dr. Öğr. Üyesi Mehmet YAKIŞAN
Dr. Öğr. Üyesi Meltem GÖKDAĞ BALTAOĞLU
Dr. Öğr. Üyesi Meltem SÜNKÜR ÇAKMAK
Dr. Öğr. Üyesi Meral ÖZTÜRK
Dr. Öğr. Üyesi Metin OKTAY
Dr. Öğr. Üyesi Mikail YALÇIN
Dr. Öğr. Üyesi Muhammet Emin TÜRKOĞLU
Dr. Öğr. Üyesi Muhammet Hanifi ERCOŞKUN
Dr. Öğr. Üyesi Muhittin ÇALIŞKAN
Dr. Öğr. Üyesi Muhsin İNCESU
Dr. Öğr. Üyesi Murat ÇALIŞOĞLU
Dr. Öğr. Üyesi Mustafa ÖZGENEL
Dr. Öğr. Üyesi Murat ATEŞ
Dr. Öğr. Üyesi Nigar İPEK EĞİLMEZ
Dr. Öğr. Üyesi Nurettin BELTEKİN
Dr. Öğr. Üyesi Ömer ÇİFTÇİ
Dr. Öğr. Üyesi Önder SÜNBÜL
Dr. Öğr. Üyesi Özlem ULU KALIN
Dr. Öğr. Üyesi Ramazan CANSOY
Dr. Öğr. Üyesi Seda ATA
Dr. Öğr. Üyesi Selçuk Kürşad KOCA
Dr. Öğr. Üyesi Serdar BULUT
Dr. Öğr. Üyesi Serkan ÖZAY
Dr. Öğr. Üyesi Serpil ÖZDEMİR
Dr. Öğr. Üyesi Serpil PEKDOĞAN
Dr. Öğr. Üyesi Serpil YAZICI ŞAHİN
Dr. Öğr. Üyesi Sıtkı AKARSU
Dr. Öğr. Üyesi Sultan Bilge KESKİNKILIÇ KARA
Dr. Öğr. Üyesi Süleyman Barbaros YALÇIN
Dr. Öğr. Üyesi Süleyman KARATAŞ
Dr. Öğr. Üyesi Süreyya Yonca SEZER
Dr. Öğr. Üyesi Şenel ELALDI
Dr. Öğr. Üyesi Temel TOPAL
Dr. Öğr. Üyesi Türker SEZER
Dr. Öğr. Üyesi Tuncay Yavuz ÖZDEMİR
Dr. Öğr. Üyesi Uğur BAŞARMAK
Dr. Öğr. Üyesi Yaşar BARUT
Dr. Öğr. Üyesi Zühal DİNÇ ALTUN
Dr. Öğr. Üyesi Zülfü DEMİRTAŞ
Dr. Öğr. Üyesi Zöhre KAYA

Ordu Üniversitesi
Bülent Ecevit Üniversitesi
Bozok Üniversitesi
İstanbul Sabahattin Zaim Ü.
İnönü Üniversitesi
Kırıkkale Üniversitesi
İstanbul Üniversitesi
İstanbul Medipol Üniversitesi
Balıkesir Üniversitesi
Bayburt Üniversitesi
Fırat Üniversitesi
Necmettin Erbakan Üniversitesi
Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Anadolu Üniversitesi
Mardin Artuklu Üniversitesi
Uludağ Üniversitesi
Necmettin Erbakan Üniversitesi
Eskişehir Osmangazi Ü.
Afyon Kocatepe Üniversitesi
Atatürk Üniversitesi
Necmettin Erbakan Üniversitesi
Muş Alparslan Üniversitesi
Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi
İstanbul Sabahattin Zaim Ün.
Necmettin Erbakan Üniversitesi
Muğla Sıtkı Koçman Ü.
Mardin Artuklu Üniversitesi
Yüzüncü Yıl Üniversitesi
Mersin Üniversitesi
Artvin Çoruh Üniversitesi
Karabük Üniversitesi
Muğla Sıtkı Koçman Ü.
Sakarya Üniversitesi
Alanya Alaaddin Keykubat Ün.
Niğde Ömer Halisdemir Ün.
Bartın Üniversitesi
Hitit Üniversitesi
Kocaeli Üniversitesi
Kastamonu Üniversitesi
Sabahattin Zaim Üniversitesi
Necmettin Erbakan Üniversitesi
Akdeniz Üniversitesi
Fırat Üniversitesi
Cumhuriyet Üniversitesi
Giresun Üniversitesi
Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Elazığ MEM
Ahi Evran Üniversitesi
Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Karadeniz Teknik Üniversitesi
Fırat Üniversitesi
Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi

Dr. Ali YAKAR
Dr. Alper YETKİNER
Dr. Berna ÖZKUT

Muğla Sıtkı Koçman Ü.
Kilis 7 Aralık Üniversitesi
Afyon Kocatepe Üniversitesi

Dr. Cahit ERDEM
Dr. Doğu ATAS
Dr. İbrahim YÜKSEL
Dr. Mazhar BAL
Dr. Nazmi BAYKÖSE
Dr. Ufuk ÖZEN BAYKENT
Dr. Zübeyde DOĞAN ALTUN

Afyon Kocatepe Üniversitesi
Hacettepe Üniversitesi
Gazi Üniversitesi
Akdeniz Üniversitesi
Akdeniz Üniversitesi
Uludağ Üniversitesi
Dokuz Eylül Üniversitesi

İÇİNDEKİLER/CONTENTS

ARAŞTIRMA MAKALELERİ / RESEARCH ARTICLES

SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETİM PROGRAMINDA YER ALAN MEKÂNI
ALGILAMA BECERİSİNE İLİŞKİN ÖĞRENCİ ALGILARININ
İNCELENMESİ

*INVESTIGATION OF STUDENT PERCEPTIONS RELATED TO SPATIAL
PERCEPTION SKILLS IN SOCIAL STUDIES PROGRAM*

Selman ABLAK

Bülent AKSOY

1-32

OKULÖNCESİ EĞİTİMDE KALİTEYE İLİŞKİN ÇOCUK GÖRÜŞLERİ:
FİZİKSEL ORTAM, AKRAN İLİŞKİLERİ VE ETKİNLİKLER
*CHILDREN'S VIEWS ON QUALITY IN PRESCHOOL EDUCATION:
PHYSICAL ENVIRONMENT, PEER RELATIONS, ACTIVITIES*

Atiye ADAK ÖZDEMİR

33-53

OKUL DEĞERLERİ İLE OKUL BAŞARISI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN
ANALİZİ
*ANALYSIS OF THE RELATION BETWEEN SCHOOL VALUES AND SCHOOL
SUCCESS*

Mehmet Ali AKIN

Sevim ÖZTÜRK

55-73

TEMEL EĞİTİMDEN ORTAÖĞRETİME GEÇİŞ SINAVLARINA İLİŞKİN 9.
SINIF ÖĞRENCİLERİNİN GÖRÜŞLERİ

*NINTH (9TH) GRADE STUDENTS' OPINIONS ABOUT THE EXAMS OF
PASSING FROM PRIMARY EDUCATION TO SECONDARY EDUCATION*

Ozan AKMAN

Çetin SEMERCİ

75-90

2017 İLKOKUL-ORTAOKUL MÜZİK ÖĞRETİM PROGRAMI GELİŞTİRME
SÜRECİNDEKİ TASLAK - ESAS VE REVİZE PROGRAMLARIN
KARŞILAŞTIRMALI OLARAK İNCELENMESİ
*THE COMPARATIVE EXAMINATION OF THE DRAFT-ORIGINAL AND
REVISED PROGRAMS IN THE 2017 PRIMARY-SECONDARY MUSIC
EDUCATION PROGRAM DEVELOPMENT PROCESS*

Cahit AKSU

91-110

AKADEMİSYEN YÖNETİCİLERİN GÖRÜŞLERİNE GÖRE TÜRKİYE'DE
YÜKSEKÖĞRETİMİN SORUNLARI
*THE PROBLEMS OF HIGHER EDUCATION IN TURKEY ACCORDING TO
THE VIEWS OF ACADEMICIAN ADMINISTRATORS*

Bertan AKYOL - Kadir YILMAZ

Barış ÇAVUŞ - Vedat AKSOY

111-131

SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMEN ADAYLARININ AVRUPA TARİHİNDE
YER ALAN BAZI KAVRAMLARA YÖNELİK BİLGİ DÜZEYLERİ
*KNOWLEDGE LEVELS OF PRESERVICE SOCIAL STUDIES TEACHERS'
ON SOME CONCEPTS IN EUROPEAN HISTORY*

Eray ALACA

133-156

LİSE ÖĞRENCİLERİNİN GEOMETRİ DERS BAŞARILARININ VAN HİELE
GEOMETRİK DÜŞÜNME DÜZEYLERİNE GÖRE İNCELENMESİ
*EXAMINING THE SENIOR HIGH SCHOOL STUDENTS' SUCCESS IN
GEOMETRIC IN RELATION TO VAN HIELE GEOMETRICAL THINKING
LEVELS*

Hasan ALTUN

157-168

BİTİŞİK EĞİK YAZI UYGULAMASI ZORUNLULUĞUNUN
KALDIRILMASINA İLİŞKİN SINIF ÖĞRETMENLERİNİN GÖRÜŞLERİ
*PRIMARY SCHOOL TEACHERS' VIEWS ON ABOLISHMENT OF
COMPULSORY CURSIVE HANDWRITING IN PRIMARY SCHOOLS*

Taner ALTUN

Onur BATMAZ

169-188

ERGENLER İÇİN OYUN BAĞIMLILIĞI ÖLÇEĞİ KISA FORMUNUN
GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK ÇALIŞMASI
*THE VALIDITY AND RELIABILITY OF THE GAME ADDICTION SCALE FOR
ADOLESCENTS-SHORT FORM*

Gazanfer ANLI

İbrahim TAŞ

189-203

ERGENLER İÇİN AFFETME ÖLÇEĞİ (EAÖ): BİR ÖLÇEK GELİŞTİRME
ÇALIŞMASI
*FORGIVENESS SCALE FOR ADOLESCENTS (FSA): A STUDY OF SCALE
DEVELOPMENT*

Esra ASICI

Rengin KARACA

205-228

YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE OKUMA KAYGISI BİR
ENGEL Mİ?

*IS READING ANXIETY AN OBSTACLE IN TEACHING TURKISH AS A
FOREIGN LANGUAGE?*

Yasemin ATAGÜL

Özlem YAHŞİ CEVHER

229-245

YABANCI DİL ÖĞRETMENLERİNİN ÖĞRETİM SÜRECİNDE
KULLANDIKLARI DÖNÜT TURLERİ: ERKEN ÇOCUKLUK DÖNEMİ
YABANCI DİL EĞİTİMİNDE BİR MİKRO-ANALİZ
*FEEDBACK TYPES USED BY TEACHERS OF FOREIGN LANGUAGES AT
TEACHING PROCESSES: A MICRO-ANALYSIS ON EARLY CHILDHOOD
FOREIGN LANGUAGES EDUCATION*

Seda ATA

Ali YAKAR

Orçin KARADAĞ

247-268

EĞİTİM PROGRAMLARINI DEĞERLENDİRMEYE AİT SINIFLAMALAR
CLASSIFICATIONS OF CURRICULUM EVALUATION

Fatih AYGÖREN

Kemal Oğuz ER

269-296

TÜRKÇE ÖĞRETMENİ ADAYLARININ KELİME BİLGİSİ KAVRAMINA
İLİŞKİN ALGILARI
*THE PERCEPTIONS OF TURKISH LANGUAGE TEACHER CANDIDATES
REGARDING CONCEPT OF "VOCABULARY"*
Ahmet BAŞKAN
297-316

YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRENENLERİN ÜLKE ALGILARI
*PERCEPTIONS ABOUT COUNTRIES OF THE STUDENTS LEARNING
TURKISH AS A FOREIGN LANGUAGE*
Sultan BAYSAN
Gülnur AYDIN
317-344

ÇOCUKLARI OKUL ÖNCESİ EĞİTİME DEVAM EDEN ANNELERE
OTİZM SPEKTRUM BOZUKLUĞUNA YÖNELİK FARKINDALIK EĞİTİMİ
*AWARENESS EDUCATION REGARDING AUTISM SPECTRUM DISORDER
FOR MOTHERS WHO HAS CHILDREN IN PRE-SCHOOL*
Kazım BİBER - Hülya CANKORUR
Zehra Nur AKÇAY - Berfu ŞUMNULU
345-362

PROJE TABANLI ÖĞRENME SÜRECİNDE ÖĞRENENLERİN
ÖZDÜZENLEME BECERİLERİNİN İZLENMESİ
*MONITORING LEARNERS' SELF REGULATION SKILLS IN PROJECT
BASED LEARNING PROCESS*
Caner BÖREKÇİ
Nihat UYANGÖR
363-398

EĞİTİCİLERİN HİZMET İÇİ EĞİTİM İHTİYAÇLARININ BELİRLENMESİ:
BİLECİK İLİ ÖRNEĞİ
*DETERMINING THE IN-SERVICE TRAINING NEEDS OF THE TEACHERS:
BILECIK PROVINCE SAMPLE*
Necati CEMALOĞLU - Volkan KUKUL
Mutlu Tahsin ÜSTÜNDAĞ - Erhan GÜNEŞ
Aslıhan Selcen ARSLANGİLAY
399-420

İÇSEL DURUMLARIN KONTROLÜ ALGISI ÖLÇEĞİ: TÜRKÇE
FORMUNUN GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK ÇALIŞMALARI
*THE PERCEIVED CONTROL OF INTERNAL STATES: VALIDITY AND
RELIABILITY STUDIES OF TURKISH FORM*

Öner ÇELİKKALELİ

421-443

SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETİMİNDE TASARIM ETKİNLİKLERİNİN
ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNE GÖRE İNCELENMESİ: ELEKTRONİK
YÜZYIL ÜNİTESİ ÖRNEĞİ
*EXAMINING THE TEACHER VIEWPOINTS ON THE DESIGN ACTIVITIES
IN SOCIAL STUDIES TEACHING: THE CASE OF ELECTRONIC CENTURY
UNIT*

Turhan ÇETİN

Arcan AYDEMİR

445-466

TÜRKİYE'DE EĞİTİM YÖNETİMİ ALANINDA ARAŞTIRMA GELENEĞİ VE
PARADİGMA: ONTOLOJİK VE EPİSTEMOLOJİK KABULLER
*RESEARCH TRADITIONS AND PARADIGM IN THE FIELD OF
EDUCATIONAL ADMINISTRATION IN TURKEY: ONTOLOGICAL AND
EPISTEMOLOGICAL ASSUMPTIONS*

Gökhan DEMİRHAN

Ahmet AYPAY

Cemil YÜCEL

467-486

DUYGU DÜZENLEME STRATEJİLERİ VE BENLİK SAYGISININ
MUTLULUĞU YORDAYICILIĞI
*THE PREDICTIVE ROLES OF EMOTION REGULATION STRATEGIES AND
SELF-ESTEEM ON HAPPINESS*

Ayşe Sibel DEMİRTAŞ

487-503

ORTAOKUL 5. SINIF TÜRKÇE DERS KİTABINDAKİ (2017) OKUMA
ETKİNLİKLERİNİN METİNLERARASILIK AÇISINDAN
DEĞERLENDİRİLMESİ
*EVALUATION OF READING ACTIVITIES IN SECONDARY SCHOOL 5TH
GRADE TURKISH COURSE BOOK (2017) IN TERMS OF
INTERTEXTUALITY*

Gülşah DURMUŞ

505-542

GÖRSEL SANATLAR EĞİTİMİNDE KÖK DEĞERLER

ROOT VALUES IN VISUAL ARTS EDUCATION

Süreyya GENÇ

543-560

ŞEHİRLER ALT TEMASININ ÖĞRETİMİNDE DİVAN EDEBİYATI
METİNLERİNİ KULLANMASINA YÖNELİK MODEL ÖNERİSİ (8. SINIF
ÖRNEĞİ)

*A MODEL SUGGESTION FOR THE USE OF TEXTS IN DIVAN LITERATURE
TO TEACH THE SUB-THEME "CITIES" (AN EXAMPLE OF 8TH GRADERS)*

Sinem GÖNEN KAYACAN

561-592

SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMENLERİNİN "ÖĞRETMENLİK
UYGULAMASI" DERSİNE İLİŞKİN GÖRÜŞ VE ÖNERİLERİ
*SOCIAL SCIENCES TEACHERS' OPINIONS AND RECOMMENDATIONS ON
"TEACHING PRACTICE"*

Nevzat GÜMÜŞ - Banu ÇULHA ÖZBAŞ - Ali Ekber GÜLERSOY -

Doğan DUMAN - Hasan TÜRKER

Görkem AVCI - Özdemir DİKİCİGİL

593-613

MÜZİK ÖĞRETMENİ ADAYLARININ İLETİŞİM BECERİLERİ
COMMUNICATION SKILLS OF PRE-SERVICE MUSIC TEACHERS

Elmas GÜN

615-622

FEN ÖĞRETİMİNDE OKUL DIŞI ÖĞRENME ORTAMLARI
OUTDOOR LEARNING ENVIRONMENTS IN SCIENCE EDUCATION

Gülden GÜRSOY

623-649

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN OKUL ÖNCESİ DÖNEMDE ÇEVRE
EĞİTİMİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ: DURUM ÇALIŞMASI

*VIEWS OF PROSPECTIVE PRESCHOOL TEACHERS ABOUT
ENVIRONMENTAL EDUCATION IN PRESCHOOL PERIOD: A CASE STUDY*

Tuğçe GÜZELYURT

Özge ÖZKAN

651-668

Turkish Studies

Volume 13/11, Spring 2018

ÇOCUK KİTAPLARINDA OTORİTE: "BACAKSIZ SERİSİ" ÖRNEĞİ
AUTHORITY IN CHILDREN'S BOOKS: "BACAKSIZ" AS AN EXAMPLE

Sercan HALAT
Handan ÇELİK
Hatice FIRAT
669-691

EĞİTİM FELSEFESİNİN YANSIMASI OLARAK ÖĞRENCİLERİN
DEFTERLERİNİ ÇÖZÜMLEME: SOSYAL BİLGİLER DERSİ
*ANALYZING THE BOOKS OF THE STUDENTS AS A REFLECTION OF THE
PHILOSOPHY OF EDUCATION: SOCIAL STUDIES COURSE*

Mustafa İÇEN
Gül TUNCEL
Cihan ÖZAY
693-705

SAYILARI VÜCUDUMUZ İLE BİRE BİR EŞLEYEREK GELİŞTİRİLEN
İŞARET DİLİ TEKNİĞİNİN ÖĞRENCİLERİN MATEMATİK BAŞARILARI
VE TUTUMLARINA ETKİSİNİN İNCELENMESİ
*THE EFFECT OF THE SIGN LANGUAGE TECHNIQUE DEVELOPED BY
PAIRING THE NUMBERS WITH OUR BODY ON STUDENTS'
MATHEMATICAL ACHIEVEMENTS AND ATTITUDES*

Cemil İNAN
Serdar ERKUŞ
707-726

KİTAP OKUMAYA YÖNELİK TUTUM ÖLÇEĞİ'NİN GELİŞTİRİLMESİ:
GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK ÇALIŞMASI
*THE DEVELOPMENT OF ATTITUDE SCALE OF BOOK READING:
VALIDITY AND RELIABILITY STUDY*

Nigar İPEK EĞİLMEZ
Gülan ÖZŞAVLI
727-744

ULUSLARARASI YETİŞKİN BECERİLERİ ARAŞTIRMASINA (PIAAC)
YÖNELİK HALK EĞİTİMİ MERKEZLERİNDE GÖREV YAPAN
EĞİTİMCİLERİN GÖRÜŞLERİ
*THE OPINIONS OF EDUCATORS WORKING IN PUBLIC EDUCATION
CENTERS ABOUT THE PROGRAMME FOR THE INTERNATIONAL
ASSESSMENT OF ADULT COMPETENCIES (PIAAC)*

Serap KARABACAK
Hüseyin KAYGIN
745-762

FIRAT ÜNİVERSİTESİ'NDE ÇALIŞAN AKADEMİK PERSONELİN
FİZİKSEL AKTİVİTE DÜZEYLERİNİN BELİRLENMESİ
*PECIFYING THE LEVELS OF PHYSICAL ACTIVITY OF THE ACADEMIC
STAFF AT FIRAT UNIVERSITY*

Mustafa KARADAĞ

Vedat ÇINAR

Salih ÖNER

763-772

ORTAOKUL İNGİLİZCE DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMININ VE İNGİLİZCE
DERS KİTAPLARININ ÇOKKÜLTÜRLÜLÜK AÇISINDAN İNCELENMESİ
*EXAMINATION OF THE SECONDARY SCHOOL ENGLISH LESSON
CURRICULUM AND COURSE BOOKS IN TERMS OF THE
MULTICULTURAL EDUCATION*

Yelda KARAHAN ÜZÜLMEZ

Fazilet KARAKUŞ

773-802

FARKLI ÖĞRENİM SEVİYESİNDEKİ FEN LİSESİ ÖĞRENCİLERİNİN
BİLİŞ ÖTESİ ÖĞRENME STRATEJİLERİNİN SINIF SEVİYESİ VE
CİNSİYETE GÖRE İNCELENMESİ
*INVESTIGATION OF METACOGNITIVE LEARNING STRATEGIES OF
SCIENCE HIGH SCHOOL STUDENTS AT DIFFERENT LEARNING LEVELS
ACCORDING TO GRADE LEVEL AND GENDER*

Sevilay KARAMUSTAFAOĞLU

Ercan KARLI

803-822

TEACHING CULTURE IN EFL CONTEXT: STUDENT TEACHERS'
PERSPECTIVE
*YABANCI DİL OLARAK İNGİLİZCE ÖĞRETİMİNDE KÜLTÜR: ÖĞRETMEN
ADAYLARININ PERSPEKTİFİ*

Çiğdem KARATEPE

Derya YILMAZ

823-839

FARKLILAŞTIRILMIŞ GÖRSEL SANATLAR ÖĞRETİMİNİN 7. SINIF
ÖĞRENCİLERİNİN ÇALIŞMALARINA VE DERSE YÖNELİK
TUTUMLARINA ETKİSİ
*THE EFFECTS OF DIFFERENTIATED ART INSTRUCTIONAL DESIGN ON
SUTUDENTS' ATTITUDE AND SKILLS*

Fatih KARİP

Mehmet ŞATA

841-864

ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÖZYÖNETİMLİ ÖĞRENMEYE İLİŞKİN
HAZIRBULUNUŞLUKLARININ İNCELENMESİ
*AN INVESTIGATION OF PRESERVICE TEACHERS' READINESS FOR
THEIR SELF-DIRECTED LEARNING*
Gamze KIRILMAZKAYA
865-877

ÖĞRENME-ÖĞRETME SÜRECİNDE KULLANILABİLECEK HIZLI
ÖLÇME ARAÇLARI
*QUICK ASSESSMENT TECHNIQUES USED IN LEARNING TEACHING
PROCESS*
Aslıhan KUYUMCU VARDAR
Filiz ACAR
879-898

AFGANİSTANLI ÖĞRENCİLERİN TÜRKİYE TÜRKÇESİNDEKİ ÜNLÜLERİ
YAZARKEN, TELAFFUZ EDERKEN YAPTIKLARI HATALAR VE ÇÖZÜM
ÖNERİLERİ
*AFGHANISTAN STUDENTS TURKISH VOICALLY WRITING AND
SOLUTION PROPOSALS FOR AUTHORIZING, TELEFLUTIC FLOORS*
Ömer KÜÇÜKMEHMETOĞLU
899-908

ÖĞRETMENLERİN MESLEKİ GELİŞİM UYGULAMALARI AÇISINDAN
PISA'DA BAŞARILI BAZI ÜLKELER İLE TÜRKİYE'NİN
KARŞILAŞTIRILMASI
*THE COMPARISON BETWEEN SOME COUNTRIES HAVING THE
HIGHEST ACHIEVEMENT IN PISA AND TURKEY IN TERMS OF
TEACHERS' PROFESSIONAL DEVELOPMENT PRACTICES*
İlknur MAYA
Suna TAŞTEKİN
909-932

KOSOVA'DA ALTINCI SINIF TEKNOLOJİ DERSİ ÖĞRETİM
PROGRAMININ DEĞERLENDİRİLMESİ
*EVALUATION OF THE SIXTH GRADE TECHNOLOGY TEACHING
CURRICULUM IN KOSOVO*
Fatmir MEHMETİ
Erdogan TEZCİ
933-960

ÖZGEÇİLİK İLE BENLİK AYIRIMLAŞMASI ARASINDAKİ YORDAYICI
İLİŞKİNİN BAZI DEĞİŞKENLERLE İNCELENMESİ
*INVESTIGATION OF THE PREDICTOR RELATIONSHIP BETWEEN THE
ALTRUISM AND SELF-DIFFERENTIATION WITH SOME VARIABLES*

Abdullah MERT
Emine GÜLMEZ
961-989

ÖĞRETİM ELEMANLARININ GEÇMİŞ ÖĞRENME YAŞANTILARININ
SINIF İÇİ PERFORMANSLARINA YANSIMALARI
*THE REFLECTION OF PREVIOUS LEARNING EXPERIENCES OF
ACADEMIC STAFF ON THEIR IN-CLASS PERFORMANCE*

Namık ÖZTÜRK
Aslı YURTTAŞ
991-1004

HALKEVİ EĞİTİM FAALİYETLERİNDEN KURSLAR, KONYA HALKEVİ
ÖRNEĞİ
*COURSES FROM EDUCATION ACTIVITIES IN COMMUNITY CENTER,
KONYA COMMUNITY CENTER SAMPLE*

Mustafa ÖZCAN
Gülsün KOÇER
1005-1039

EĞİTİM VE ÖĞRETİMİN GELİŞTİRİLMESİNDE ÖĞRETMENLER
KURULU KARARLARININ ETKİSİ
*EFFECTS OF TEACHERS' COMMITTEE MEETINGS DECISIONS IN
DEVELOPING EDUCATION*

Faysal ÖZDAŞ
Abdurrahman EKİNCİ
Ömer Murat ÖTER
1041-1058

2X2 BAŞARI HEDEF YÖNELİMLERİNİN MATEMATİK DERSİNE
KATILIMA İLİŞKİN YORDAYICI ROLÜNÜN YAPISAL EŞİTLİK
MODELİYLE İNCELENMESİ
*EXAMINATION OF 2X2 ACHIEVEMENT GOAL ORIENTATIONS'
PREDICTIVE ROLE OF ON ENGAGEMENT IN MATHEMATICS CLASSES
WITH THE HELP OF STRUCTURAL EQUATION METHOD*

Neşe ÖZKAL
1059-1082

THE EFFECT OF DRAMA BASED MATHEMATIC ACTIVITIES ON
SCIENTIFIC PROCESS SKILLS OF 5 YEAR OLD CHILDREN
*DRAMA TEMELLİ MATEMATİK ETKİNLİKLERİNİN 5 YAŞ ÇOCUKLARIN
TEMEL BİLİMSEL SÜREÇ BECERİLERİNE ETKİSİ*

Banu ÖZKAN
Mehmet Nur TUĞLUK
1083-1091

ÇEVİRİMİÇİ ÖĞRENME ORTAMLARINDA GERÇEKLEŞTİRİLEN SINIF
YÖNETİMİ STRATEJİLERİNİN ÖĞRENCİLERİN AKADEMİK BAŞARI VE
TUTUMLARINA ETKİSİ

*THE EFFECT OF CLASSROOM MANAGEMENT STRATEGIES
PERFORMED IN ONLINE LEARNING ENVIRONMENTS ON THE
ACADEMIC ACHIEVEMENT AND ATTITUDES OF THE STUDENTS*

Hakan POLAT
Mukadder BOYDAK ÖZAN
1093-1112

YABANCI DİLDE DİNLEME KAYGISI ÖLÇEĞİNİN GELİŞTİRİLMESİ
DEVELOPMENT OF A FOREIGN LANGUAGE LISTENING ANXIETY SCALE

Mustafa POLAT
Bahadır ERİŞTİ
1113-1138

ORTAOKUL 5. SINIF TÜRKÇE DERS KİTABININ OKUNABİLİRLİK
SEVİYESİ VE YAŞ DÜZEYİNE UYGUNLUK AÇILARINDAN
DEĞERLENDİRİLMESİ
*EVALUATION OF SECONDARY SCHOOL 5TH GRADE TURKISH COURSE
BOOK IN TERMS OF READABILITY AND AGE LEVEL*

Duygu SAĞLAM
Murat İNCE
Cevat EKER
1139-1151

ÜSTÜN YETENEKLİ VE ZEKÂLİ ÖĞRENCİLERİN BULUNDUĞU
KAPSAYICI EĞİTİM ORTAMLARINDA EĞİTİMSEL UYGULAMALAR
ÖLÇEĞİNİN GELİŞTİRİLMESİ-İLKOKUL ÖĞRETMEN FORMU
*DEVELOPMENT OF THE EDUCATIONAL PRACTICE SCALE IN INCLUSIVE
EDUCATIONAL ENVIRONMENTS INCLUDING TALENTED AND GIFTED
STUDENTS – ELEMENTARY SCHOOL TEACHER FORM*

Safiye SARICI BULUT - Osman SABANCI - Melek Gülşah ŞAHİN
H. Elif DAĞLIOĞLU - Aysun TURUPÇU DOĞAN - Esra ÖMEROĞLU -
Serçin KARATAŞ - Volkan KUKUL - Ebru KILIÇ ÇAKMAK
1153-1172

YÜKSEKÖĞRETİMİN KALİTESİNİ ETKİLEYEN FAKTÖRLER
FACTORS AFFECTING QUALITY OF HIGHER EDUCATION

Bekir Burak SOYER
Semra KIRANLI GÜNGÖR
1173-1188

KİMYA ÖĞRETMEN ADAYLARININ YABANCI DİLDE EĞİTİME İLİŞKİN
GÖRÜŞLERİ
*VIEWS OF PRESERVICE CHEMISTRY TEACHERS REGARDING THE
FOREIGN-LANGUAGE-MEDIUM EDUCATION*

Şenol ŞEN
1189-1203

ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNDE KİŞİLERARASI İLİŞKİ TARZLARI VE
ROMANTİK İLİŞKİLERDE SOSYAL İLGİ DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ
*INVESTIGATION OF THE INTERPERSONAL RELATIONSHIP STYLES AND
SOCIAL INTEREST IN ROMANTIC RELATIONSHIPS OF UNIVERSITY
STUDENTS*

Meliha TEKİN ÇATAL
Melek KALKAN
1205-1218

ÖĞRETMEN ADAYLARIN KİTAP OKUMA TUTUM VE KONUŞMA ÖZ
YETERLİK ALGILARI
*READING ATTITUDE AND SPEECH SELF-EFFICACY PERCEPTIONS OF
PROSPECTIVE TEACHERS*

Keziban TEKŞAN
Enes ÇİNPOLAT
1219-1236

PİYANO DERSİNE YÖNELİK TUTUM ÖLÇEĞİ GELİŞTİRME ÇALIŞMASI
ATTITUDE SCALE DEVELOPMENT STUDIES FOR PIANO LESSON

Merve SOYCAN
Aysun Rabia HAMZAOĞLU BİRER
1237-1248

A1.1 DÜZEYİ “SCHRITT FÜR SCHRITT DEUTSCH” İSİMLİ
ORTAÖĞRETİM ALMANCA DERS KİTABININ DÖRT DİL BECERİSİ VE
İÇERİK AÇISINDAN İNCELENMESİ
*EXAMINATION OF THE LEVEL A1.1 COURSE BOOK NAMED “SCHRITT
FÜR SCHRITT DEUTSCH” ACCORDING TO THE FOUR SKILLS AND
CONTENT*

Begüm TELEMECİ
Kemal Oğuz ER
1249-1278

OKUL YÖNETİCİLERİ VE ÖĞRETMENLERE GÖRE OKUL İKLİMİNİ
ETKİLEYEN FAKTÖRLERİN İNCELENMESİ: ORTAOKUL ÖRNEĞİ
*EXAMINATION OF THE FACTORS AFFECTING THE SCHOOL CLIMATE
ACCORDING TO SCHOOL ADMINISTRATORS AND TEACHERS:
SECONDARY SCHOOL SAMPLE*

Sezen TOFUR
Abdullah BALIKÇI
1279-1295

TÜRKİYE’DE BİYOLOJİ EĞİTİMİ ALANINDA YAPILMIŞ LİSANSÜSTÜ
TEZLERİN FARKLI DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ
*INVESTIGATION OF DIFFERENT VARIABLES OF MADE IN TURKEY
GRADUATE THESIS IN BIOLOGY EDUCATION*

Ufuk TÖMAN
1297-1309

DOÇENTLİK SÜRECİ VE BAZI AKADEMİK KADROLARDAKİ
DÜZENLEMELERE YÖNELİK ÖĞRETİM ELEMANLARININ
GÖRÜŞLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ
*EVALUATION OF THE VIEWS OF INSTRUCTORS TOWARDS SOME
REGULATION ON ACADEMIC STAFF AND THE PROCESS OF ASSOCIATE
PROFESSORSHIP*

Murat TUNCER - Melih DİKMEN - Ramazan TANAS
Ferdi BAHADIR - Mehmet TEMUR - HİKMET ULUĞ
1311-1335

DEDE KORKUT HİKÂYELERİNİN SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETİM
PROGRAMINDAKİ DEĞERLER AÇISINDAN İNCELENMESİ
*EXAMINATION OF DEDE KORKUT STORIES IN TERMS OF VALUES IN
SOCIAL STUDIES EDUCATION PROGRAM*

Ayşegül TURAL
1337-1346

PEDAGOJİK FORMASYON EĞİTİMİ ALAN KONSERVATUVAR
ÖĞRENCİLERİNİN ÖĞRETMENLİK UYGULAMASI DERSİNE YÖNELİK
YETERLİKLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ
*EVALUATION OF ATTITUDES AND BEHAVIOURS OF MUSIC TEACHER
CANDIDATES IN LECTURING*
Emel Funda TÜRKMEN
1347-1366

İLKÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN FEN ÖĞRETİMİNE YÖNELİK
ZİHİNSEL MODELLERİNİN İNCELENMESİ
*DETERMINATION OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS' MENTAL MODELS
OF SCIENCE EDUCATION*
Hacer ULU
İjlal OCAK
1367-1388

PISA 2012 MATEMATİK OKURYAZARLIĞI ÜZERİNE ULUSLARARASI
BİR KARŞILAŞTIRMA: TÜRKİYE VE FİNLANDİYA
*AN INTERNATIONAL COMPARISON ACCORDING TO PISA 2012
MATHEMATICAL LITERACY TURKEY AND FINLAND*
Hatice Gonca USTA
R. Nükhet DEMİRTAŞLI
1389-1420

MATEMATİK ÖĞRETMENLERİNİN ALTERNATİF DEĞERLENDİRME
YAKLAŞIMLARINI KULLANMAYA YÖNELİK ÖZ YETERLİKLERİ
*SELF-EFFICACY OF MATHEMATICS TEACHERS' FOR USING
ALTERNATIVE ASSESSMENT APPROACHES*
Hatice UYSAL
Güngör YUMUŞAK
1421-1436

DİN ÖĞRETİMİNDE ÖZEL GEREKSİNİMLİ ÖĞRENCİLER İÇİN
UYARLAMALAR
*THE ADAPTATIONS FOR THE STUDENTS WITH SPECIAL NEEDS IN
RELIGIOUS EDUCATION*
Muzaffer ÜZÜMCÜ
1437-1460

MATEMATİK ÖĞRETMENİ ADAYLARININ SORGULAMA BECERİLERİ
İLE MATEMATİK ÖĞRETMEYE YÖNELİK KAYGILARI ARASINDAKİ
İLİŞKİ

*THE RELATION BETWEEN PROSPECTIVE MATHEMATICS TEACHERS'
INQUIRY SKILLS AND MATHEMATICS TEACHING ANXIETY*

Güneş YAVUZ
Çiğdem ARSLAN
Gülşah BATDAL KARADUMAN
1461-1471

BİLİM ŞENLİKLERİNİN ORTAOKUL 6. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN FEN
KONULARINA YÖNELİK İLGİ DÜZEYLERİNE ETKİSİ

*THE EFFECT OF SCIENCE FAIRS ON THE 6th GRADE STUDENTS'
INTEREST LEVELS TOWARD THE SCIENCE SUBJECTS*

Halil İbrahim YILDIRIM
Önder ŞENSOY
1473-1495

EĞİTİM BÜROKRASİSİNDE YENİ BİR UYGULAMA: DOKÜMAN
YÖNETİM SİSTEMİ (DYS)
*A NEW APPLICATION IN THE EDUCATION BUREAUCRACY: DOCUMENT
MANAGEMENT SYSTEM (DMS)*

Rüştü YILDIRIM
Ercan YILMAZ
Abdullah BALIKÇI
1497-1515

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN PORTFOLYO DEĞERLENDİRMEYE
İLİŞKİN GÖRÜŞLERİNİN BELİRLENMESİ

THE VIEWS OF PRESCHOOL TEACHERS ON PORTFOLIO ASSESSMENT

Hikmet ZELYURT
Beyza KARAKAŞ
1517-1534

AN INVESTIGATION OF SCHOOL PRINCIPALSHIP IN THE CONTEXT OF
BUREAUCRACY

BÜROKRASİ BAĞLAMINDA OKUL MÜDÜRLÜĞÜNÜN İNCELENMESİ

Abdullah BALIKÇI
Ahmet AYPAY
1535-1560

SÜRDÜRÜLEBİLİR LİDERLİK ÖLÇEĞİ: GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK
ÇALIŞMASI
SUSTAINABLE LEADERSHIP SCALE: VALIDITY AND RELIABILITY STUDY
Semih ÇAYAK - Münevver ÇETİN
1561-1582

SPOR EĞİTİMİ ALAN ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN LİDERLİK
ÖZELLİKLERİNİN BELİRLENMESİ
*IDENTIFICATION OF LEADERSHIP QUALITIES OF UNIVERSITY
STUDENTS IN SPORTS EDUCATION*
Mehmet Emre ERYÜCEL
1583-1595

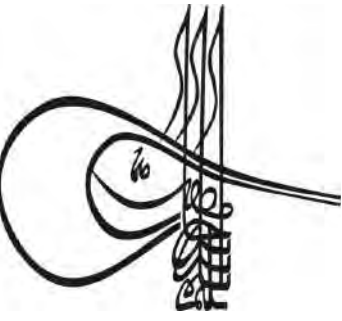
8.SINIF ÖĞRENCİLERİNİN TEMEL GEOMETRİ KONULARINDAKİ
BAŞARILARI
*ACHIEVEMENT OF 8TH GRADE STUDENTS ON BASIC GEOMETRY
TOPICS*
Esra ALTINTAŞ
Şükrü İLGÜN
1597-1618

TÜRKÇEYE ÇEVİRİLMİŞ VARK ÖĞRENME STİLLERİ ENVANTERİNİN
DOĞRULAYICI FAKTÖR ANALİZİ MODELİ İLE DOĞRULANMASI:
ÖĞRETMENLER ÖRNEĞİ
*VERIFICATION OF VARK LEARNING STYLES INVENTORY TRANSLATED
INTO TURKISH WITH VERIFIED FACTOR ANALYSIS MODELS:
CLASSROOM TEACHER'S EXAMPLE*
Serkan DÜZGÜN
1619-1634

TÜRKÇE DERS KİTAPLARINDA KÜLTÜR TEMELLİ OLARAK
HAZIRLANAN ETKİNLİKLER ÜZERİNE BİR İNCELEME (5. SINIF
TÜRKÇE DERS KİTABI ÖRNEĞİ)
*AN EXAMINATION SUMMARY FOCUSED ON ACTIVITIES IN TURKISH
COURSEBOOK ABOUT CULTURAL EVENTS (5TH GRADE TURKISH
COURSEBOOK SAMPLE)*
Bahadır GÜLDEN
1635-1652

PROSPECTIVE TEACHERS' VIEWS ABOUT THE APPLICATION OF
KOLB'S LEARNING CYCLE ON BIOLOGY LESSON
*KOLB'ÜN ÖĞRENME DÖNGÜSÜNÜN BİYOLOJİ DERSİNDE UYGULAMASI
İLE İLGİLİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ GÖRÜŞLERİ*
M. Handan GÜNEŞ
1653-1668

ÖĞRETMENLİK MESLEĞİNE YÖNELİK TUTUM ÖLÇEĞİ (ÖMYTÖ)
GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK ÇALIŞMASI
*THE VALIDITY AND RELIABILITY STUDY OF ATTITUDES TOWARDS
TEACHING PROFESSION SCALE (ATTPS)*
Recep KAHRAMANOĞLU - Erhan YOKUŞ - Eyüp CÜCÜK
Selma VURAL - Fadıl ŞİRAZ
1669-1686



Article Info/Makale Bilgisi

✍ Received/Geliş: Mart 2018

✓ Accepted/Kabul: Haziran 2018

✍ Referees/Hakemler: Prof. Dr. Turhan ÇETİN – Doç. Dr. Osman ÇEPNİ

This article was checked by iThenticate.

SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETİM PROGRAMINDA YER ALAN MEKÂNİ ALGILAMA BECERİSİNE İLİŞKİN ÖĞRENCİ ALGILARININ İNCELENMESİ*

Selman ABLAK** - Bülent AKSOY***

ÖZET

Bu araştırmada, 2005 Sosyal Bilgiler Öğretim Programında yer alan ve alana özgü olarak kabul edilen becerilerden biri olan mekânı algılama becerisinin ortaokul 8. sınıf öğrencileri tarafından nasıl algılandığının belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla; çalışmaya katılan öğrencilerin mekânı algılama becerisine yönelik geliştirdikleri metaforlar, metaforlarına yönelik belirttikleri gerekçeler, öğrenciler tarafından çizilen karikatür veya resimler ile ilgili beceriye yönelik katılımcılarla yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler incelenmiştir. Araştırma nitel araştırma deseninde yapılmış olup; araştırmada metot üçgenlemesi şeklinde veri toplamaya uygun olarak belirtilen mecazlar yoluyla veri toplama, yarı yapılandırılmış görüşme ve doküman analizi gibi nitel araştırma teknikleri kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma gurubunu; dokuz ortaokuldan 590 (297 kadın-293 erkek) 8.sınıf öğrencisi oluşturmakta olup bu öğrenciler Türkiye İstatistik Kurumu'ndan alınan 2016 yılı sosyo ekonomik düzey (SED) verilerine göre, 2016-2017 eğitim-öğretim yılı güz döneminde Ankara ili merkez ilçelerden alt, orta ve üst sosyo ekonomik düzeye sahip yerleşim alanlarından maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Çalışmada yer alan katılımcılardan elde edilen verilerin çözümlenmesinde ve yorumlanmasında içerik analizi kullanılmıştır. Mekânı algılama becerisiyle ilgili alt SED'den 48 katılımcıdan toplam 44, orta SED'den 45 katılımcıdan toplam 38, üst SED'den 61 katılımcıdan toplam 48 adet geçerli metafor elde edilmiştir. Alt, orta ve üst SED farkı gözetilmeksizin katılımcıların büyük bir çoğunluğunun mekânı algılama becerisini; "yol gösteren, anlama

* Bu çalışma; birinci yazarın ikinci yazar danışmanlığında yürüttüğü "Sosyal Bilgiler Programındaki Becerilere İlişkin Öğrenci Algılarının İncelenmesi" başlıklı doktora tezinden üretilmiştir.

** Arş. Gör. Dr., Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, El-mek: selmanablak@gmail.com

*** Doç. Dr., Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, El-mek: baksoy28@gmail.com

açısından araç görevi gören, sonradan başarı sağlanan, başarı için zihinsel ve fiziksel faaliyet, dikkat edilmesi gereken süreç, algılayan açısından farklılık doğuran” şeklinde algıladıkları görülmektedir. Yapılan çalışma sonucunda mekânı algılama becerisi üzerinde öğrenci algılarında kısmi de olsa yanılgılarının olduğu görülmektedir. Buradan yola çıkarak mekânı algılama becerisinin kazandırılması sürecinde öncelikle öğrencilere mekânın farklı öğelerinin örneklendirilerek sunulması öğrencilerdeki mekân algısını geliştirebilir. Araştırma sonuçları az sayıda öğrencinin mekânı algılama becerisine yönelik harita, küre, navigasyon vb. gibi mekân algısını artıracak öğeler içeren metafor geliştirdikleri görülmüştür. Bu sonuçlara göre mekânı algılama becerisinin öğrencilerde kalıcılığının sağlanması adına bu tür öğelerden daha fazla yararlanılması önerilmektedir. Bu öğelerden daha fazla yararlanabilmek için öğrencilere gerçek yaşam ortamında uygulama yapılması gerektiği düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Algı, beceri, mekânı algılama, metafor, sosyal bilgiler

INVESTIGATION OF STUDENT PERCEPTIONS RELATED TO SPATIAL PERCEPTION SKILLS IN SOCIAL STUDIES PROGRAM¹

ABSTRACT

This study aimed to determine how perception of space, which is one of the skills recognized in the field of social studies curriculum, was perceived by middle school 8th grade students. To this end, metaphors developed by students, pictures and cartoons drawn by students on the perception of space, and semi-structured interviews with students on the given skill were analyzed. In the present study, conducted in the survey model, qualitative research techniques (data collection through metaphors, semi-structured interview and document analysis) suitable for triangulation (method triangulation) were used together. The participants of the study were 590 (297 female - 293 male) 8th grade students in nine secondary schools selected by using the maximum diversity sampling method in the settlements with the lower, middle and upper socio-economic levels (SEL) of Ankara provincial districts according to the data of the Statistical Institute of Turkey (2016) in the fall semester of 2016-2017 academic year. A total of 48 valid metaphors related to the location sensing skill were obtained from a total of 44 participants from the sub-SEL, 38 from 45 participants from the mid-SEL, and 61 from the top SEL. It was seen that, regardless of the socio economic levels, a large majority of the participants perceive spatial perception as "a way of showing, serving as a vehicle in terms of understanding, succeeding later, mental and physical activity for success, process to be observed, making difference for the perceiving one". As a result of the study, it was seen that there were partial or misleading student perceptions of the ability of spatial perception. As a

¹ This study was produced from the doctoral dissertation entitled "Examining students' perceptions on skill in social science teaching program" conducted by the first author under the advice of the second author.

result, in the process of acquiring the ability spatial perception, the presentation of the different elements of space to the students can improve the sense of space in the students. The results of the research indicated that only few students were able to develop metaphors containing items that will enhance spatial perception such as map, sphere, navigation etc. According to these results, more use of such items were suggested in order to ensure retention of the perception of space in the students. In order to benefit more from these items, it is thought that students should practice in real life environment.

STRUCTURED ABSTRACT

Introduction

It was aimed to acquire 6 skills in addition to the 9 skills that are planned to be given with the other courses at the 4th and 7th grade of primary education in the Social Studies Curriculum in 2005. One of these skills is the perception of space. Subjects related to perception of space in secondary school are generally included in the scope of social studies course (Sönmez, 2010). When we look at the scope of social studies course, it is seen that it contains contents belonging to many social sciences disciplines, mainly history and geography. In particular, the ability to perceive the space is of great importance in understanding the subjects related to geography by the students. Students need to be able to comprehend geographical information at a basic level, such as navigating and determining their location, and have the ability to perceive the space for their internalization. "An advanced student with the ability to perceive space can read drawings about space well and make various drawings on paper using spatial information. A place can be compared with the state drawn on paper "(Sonmez, 2010, p.30). As their spatial perception improves, individuals will also realize that there are places outside the area where they live.

Purpose of the research

The purpose of this study was to determine how spatial perception skill was perceived by secondary school 8th grade students in the 2005 Social Studies Curriculum.

Method

This research was conducted to determine how secondary school 8th grade students perceive the perception of space, one of the skills in the 2005 Social Studies 6th and 7th Curriculum. For this purpose qualitative research techniques consisting of data collection, interview and document analysis through metaphor were used together in the research. It can be said that the combination of these techniques used in the research is suited to the data summation, also called method triangulation.

Research Design

The nature, design and analysis of this research was designed and realized in a qualitative research design. Qualitative research is "a process in which qualitative research methods such as qualitative research, observation, interview and document analysis are used, and perceptions and events are revealed in a natural and realistic and holistic

manner "(Yildirim and Simsek, 2006) and is one of the ways of discovering the depths of social systems developed by the humanbeing (Özdemir, 2010).

Participants

The participants of the study were selected according to the Turkish Statistical Institute (2016) socio-economic data in the fall semester of 2016-2017 academic year in Ankara from lower, middle and upper socioeconomic settlements. A maximum variation sampling method was used to select nine secondary schools with a total of 590 8th graders (189 (105 females - 84 males) from the lower socio-economic level, 191 (91 females - 100 males) from the middle socio-economic level and 210 (101 females - 109 males) from the upper socioeconomic level).

Data Collection Tools

In order to determine the perceptions of the students participating in the survey on the meanings they place on the spatial perception skill in the 6th and 7th Grade Curriculum, data collection form through metaphors used by several researchers (Aydın, 2010, Bulut and Koca, 2017, Çetin, Kılcan, Güneş and Çepni, 2015, Çepni, 2013, Güven and Güven, 2009, Karataş, Ardic and Oral, 2017, Kılcan, 2013, Kılcan and Akbaba, 2013, 2014, Kılcan and Çepni, 2015, Memişoğlu and Güçin, 2017, Öztürk, 2007, Saban, 2004, 2008a, 2008b; 2009; Legal and Şahin Kalyon, 2017) was used.

Findings

Lower-Socio-Economic Level Findings

Participants at the lower socioeconomic level have developed 44 different metaphors regarding the "Spatial Perception" skill. Most of the metaphors developed by the students participating in the study (41) were represented by only one participant. The remaining 3 metaphores were represented by 2-3 participants. The average number of participants per metaphor is approximately 1.1. When the frequency distributions of metaphors for this skill are examined, the most commonly used metaphors are "Navigation" (f: 3), "Painting" (f: 2) and "Sensory organs" (f: 2). The metaphors developed by the participants in the lower SEL are combined under 6 conceptual categories based on their common characteristics.

Median Socio-Economic Level Findings

Participants in the mid-socio-economic level have developed 44 different metaphors about the "Spatial Perception" skill. Nearly all of the metaphors developed by the participating students are represented by only one participant (32). The remaining 6 metaphors were represented by 2-3 participants. The average number of participants per metaphor is approximately 1.2. The most frequently used metaphors when examining the frequency distributions of metaphors for this skill are "Newborn Baby" (f: 3), "Observation" (f: 2), "Camera" (f: 2) . The metaphors developed by the participants at the mid-socio-economic level were combined under 6 conceptual categories based on their common characteristics.

Upper Socio-Economic Level Findings

Participants at the upper socioeconomic level have developed 48 different metaphors about the "Spatial Perception" skill. Nearly all of the metaphors developed by the participating students are represented by only one participant (40). The remaining 8 metaphors were represented by 2-3 participants. The average number of participants per metaphor is approximately 1.3. The most frequently used metaphors when analyzing the frequency distributions of metaphors for this skill are "Navigation" (f: 4), "Book" (f: 3), "Mathematics" (f: 3) and "Camera" (f: 3). The metaphors developed by the participants at the upper socio-economic level were combined under 8 conceptual categories based on their common characteristics.

Conclusion, Discussion and Suggestions

When findings on the perception of space were examined, participants in the study group, regardless of SEL, developed a total of 154 valid metaphors. When the metaphors developed by the participants regardless of the SEL for the perception of space, and the categories for the metaphors and the paintings / cartoons (A, 9; O, 6, Ü, 129) drawn by the participants were investigated, most of the participants regarded spatial perception as "physical and mental activities". This finding is in line with the findings of Safi (2010) "Students' spatial perception skill must be improved to acquire basic information in order to draw routes and direction, to determine the location, and to acquire relevant geographical information".

Another finding about spatial perception ability is that the participants perceive space as a "vehicle for understanding". From this point of view, it is seen that some participants perceive the space as map, eye, brain or camera. Both Sönmez and Aksoy (2013) and Sönmez (2010) have expressed the map as an important tool especially in the perception of the living environment. These statements support the conclusion reached in the study.

Another conclusion reached regarding the ability to perceive space is that some participants in the working group (A, 37; O, 11; U, 87, etc.), without regard to SEL, likened perception to guiding devices such as GPS, mobile phones, navigation or compass. This finding is in line with the study entitled "The effects of using animation and digital map in the social studies lessons on the spatial perception skills of students" by Aktürk (2012), "Geographical information should be given to the students in terms of the permanence of the subjects and made utmost to be utilized from the technological facilities".

Another conclusion reached for the perception of space is that some of the participants, regardless of their SEL, perceive the space as a "succeeding in time". Based on this finding, the perception of space is not an easy process in the first place; it is seen as a skill that can be reached over time. This finding directly overlaps with the expression "one of the biggest difficulties of spatial cognition is that the space is too large to be perceived with a view" which is included in the doctoral thesis titled "Examining spatial cognition skills of 6th grade students in elementary social studies class" by Öcal (2007).

The findings also point that students' spatial perceptions partially have misconceptions. The concept of space plays a critical role in the teaching of history and geography, which is an important part of social studies course topics. In the process of acquiring the ability to perceive the space, the presentation of the different objects of space to the students firstly can improve the sense of space in the students. The results of the research are as follows: map, sphere, navigation etc. have developed metaphors containing items that will enhance spatial perception. According to these results, it is suggested to make more use of such items in order to ensure the persistence of the perception of space in the students. In order to benefit more from these items, it is thought that students should practice in real life environment.

Keywords: Perception, skill, space perception, metaphor, social information

Giriş

Geçmişten günümüze beceri eğitime duyulan ihtiyaç her geçen gün artmaktadır. Türkiye açısından günümüz beceri eğitime bakıldığında ise birtakım eksikliklerin olduğu görülmektedir. Bu eksikliklerin nedenleri incelendiğinde; nüfusun önemli bir kısmının temelde okuma yazma, okuduğunu anlama, sayıları anlama ve sayısal işlem yapma gibi bir takım temel becerilerden dahi yoksun olduğu görülmektedir. Dolayısıyla genç ve yetişkin nüfusun temel becerilerde yeterlik düzeyinin yüksek olması okul çağındaki öğrencilerinin beceri temelli eğitime tabi olmalarından geçmektedir (TEDMEM, 2016). “Bireylere söz konusu becerileri kazandırarak onu yaşama hazırlama işlevi, eğitim kurumlarına ve eğitim programlarına yüklenmiş durumdadır” (Hayırsever, 2010, s. 27). Bu nedenle temel becerileri merkeze alan eğitim sistemi içerisinde, öğretim programlarının tasarlanması gereklilik arz etmiştir. Bu yüzden eğitim programlarında da geçmişe oranla daha sık yenilenmelere gidilmiş; köklü değişikliklere imza atılmıştır. Türkiye’de 2005 yılına kadar uygulanan eğitim programlarında temelde davranışçı esas benimsenmiştir (Atasoy & Akdeniz, 2006; Oruç, 2009; Yaşar, 2005). Oysaki günümüzde gelişmiş ülkelerin birçoğunda yapılandırmacı yaklaşım esas alınmaya başlamıştır (Gömleksiz & Bulut, 2006, s. 394). 2005 yılında yapılan değişiklikle bu döneme kadar doğrudan bilgi aktarımı esasını benimseyen ve öğretmen merkezli bir öğretim anlayışını benimseyen davranışçı yaklaşım terkedilerek, eğitim ve öğretim faaliyetlerinin merkezi konumunda yer alan öğrenciyi ve de etkinliği merkeze alan, öğrenciyi eğitim ve öğretim sürecine aktif dâhil eden, öğrencilerin yaparak ve yaşayarak öğrenmesi esasını ilke edinen, hazır bilgi sunmaktan öte, bilginin nasıl oluştuğundan, bilginin nerede olduğuna ve nasıl ulaşılabileceğine kadar her noktada öğrenci merkezli hareket eden yapılandırmacı yaklaşım benimsenmiştir. Yapılandırmacı yaklaşım anlayışına uygun olarak da mevcut programın temelinde beceri, değer ve kavram ön plana çıkarılmıştır.

Türkiye’de 2005 yılında yapılan program yenileme çalışmalarında ilköğretim programlarında kazandırılması amaçlanan bir takım ortak beceriler belirlenmiştir. Bu becerileri; yaratıcı düşünme becerisi, eleştirel düşünme becerisi, araştırma becerisi, karar verme becerisi, iletişim becerisi, problem çözme becerisi, bilgi teknolojilerini kullanma becerisi, girişimcilik becerisi ve Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma becerisi oluşturmaktadır (MEB, 2005b). 2005 yılında yapılan Sosyal Bilgiler Öğretim Programında da ilköğretim 4. ve 7. sınıf düzeyinde diğer derslerle birlikte verilmesi planlanan ve yukarıda belirtilen 9 beceriyi kazandırmanın yanında, Sosyal Bilgiler dersine özgü kabul edilen; gözlem becerisi, sosyal katılım becerisi, zaman ve kronolojiyi algılama becerisi, empati becerisi, değişim ve sürekliliği algılama becerisi ve mekânı algılama becerisi olmak üzere 6 becerinin kazandırılması amaçlanmıştır. Programda yer alan bu becerilerin, öğrencilerin konu

ve etkinlikleri daha kalıcı, aktif ve anlamlı öğrenmesine yardım edeceği varsayılmaktadır (Özdemir, 2009, s. 21).

Çocuklara mekânsal algı kazandırmada ilk ve ortaokul önemli bir basamaktır (Parker, 2001). Ortaokul döneminde mekânı algılama ile ilgili konular, genellikle sosyal bilgiler dersinin kapsamında yer almaktadır (Sönmez, 2010). Sosyal bilgiler dersi kapsamına bakıldığında başta tarih ve coğrafya olmak üzere birçok sosyal bilim disiplinine ait içerik barındırdığı görülmektedir. Özellikle coğrafya ile ilgili konuların öğrenciler tarafından kavranmasında mekânı algılama becerisi büyük önem taşımaktadır. “Mekân en basit tanımıyla bir birey ya da grubun içinde bulunduğu yerdir.” (Merç, 2011, s. 4).

İnsanın tüm faaliyetlerini gerçekleştirdiği ortam olarak karşımıza çıkan mekân aynı zamanda insanın deneyimlerini yaşadığı yerdir. Günlük hayatta yaşanan olayların tamamına yakını üzerinde yaşanan mekânla ilgilidir (Demircioğlu ve Akengin, 2012). Bu nedenle insanlar içinde bulundukları mekâna uyum sağlamalıdır. Sosyal bilgiler dersinin amaçları incelendiğinde bu amaçlar arasında çocukların hem yaşadıkları çevrelerini, hem yurtlarını hem de Dünya’yı tanımaları isteği gelmektedir. Bu isteğin gerçekleşmesi ise yaşanan mekânın farkına varmakla başlamaktadır. Mekânı algılama, insanların çevreyi algılama, bilme ve anlamlandırma gibi süreçler barındırmaktadır (Öcal, 2007, s. 15). Sosyal Bilgiler Öğretim Programında yer alan “mekânı algılama becerisi” ile öğrencinin yaşadığı yer ile ilişkili mekânsal özellikleri daha iyi okuyabilmesi ve bu bilgileri daha verimli olarak kullanabilmesi amaçlanır (MEB, 2005a). Mekânı algılama becerisi bir ortamda var olan şeyleri fark etmek ve söylemek veya bu unsurları nicelik veya nitelik açısından tanımak olarak görülmemelidir. Mekânı algılama becerisi “özellikle mekânın farklı şekillerde ifade edilmesinde, yani en basit anlamıyla çizilmesinde çok önemlidir” (Sönmez, 2010, s. 30). 2005 Sosyal Bilgiler Öğretim Programında yer alan mekânı algılama becerisine yönelik belirlenen alt beceriler aşağıdaki şekilde sıralanmaktadır;

1. Uzun ilişkilerini görebilme:

A. Bir cismin uzayda ya da bir şeklin kâğıt üzerindeki biçimini, zihninde canlandırma

B. Bir şekli üç boyutlu görebilme

C. Bir alanı, krokiyi, sokağı veya binayı zihninde canlandırabilme

2. Harita, plan, kroki, grafik, diyagram çizme ve yorumlama

3. Küre kullanma (MEB, 2005b).

Öğrencilerin yön bulma, konumlarını belirleme gibi temel düzeyde coğrafi bilgileri kavrayabilmeleri ve içselleştirmeleri için mekânı algılama becerisine sahip olmaları gerekmektedir. “Mekânı algılama becerisi gelişmiş bir öğrenci, mekânla ilgili çizimleri iyi okuyabilir ve mekâna ait bilgileri kullanarak kâğıt üzerinde çeşitli çizimler yapabilir. Bir yeri, kâğıt üzerine çizilmiş hali ile karşılaştırabilir” (Sönmez, 2010, s. 30). Mekânı algılama becerisi geliştikçe öğrenciler, yaşam sürdürdükleri alan dışında yerlerin olduğunun farkına varmaktadırlar. Öte yandan “birbirinden ayrı yerlerin benzer ve farklı özelliklere sahip olduklarını, bu durumun insan faaliyetlerini nasıl etkilediğini, birbirinden uzak mekânların birbirine bağımlılığını ve bunların fiziki ve beşeri süreçlerle ilişkisini öğrenmektedirler” (Demircioğlu ve Akengin, 2012, s. 203). Bu araştırmanın amacı, 2005 Sosyal Bilgiler Öğretim Programında yer alan ve alana özgü olarak kabul edilen becerilerden biri olan mekânı algılama becerisinin ortaokul 8. sınıf öğrencileri tarafından nasıl algılandığını belirlemektir.

1. Yöntem

Bu araştırma ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin, 2005 Sosyal Bilgiler 6 ve 7. sınıf Öğretim Programında yer alan ve sosyal bilgilere özgü becerilerden biri olan mekânı algılama becerisini nasıl algıladıklarını belirlemek amacıyla yapılmıştır. Bu amaç doğrultusunda araştırmada mecazlar yoluyla veri toplama, görüşme ve doküman analizinden oluşan nitel araştırma teknikleri beraber kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan bu tekniklerin birlikteliğinin metot üçgenlemesi diye de

adlandırılan veri toplamaya uygun olduğu söylenebilir. Metot üçgenlemesi alanyazında herhangi bir çalışma için farklı metotların birlikte kullanımını tanımlamaktadır. Bu metotların kullanımına gözlem, görüşme, doküman analizi gibi değişim belirlemeyi amaçlayan çalışmalarını aynı anda kullanılması örnek olarak gösterilebilir (Guion, 2002).

1.1. Araştırmanın Deseni

Bu araştırmanın doğası, kurgusu ve analizi nitel araştırma deseninde tasarlanmıştır ve gerçekleştirilmiştir. “Nitel araştırma, gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel bilgi toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma” (Yıldırım ve Şimşek, 2006), insanın bireysel çabasıyla biçimlendirmeye çalıştığı toplumsal sistemlerin derinliğine keşfetmek adına geliştirdiği bilgi üretme yollarından biridir (Özdemir, 2010).

“Nitel araştırma dünyadaki gözlemcinin yerini tespit eden konumlandırılmış bir aktivitedir. Nitel araştırma dünyayı görünür hale getiren bir dizi yorumlayıcı materyal uygulamalarından oluşur. Bu uygulamalar dünyayı dönüştürür. Bu uygulamalar dünyayı; alan notları, mülakatlar, konuşmalar, fotoğraflar, kayıtlar ve kendinize yazdığınız notları kapsayan bir temsiller serisine dönüştürür” (Denzin ve Lincoln’dan aktaran Budak ve Budak, 2013). Nitel araştırmalar sosyal olaylarla ilgili nicel araştırma yöntemlerine nazaran daha derinlemesine bilgi imkânı sunmaktadır. Öte yandan nitel araştırmalar geleneksel olarak tanımlanan araştırma yöntemleriyle açıklanması zor olan sorulara cevap bulmada daha etkilidir (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2010, s. 254).

1.2. Çalışma Grubu

Araştırmada seçilen çalışma grubu Türkiye İstatistik Kurumu (2016) sosyo-ekonomik düzey verilerine dayanılarak, 2016 - 2017 eğitim-öğretim yılı güz döneminde Ankara ili merkez ilçelerden alt, orta ve üst sosyo-ekonomik düzeye sahip yerleşim birimlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemine göre oluşturulmuş dokuz ortaokuldaki; alt sosyo-ekonomik düzeyden 189 (105 kadın - 84 erkek), orta sosyo-ekonomik düzeyden 191 (91 kadın - 100 erkek) ve üst sosyo-ekonomik düzeyden 210 (101 kadın - 109 erkek), toplamda ise 590 (297 kadın - 293 erkek) 8.sınıf öğrencisinden oluşmaktadır. Araştırmada maksimum çeşitliliğe dayalı olarak örneklem oluşturmada amaç, genelleme yapmak için bu çeşitliliği sağlamak olduğu anlaşılmamalıdır. Asıl amaç, tam tersine çeşitlilik gösteren durumlar arasında herhangi ortak ya da paylaşılan olguların olup olmadığını ortaya çıkarmak ve bu çeşitliliğe göre ele alınan problemin farklı boyutlarını göz önüne sermektir (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Bu noktada Patton, (1987) maksimum çeşitliliğe dayalı olan örnekleme oluşturmada iki çeşit faydasından bahsetmektedir. Bu faydalardan ilki örnekleme ilişkin her durumun kendine has boyutlarıyla derinlemesine tanımlanabilmesi iken ikincisi değişik özellikteki durumlar arasında kendini gösterecek ortak temaları belirleyebilmektir.

1.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmaya katılım gösteren öğrencilerin 2005 Sosyal Bilgiler 6 ve 7. Sınıf Öğretim Programında yer alan mekân algılama becerisine yükledikleri anlamlara ilişkin algılarını belirlemek amacıyla çeşitli araştırmacılar (Aydın, 2010; Bulut ve Koca, 2017; Çetin, Kılcan, Güneş ve Çepni 2015; Çepni, 2013; Güven ve Güven, 2009; Karataş, Ardiç ve Oral, 2017; Kılcan, 2013; Kılcan ve Akbaba, 2013; 2014; Kılcan ve Çepni, 2015; Memişoğlu ve Güçin, 2017; Öztürk, 2007; Saban, 2004; 2008a; 2008b; 2009; Tüzel ve Şahin Kalyon, 2017;) tarafından kullanılan metaforlar yoluyla veri toplama formu kullanılmıştır. Lakoff ve Johnson’a (2010) göre mecaz; bir şeyi başka bir şeye göre düşünme ve kavramları daha iyi anlayabilmek için ihtiyaç duyulan insani akıl yürütmenin bir unsuru olarak tanımlanmaktadır. Bu tanımlamanın yanında mecazlar Saban (2004) ve Yob (2003) tarafından “bireyin yüksek düzeyde soyut ve karmaşık bir olguyu açıklamada başvuracağı zihinsel imge olarak

da değerlendirilmektedir”. Araştırmada kullanılan bir başka veri toplama aracı doküman incelemesidir. Araştırmada kullanılan doküman incelemesi görsel dokümanlar olup; daha önce metafor oluşturulan mekânı algılama becerisiyle ilgili olarak katılımcıların çizdikleri karikatür ve resimlerden oluşmaktadır. Çeşitli araştırmacılar (Ersoy, 2010; Ersoy ve Türkkân, 2010) görsel unsurların bireylerin duygu ve düşüncelerini yansıtmada birer araç olduğunu ve onların yorumlama ve çözüm üretme becerilerini göz önüne serdiğini, özellikle sosyal içerik taşıyan değer, norm ve kurallara yönelik kazanımlarda bir durum belirleme aracı olarak kullanılabildiğini açıklamaktadırlar. Araştırmada kullanılan son veri toplama materyali ise; mekânı algılama becerisine ilişkin öğrencilerle gerçekleştirilmiş olan yarı yapılandırılmış görüşmedir. “Yarı yapılandırılmış görüşmede görüşmeci, genel olarak önceden hazırladığı soruların dışına pek çıkmadan sorularını yöneltir. Ama öğrencilerin verdiği cevaplar doğrultusunda, görüşülen kişilerin bakış açılarını ortaya çıkarmada daha derinlemesine bilgi sahibi olmak amacıyla ek sorular sorma özgürlüğüne sahiptir” (Glesne, 2012, s. 140; Kuş, 2012, s. 87).

1.4. Verilerin Toplanması

Çalışma iki uygulama aşamasından oluşmakta olup; ilk önce çalışmaya katılan öğrencilerin her birine, mekânı algılama becerisiyle ilgili metafor formu dağıtılmıştır. İlk olarak çalışmaya katılan öğrencilere veri toplama formundaki yönerge okunmuş ve araştırmaya yönelik bilgiler verilmiştir. Sonrasında çalışmanın ne şekilde yapılacağı söylenerek veri toplama formu çalışmaya katılan öğrenciler tarafından doldurulmuştur. Öğrenciler tarafından doldurulan formlar araştırmacılar tarafından sosyo-ekonomik düzeylerine göre sınıflandırılarak, çalışmaya katılan öğrencilerin mekânı algılama becerisine yönelik oluşturdukları metaforlar, metaforlarına yönelik belirttikleri gerekçeleri ve ilgili beceriye yönelik çizdikleri karikatür veya resimler iki alan uzmanı tarafından incelenmiş ve benzer karikatür ve resim çizenler, farklı karikatür ve resim çizenler ve hiç karikatür ve resim çizmeyenler tespit edilmiştir. Araştırmanın ikinci uygulama aşamasını içeren yarı yapılandırılmış görüşme öncesinde araştırmacılar (1.yazar); bütün sosyo ekonomik düzeylerden (alt-orta-üst) mekânı algılama becerisine yönelik benzer resim veya karikatür çizenler, farklı resim veya karikatür çizenler ve hiç resim veya karikatür çizmeyenlerden en az bir görüşme yapmak adına maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemine göre katılımcıyı önceden belirlemiştir. Yapılacak olan yarı yapılandırılmış görüşmeler için araştırma etiği göz önünde bulundurularak öğrenci ve velilerinden yazılı izinler alınmıştır. Bu kapsamda mekânı algılama becerisine yönelik toplam 15 adet görüşme yapılmıştır.

1.5. Verilerin Analizi ve Yorumlanması

Araştırmanın uygulaması sonrasında ulaşılan verilerin analiz sürecinde “insan davranışları üzerinde doğrudan olmayan şekilde çalışmaya imkân sunan ve özellikle sosyal bilimlerde yaygın kullanımı görülen bir teknik olan içerik analizi” kullanılmıştır (Büyüköztürk ve diğerleri, 2010). Strauss ve Corbin (1990) içerik analizindeki amacın elde edilen verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmak olduğunu belirtmektedirler. Çünkü kavram olmadığı takdirde bilimde var olamayacaktır. Bu anlamda kavramlar olguların anlaşılmasında ve olgulara yönelik etkili düşünmede yardımcı olacaktır. “Biz kavrama bir ad verdiğimiz zaman; o kavramla ilgili sorular sorabiliriz, o kavramı inceleyebiliriz ve başka kavramlarla ilişkilendirebiliriz”. Kavramlar aracılığıyla temalara ulaşılacakken; temalar aracılığıyla da olgular daha anlaşılır hale gelecektir (Strauss ve Corbin’den aktaran Yıldırım ve Şimşek, 2006). Bunun yanında araştırmada ulaşılan verilerin gerek analiz gerekse yorumlanmasına yönelik süreç Saban’dan (2009) faydalanılarak beş aşamada yapılmıştır.

Kodlama ve Açıqlama Aşaması

Araştırmanın bu aşamasında önce çalışmaya katılan öğrencilerin geliştirmiş oldukları metaforlar Microsoft Excel programında alfabetik şekilde sıralanmış ve bir liste oluşturulmuştur. Sonra çalışmanın amacına uygun olarak çalışmaya katılan öğrencilerin geliştirdikleri metaforları belirgin bir şekilde ifade edip etmediğine bakılarak, çalışmaya katılan bütün öğrencilerin formda

belirttiği metaforlar kodlanmıştır. Bir sonraki aşamada çalışmaya katılan öğrencilerden elde edilen formlar incelenerek;

- I. İlgili beceriye yönelik metafor üretilen fakat gerekçe içermeyen formlar
- II. İlgili beceriye yönelik yalnızca tanım yapılan formlar
- III. İlgili beceriye yönelik bir metaforun üretilmediği formlar

Yukarıda sırlanan nedenlere bağlı olarak; Mekânı algılama becerisiyle ilgili alt (A), orta (O) ve üst (Ü) sosyo ekonomik düzeyden 405 katılımcı tarafından yazılan “*Mekânı Algılama dostluk gibidir. Çünkü mekânı öğrenerek etraftaki insanları tanıyıp dostluk kurabilirim*” (A, 134), “*Mekânı Algılama teknoloji kullanmak gibidir. Çünkü...*” (O, 122), “*Mekânı Algılama anlamak gibidir. Çünkü ...*” (Ü, 158) şeklindeki ifadeler taşıyan formlarla 31 katılımcının boş bıraktığı toplam 436 form elenmiş ve araştırmanın kapsamına alınmamıştır.

Resim/Karikatür Ayıklama Aşaması

Çalışmaya katılan öğrencilerin geliştirdikleri her bir metafora ve gerekçesine yönelik çizilen karikatür ve resimler gerek anlaşılabilirliği gerekse katılımcıların geliştirdikleri metaforu ve metafora yönelik gerekçelerini yansıtır yansıtmaması bakımından dikkate alınarak elenmiştir.

Örnek Metafor Derleme Aşaması

Araştırmanın bu bölümünde “metafor analizi” (Saban, 2009) ve “içerik analizi” (Yıldırım ve Şimşek, 2006) tekniklerinden yararlanılarak elde edilen metaforlar parçalara ayrıştırılmıştır Buna göre çalışmaya katılan öğrencilerin geliştirmiş oldukları metaforlar ve metaforlarına ilişkin gerekçeleri dikkatle okunup gözden geçirilerek, her metaforda benzeyen, benzetilen ve benzeyen ile benzetilen arasındaki bağlantı analiz edilmiştir. Çalışmaya katılan öğrencilerin zayıf yapıli zihinsel imgeleri barındıran formlarının belirlenerek çıkarılmasından sonra; Mekânı algılama becerisiyle ilgili alt SED’den 48 katılımcının geliştirdiği toplam 44, orta SED’den 45 katılımcının geliştirdiği toplam 38, üst SED’den 61 katılımcının geliştirdiği toplam 48 adet geçerli metafora ulaşılmıştır.

Kategori Geliştirme Aşaması

Araştırmanın bu kısmında çalışmaya katılan öğrencilerin veri toplama formunda bulunan mekânı algılama becerisine ilişkin geliştirdikleri metaforlar, öğrencilerin geliştirdikleri metaforların gerekçesi dikkate alınarak kategorileştirilmiştir. Metaforlara yönelik kategori oluşturmada; metaforun gerekçesine dikkat edilmiştir. Bu anlamda mekânı algılama becerisi alt ve orta SED’lerde 6’şar farklı kategori, üst SED’de ise 8 farklı kategori altında birleştirilmiştir.

Geçerlik ve Güvenirlik Aşaması

Araştırmanın geçerliği ve güvenirliğinde iki yola başvurulmuştur. Başvurulan birinci yol uzman görüşü olup; burada amaç araştırmada elde edilen kavramsal kategorilerin içinde yer alan metaforların, ilgili kavramsal temaları veya kategorileri temsil edip etmediğini saptamaktır. Bu aşamada uzmanlar, çalışmaya katılan öğrencilerin geliştirdikleri metaforlara yönelik listeleri ve kavramsal kategori listelerini incelemişlerdir. Sonrasında araştırmacıların yapmış oldukları kategoriler ile uzmanların yaptığı metafor ve kategori eşleştirmeleri karşılaştırılmıştır. Bu karşılaştırmada görüş birliği ve görüş ayrılığı sayıları saptanarak araştırmanın güvenirliği, Miles ve Huberman’ın (1994) formülü (Görüş Birliği / Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) kullanılarak hesaplanmıştır. Bu türlü hesaplamalarda yeterli düzeyde bir güvenirlik sağlanması için araştırmacı değerlendirmeleri ile uzman değerlendirmeleri arasındaki uzlaşmanın %90 ve üzeri olması gerekmektedir (Saban, 2009). Araştırmanın geçerliği ve güvenirliğinde başvurulun ikinci yol ise inanılrlık ve aktarılabilirlik başlıkları altında Şencan’a (2005) dayanılarak belirtilmiştir. Araştırmanın inanılrlığında; araştırmada ulaşılan bulguların inanılrlığını artırmak adına çalışmaya

katılan öğrencilerin formda bulunan metaforlara yönelik gerekçelerinden doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Araştırmanın aktarılabilirliğinde ise; ilgili verilerin elde edilmesi, çalışmaya katılan öğrencilerin nasıl seçtikleri ve özellikleri ve verilerin analizi gibi uygulanma aşamaları detaylı ve anlaşılabilir bir biçimde sunularak aktarılabilirlik sağlanmaya çalışılmıştır.

Tablo 1. Uzman Görüşüne Bağlı Olarak Değişiklik Yapılan Metaforlar, Metafor Kategorileri ve Kategorilerin Yüzde Cinsinden Güvenirlik Değerleri

Beceri	SED	Uzman Görüşüne Bağlı Olarak Kategori Değişikliği Yapılan Metaforlar ve Sayıları	Yüzde (%)
Mekânı Algılama	Alt	İki metafor (Bir Tuval Arkasından Resmi İncelemek, Ressamlık) 4. kategori ile eşleştirilerek değiştirilmiştir.	98
	Orta	İki metafor (<i>Fotoğraf Makinesi, Resim Çizmek</i>) 2. kategori ile eşleştirilerek değiştirilmiştir.	96
	Üst	Bir metafor (<i>Resim Yapmak</i>) 7. kategori eşleştirilerek değiştirilmiştir.	98

Verilerin Bilgisayar Ortamına Aktarılma Aşaması

Çalışmaya katılan öğrencilerin mekânı algılama becerisine ilişkin geliştirdikleri metaforlar kategorileştirildikten sonra, elde edilen veriler bilgisayar işlenmiştir. Daha sonra metaforlar ve bulundukları kategoriyi temsil eden katılımcı sayılarının frekans (f) ve yüzdesi (%) hesaplanarak belirlenmiştir. Bu hesaplama sonrasında hesap tabloları ile birlikte oluşturulan metafor kategorilerini açıklamak adına çalışmaya katılan öğrenciler tarafından metaforlarının gerekçelerini içeren kısımlardan yüksek frekansta olanlardan doğrudan alıntılanacak şekilde tırnak içinde (“...”) bulgular kısmında verilmiştir. Bu kısımda çalışmada yer alan öğrencilere yönelik kodlamada “A148” (A: Alt Sosyo Ekonomik Düzey)-“O38” (O: Orta Sosyo Ekonomik Düzey)-“Ü105” (Ü: Üst Sosyo Ekonomik Düzey) şeklinde bir yol izlenmiştir. Sonrasında çalışmaya katılan öğrencilerin geliştirdiği metaforu ve bu metafora yönelik belirttiği gerekçeyi desteklemek adına ilgili öğrencinin çizdiği resim veya karikatürde bulgulara eklenmiştir. Sonrasında araştırmanın ikinci uygulama aşaması olan yarı yapılandırılmış görüşmelerden ulaşılan bulgular birinci uygulama aşamasında ulaşılan metaforları, bu metaforlara yönelik gerekçeleri ve çizilen resim veya karikatürleri desteklemesi adına bulgular kısmına eklenmiştir.

2. Bulgular

Mekânı algılama becerisine ilişkin katılımcılardan elde edilen bulgular alt, orta ve üst sosyo ekonomik düzeye göre aşağıda verilmiştir.

2.1. Alt Sosyo-Ekonomik Düzeye İlişkin Bulgular

Tablo 2. Alt Sosyo Ekonomik Düzeydeki Katılımcılardan “Mekânı Algılama” Becerisine Yönelik Elde Edilen Metaforlar

Sıra No	Metafor	(f)	%	Sıra No	Metafor	(f)	%
1	Bir Çift Gören Göz	1	2,08	23	Kitap	1	2,08
2	Bir Evin Farklı Pencerelerinden Farklı Şeyler Görmek	1	2,08	24	Kroki Çizmek	1	2,08
3	Bir Su	1	2,08	25	Kutup Yıldızı	1	2,08
4	Bir Tohum Büyütmek	1	2,08	26	Labirent	1	2,08
5	Bir Tuval Arkasından Resmi İncelemek	1	2,08	27	Mekanik Bir Göz	1	2,08
6	Bir Yere Taşınma	1	2,08	28	Navigasyon	3	6,24

7	Bir Yerin Düşüncesi	1	2,08	29	Okul	1	2,08
8	Bulunduğu Yeri İnceleme	1	2,08	30	Okuldaki Merdivenler	1	2,08
9	Cep Telefonu	1	2,08	31	Oyun Yükleme	1	2,08
10	Ders	1	2,08	32	Pusula	1	2,08
11	Duyu Organları	2	4,16	33	Resim Yapmak	2	4,16
12	Dünyaya Farklı Canlıların Gözünden Bakmak	1	2,08	34	Ressamlık	1	2,08
13	Dümbün	1	2,08	35	Suyu Çeken Bir Peçete	1	2,08
14	Evdeki Sıcaklık	1	2,08	36	Televizyondaki Haberler	1	2,08
15	Gezmek	1	2,08	37	TEOG İçin Çalışma	1	2,08
16	Göz	1	2,08	38	Trafik İşareti		2,08
17	GPS	1	2,08	39	Ülkelerin Bayrakları	1	2,08
18	Haritada Şehir Bulma Oyunu	1	2,08	40	Yemeğin Tadını Alma	1	2,08
19	Heykel	1	2,08	41	Yeni Arkadaşlarla Tanışmak	1	2,08
20	İnsan Bedeni	1	2,08	42	Yoldan Geçen Birini Tanıyabilmek	1	2,08
21	İşlem Çözmek	1	2,08	43	Zekâ	1	2,08
22	Kamera	1	2,08	44	Zor Soruların Çözüm Tekniği	1	2,08
Toplam						48	100

Tablo 2 incelendiğinde, alt sosyo ekonomik düzeydeki katılımcıların “Mekânı Algılama” becerisine ilişkin 44 adet farklı metafor geliştirdikleri görülmektedir. Bu anlamda çalışmaya katılan öğrencilerin geliştirdikleri metaforların büyük kısmı (41) sadece bir katılımcı ile temsil edilmiştir. Geri kalan 3 metafor 2-3 katılımcı ile temsil edilmiştir. Buradan hareketle metafor başına düşen ortalama katılımcı sayısı yaklaşık olarak 1,1’dir. Bu beceriye yönelik metaforların frekans dağılımları incelendiğinde en fazla kullanılan metaforları “navigasyon” (f:3), “resim yapmak” (f:2) ve “duyu organları” (f:2) oluşturmaktadır.

Tablo 3: Alt Sosyo Ekonomik Düzeyde Yer Alan Katılımcılardan “Mekânı Algılama” Becerisine İlişkin Elde Edilen Metafor Kategorileri

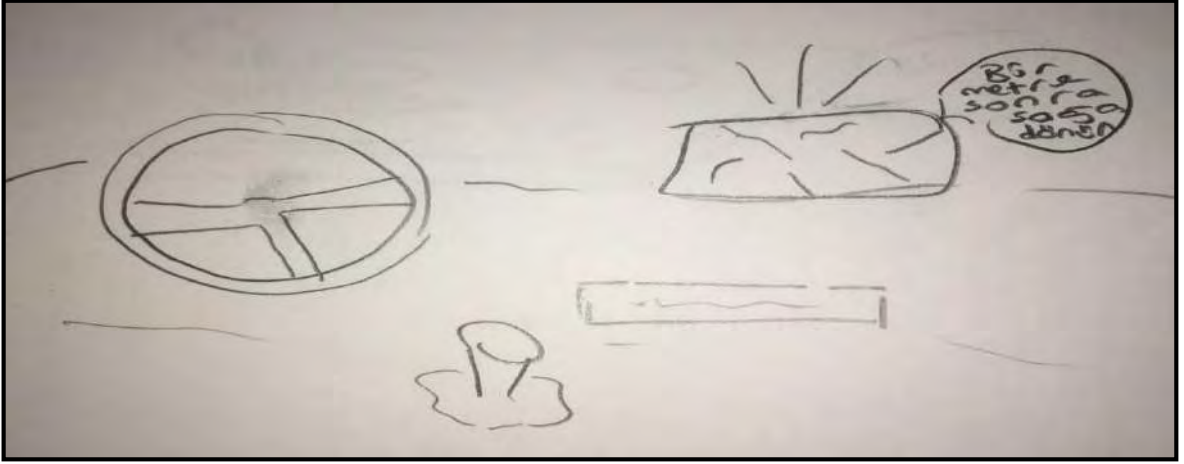
Sıra No	Kategori Adı	Metafor	Metafor Sayısı	Toplam Metafor
1	Yol Gösteren	Cep Telefonu, GPS, Kroki Çizmek, Kutup Yıldızı, Labirent, Navigasyon, Okul, Okuldaki Merdivenler, Pusula, Televizyondaki Haberler, Trafik İşareti	11	13
2	Anlama Açısından Araç Görevi Gören	Bir Çift Gören Göz, Duyu Organları, Gezmek, Göz, Kamera, Mekanik Bir Göz, Resim Çizmek, Zekâ, Zor Soruların Çözüm Tekniği	9	11
3	Sonradan Başarı Sağlanan	Bir Tohum Büyütmek, Ders, Evdeki Sıcaklık, Haritada Şehir Bulma Oyunu, Heykel, İşlem Çözmek, Oyun Yükleme, Yemeğin Tadını Alma	8	8
4	Başarı İçin Zihinsel ve Fiziksel Faaliyet	Bir Tuval Arkasından Resmi İncelemek, Bir Yere Taşınma, Bir Yerin Düşüncesi, Ressamlık, Peçete, Ülkelerin Bayrakları, Yoldan Geçen Birini Tanıyabilmek	7	7
5	Dikkat Edilmesi Gereken Süreç	Bulunduğu Yeri İnceleme, İnsan Bedeni, Kitap, TEOG İçin Çalışma, Yeni Arkadaşlarla Tanışmak	5	5
6	Algılayan Açısından Farklılık Doğuran	Bir Evin Farklı Pencerelerinden Farklı Şeyler Görmek, Su, Dünyaya Farklı Canlıların Gözünden Bakmak, Dümbün	4	4

Tablo 3 incelendiğinde, alt SED’de yer alan katılımcıların “Mekânı Algılama” becerisine ilişkin geliştirdikleri metaforlar ortak özellikleri esas alınarak 6 kavramsal kategori altında birleştirilmiştir.

Kategori 1: Yol Gösteren

Tablo 3 incelendiğinde, “yol gösteren” kategorisinde toplam 11 metafor ve 13 katılımcı (% 27.04) yer almıştır. Frekans dağılımı açısından bakıldığında “yol gösteren” kategorisinde en sık kullanılan metafor “navigasyon” (f:3)’dur. Aşağıda katılımcıların “yol gösteren” kategorisinde yer alan metaforları geliştirme gerekçelerine, bazı katılımcılardan elde edilen metafora yönelik karikatür veya resme ve bazı katılımcılarla yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerden ulaşılan bulgulara yer verilmiştir.

“Mekânı Algılama *navigasyon* gibidir. Çünkü her zaman nereyi sorsak hepsini biliyor ve gösteriyor.” (A-k, 37)



Görsel 1. A-k, 37 kodlu öğrenciye ait görsel

“Çünkü *navigasyon* nereye gitmek istediğimizi söylediği için mekânı algılamayı *navigasyona* benzettim.” (Görüşme, A-k,37)

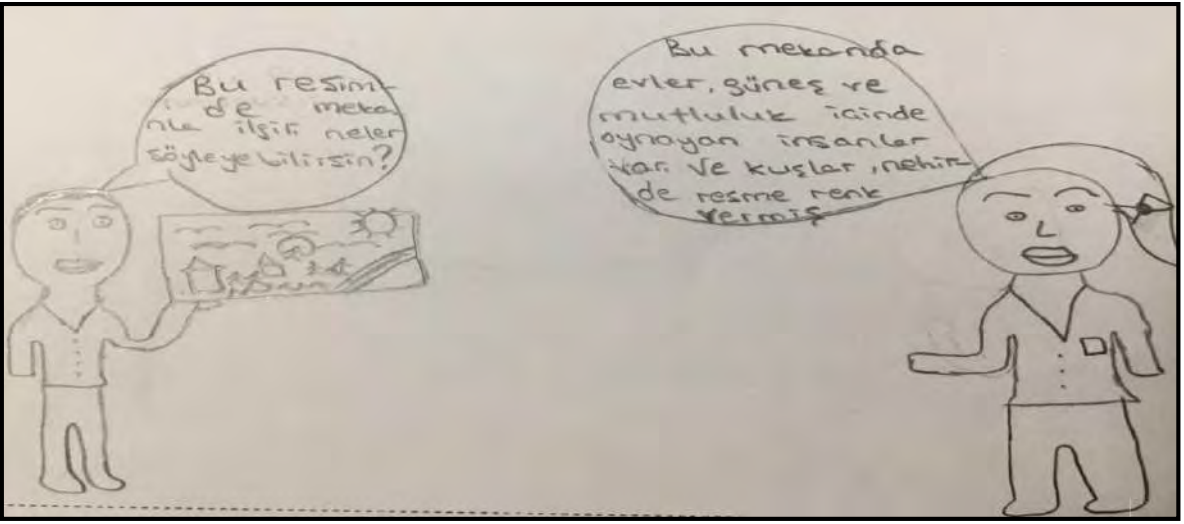
“Mekânı Algılama *GPS* gibidir. Çünkü herhangi bir mekâna gidince o mekânın adresini öğrenmemiz gerekir. Biz o mekânı *GPS*’e yazarak konumumuzu hemen öğreniriz...” (A-k, 93)

“Mekânı Algılama *okuldaki merdivenler* gibidir. Çünkü okuldaki kantin vs. yerleri bulmak için merdivenleri kullanırız. Merdivenler olmasa o yerleri bulamayız ve gidemeyiz.” (A-k, 162)

Kategori 2: Anlama Açısından Araç Görevi Gören

Tablo 3 incelendiğinde, “anlama açısından araç görevi gören” kategorisinde toplam 9 metafor ve 11 katılımcı (% 22.88) yer almıştır. Frekans dağılımı açısından bakıldığında “anlama açısından araç görevi gören” kategorisinde en sık kullanılan metafor “resim çizmek” (f:2)’dir. Aşağıda katılımcıların “anlama açısından araç görevi gören” kategorisinde yer alan metaforları geliştirme gerekçelerine ve bazı katılımcılardan elde edilen metafora yönelik karikatür veya resme yer verilmiştir.

“Mekânı Algılama *resim çizmek* gibidir. Çünkü resim çizmek bize o mekânla ilgili birçok bilgi verir. Hem de bu bilgiler resmimiz değişmediği sürece asla değişmez.” (A-k, 9)



Görsel 2. A-k, 9 kodlu öğrenciye ait görsel

“Mekânı Algılama *duyu organları* gibidir. Çünkü mekânı algılarken duyu organlarımızı kullanırız. Mekân sadece bir duyu organıyla algılanmaz. Mesela gözleri görmeyen bir insan ellerinden yararlanarak mekânı algılar.” (A-k, 7)

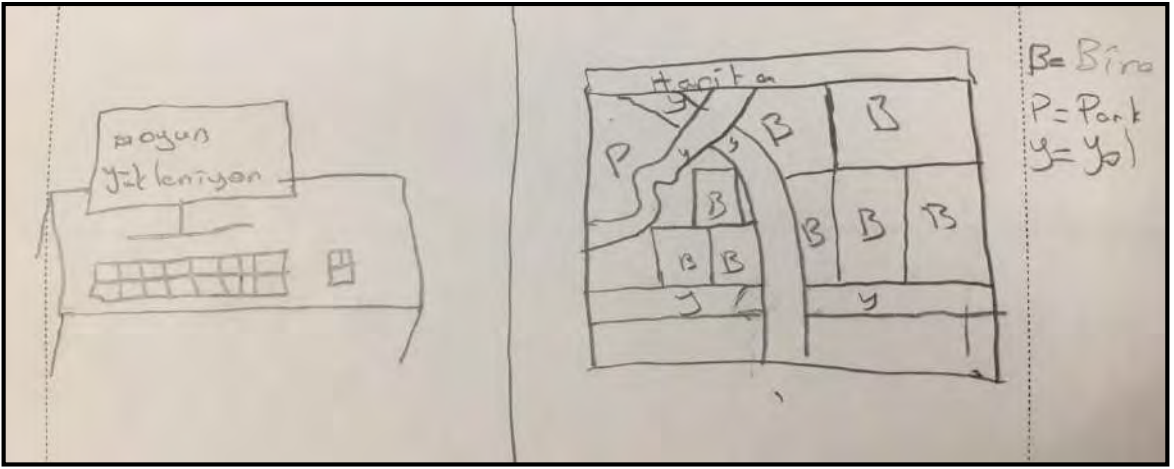
“Mekânı Algılama *resim çizmek* gibidir. Çünkü insanlar her şeyi kendi hisleri gibi yaşar. Kendi olanaklarına göre yorumlarlar. Her insanın bulunduğu yere bakış açısı farklıdır. İnsanlar resim çizerken baskı altında kalmadan özgürce düşünerek hayal ettiklerini kâğıda dökerler. Mekânda ise insanlar yeni bir yere gittiklerinde aynı resimde olduğu gibi o yer hakkında özgürce düşünce ve fikre sahip olarak algılarlar.” (A-k, 179)

Kategori 3: Sonradan Başarı Sağlanan

Tablo 3 incelendiğinde, “sonradan başarı sağlanan” kategorisinde toplam 8 metafor ve 8 katılımcı (% 16.64) yer almıştır. Frekans dağılımı açısından bakıldığında “sonradan başarı sağlanan” kategorisinde her metaforun bir katılımcı ile temsil edildiği görülmektedir. Aşağıda katılımcıların “sonradan başarı sağlanan” kategorisinde yer alan metaforları geliştirme gerekçelerine ve bazı katılımcılardan elde edilen metafora yönelik karikatür veya resme yer verilmiştir.

“Mekânı Algılama *bir tohum büyütmek* gibidir. Çünkü insanlar tohum büyütürken zamana ve sabra ihtiyacı vardır. Aynı şekilde mekânı algılarken de zamana ve sabra ihtiyacımız vardır. Oyun gibi yavaş yavaş aklınıza alırsınız. Oyunda etrafa yavaşça baktığında kafana yüklersin.” (A-k, 123)

“Mekânı Algılama *oyun yüklemek* gibidir. Çünkü oyun gibi yavaş yavaş aklınıza alırsınız. Oyunda etrafa yavaşça baktığında kafana yüklersin.” (A-e, 135)

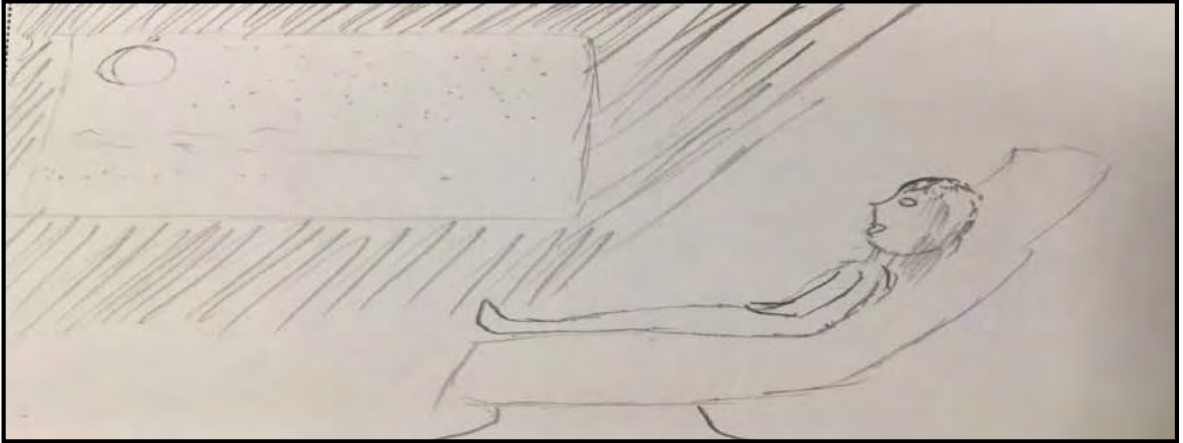


Görsel 3. A-e, 135 kodlu öğrenciye ait görsel

Kategori 4: Başarı İçin Zihinsel ve Fiziksel Faaliyet

Tablo 3 incelendiğinde, “başarı için zihinsel ve fiziksel faaliyet” kategorisinde toplam 7 metafor ve 7 katılımcı (% 14.56) yer almıştır. Frekans dağılımı açısından bakıldığında “başarı için zihinsel ve fiziksel faaliyet” kategorisinde her metaforun bir katılımcı ile temsil edildiği görülmektedir. Aşağıda katılımcıların “başarı için zihinsel ve fiziksel faaliyet” kategorisinde yer alan metaforları geliştirme gerekçelerine, bazı katılımcılardan elde edilen metafora yönelik karikatür veya resme ve bazı katılımcılarla yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerden ulaşılan bulgulara yer verilmiştir.

“Mekânı Algılama *bir tuval arkasından resmi incelemek* gibidir. Çünkü hayatı her zaman resim arkasından izlemek gibi hissediyorum. Nedeni o tuvale bir tek benim bakmamamdır. Bir ressamın uyum içindeki renklerini anlayamamam. Bana da mekânı algılamak böyle gelir. Allah’ın her tarafı düzen içinde yaratması gibi...” (A-k, 55)



Görsel 4. A-k, 55 kodlu öğrenciye ait görsel

“Mekânı Algılama *ressamlık* gibidir. Çünkü girdiğimiz bir mekânda hemen etrafımızı inceleyerek kafamızda düşünürüz, kurgular kurar ve mekânla ilgili resim çizeriz.” (A-k, 113)

“*Ressamlar gezdikleri her yeri o an gözünde bir resim olarak canlandırır. Ve çoğunu daha sonra çizerler. Mekânı algılamada böyle işte. Önce kafana yerleştirmen gerekiyor.*” (Görüşme, A-k, 113)

Kategori 5: Dikkat Edilmesi Gereken Süreç

Tablo 3 incelendiğinde, “dikkat edilmesi gereken süreç” kategorisinde toplam 5 metafor ve 5 katılımcı (% 10.4) yer almıştır. Frekans dağılımı açısından bakıldığında “dikkat edilmesi gereken süreç” kategorisinde her metaforun bir katılımcı ile temsil edildiği görülmektedir. Aşağıda katılımcıların “dikkat edilmesi gereken süreç” kategorisinde yer alan metaforları geliştirme gerekçelerine ve bazı katılımcılardan elde edilen metafora yönelik karikatür veya resme yer verilmiştir.

“Mekânı Algılama *kitap* gibidir. Çünkü yeni girdiğimiz bir mekânı tanımak, algılamak için inceleriz. Mekânın her yerini sanki bir kitap gibi okuruz” (A-k, 52)



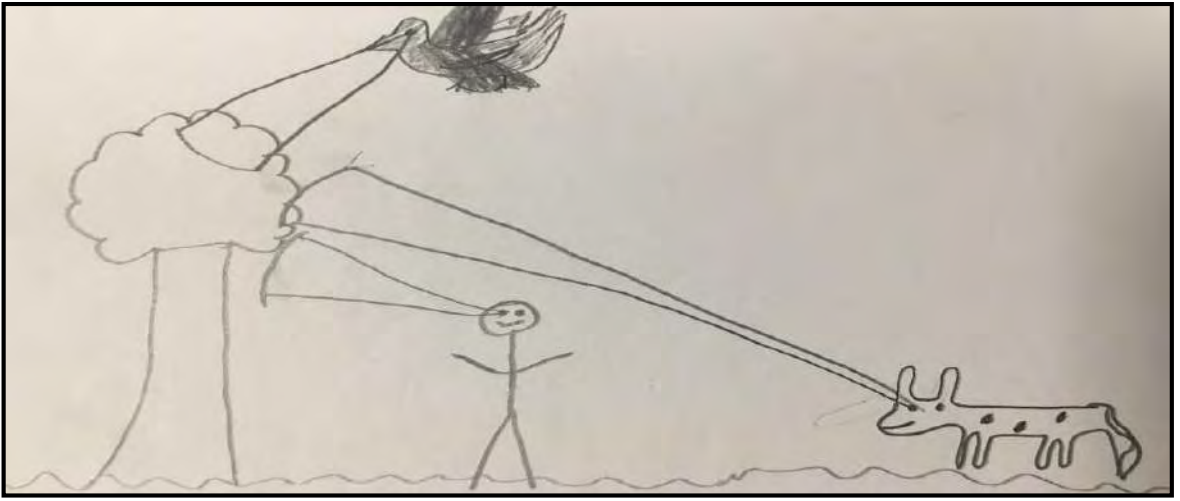
Görsel 5. A-k, 52 kodlu öğrenciye ait görsel

“Mekânı Algılama *yeni arkadaşlarla tanışmak* gibidir. Çünkü yeni arkadaş edinmek isteyen kişi onlarla konuşmaya ve kaynaşmaya çalışır. Mekânı algılamak isteyen kişi de mekânları gezip çözmeye çalışmalıdır.” (A-e, 36)

Kategori 6: Algılayan Açısından Farklılık Doğuran

Tablo 3 incelendiğinde, “algılayan açısından farklılık doğuran” kategorisinde toplam 4 metafor ve 4 katılımcı (% 8.32) yer almıştır. Frekans dağılımı açısından bakıldığında “algılayan açısından farklılık doğuran” kategorisinde her metaforun bir katılımcı ile temsil edildiği görülmektedir. Aşağıda katılımcıların “algılayan açısından farklılık doğuran” kategorisinde yer alan metaforları geliştirme gerekçelerine, bazı katılımcılardan elde edilen metafora yönelik karikatür veya resme ve bazı katılımcılarla yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerden ulaşılan bulgulara yer verilmiştir.

“Mekânı Algılama *dünyaya farklı canlıların gözünden bakmak* gibidir. Çünkü bütün canlılar aynı şeyi görmez. Kuşlar farklı insanlar farklı, köpekler farklı görür.” (A-e, 126)



Görsel 6. A-e, 126 kodlu öğrenciye ait görsel

“Bir yere herkes bakar ama herkes farklı şeyler görebilir. Bu yüzden mekânı algılama da kişiden kişiye değişebilir.” (Görüşme, A-e, 126)

“Mekânı Algılama bir evin farklı pencerelerinden farklı şeyler görmek gibidir. Çünkü insanlar etraflarına baktıklarında her biri birbirinden farklı çıkarımlar yapar. Mekânı algılamayı sadece somut olarak düşünmemeliyiz. Karşımızdaki kişilere bakıp onların iç dünyalarını yani iç mekânlarını anlamak da her insanın farklı çıkarımlarda bulunmasını sağlar.” (A-k, 59)

2.2. Orta Sosyo-Ekonomik Düzeye İlişkin Bulgular

Tablo 4. Orta Sosyo-Ekonomik Düzeydeki Katılımcılardan “Mekânı Algılama” Becerisine Yönelik Elde Edilen Metaforlar

Sıra No	Metafor	(f)	%	Sıra No	Metafor	(f)	%
1	Alışveriş Merkezi	1	2,22	20	Gözlük	1	2,22
2	Araştırma Yapmak	1	2,22	21	Halk Oyunu	1	2,22
3	Aşçılık	1	2,22	22	Harita	1	2,22
4	Betimleme	2	4,44	23	Hikâyedeki Evde Yaşadığını Hissetmek	1	2,22
5	Beyin	2	4,44	24	İnternet Tarayıcısı	1	2,22
6	Beyinde O Yerin Resmini Çizmek	1	2,22	25	Kamera	2	4,44
7	Bilgi Yarışması	1	2,22	26	Kitap	1	2,22
8	Bilgisayar	1	2,22	27	Nerede Olduğunu Bilmemek	1	2,22
9	Bir Ders Konusu Anlama	1	2,22	28	Ortama Uyum Sağlamak	1	2,22
10	Bir Soruyu Anlama	1	2,22	29	Pokemon Go	1	2,22
11	Boş Oda	1	2,22	30	Resim Çizmek	1	2,22
12	Boş Odayı Yeni Eşyalarla Düzenlemek	1	2,22	31	Şekil Değiştirme Yeteneği	1	2,22
13	Dürbünle Etrafa Bakmak	1	2,22	32	Tanımak	1	2,22
14	Etrafa Olup Bitenin Farkına Varmak	1	2,22	33	Telefon	1	2,22
15	Fotoğraf Makinesi	1	2,22	34	Yarım Kalmış Hikayeyi Tamamlamak	1	2,22
16	Gördüğümüzü Hafızaya Kazımak	2	4,44	35	Yaşadığımız Yere Alışmak	1	2,22
17	Göz	1	2,22	36	Yaşadığın Yeri Hissetmek	1	2,22
18	Gözetlemek-incelemek	1	2,22	37	Bir Şey Yemek	1	2,22
19	Gözlem	2	4,44	38	Yeni Doğmuş Bir Bebek	3	6,66
Toplam						45	100

Tablo 4 incelendiğinde, orta sosyo ekonomik düzeydeki katılımcıların “Mekânı Algılama” becerisine ilişkin 44 adet farklı metafor geliştirdikleri görülmektedir. Bu anlamda çalışmaya katılan öğrencilerin geliştirdikleri metaforların tamamına yakını (32) sadece bir katılımcı tarafından temsil edilmektedir. Geri kalan 6 metafor ise 2-3 katılımcı tarafından temsil edilmiştir. Buradan hareketle metafor başına düşen ortalama katılımcı sayısı yaklaşık olarak 1,2’dir. Bu beceriye yönelik metaforların frekans dağılımları incelendiğinde en sık kullanılan metaforlar arasında “yeni doğmuş bir bebek” (f:3), “gözlem” (f:2), “kamera” (f:2) ve “betimleme” (f:2) yer almaktadır.

Tablo 5. Orta Sosyo Ekonomik Düzeyde Yer Alan Katılımcılardan “Mekânı Algılama” Becerisine İlişkin Elde Edilen Metafor Kategorileri

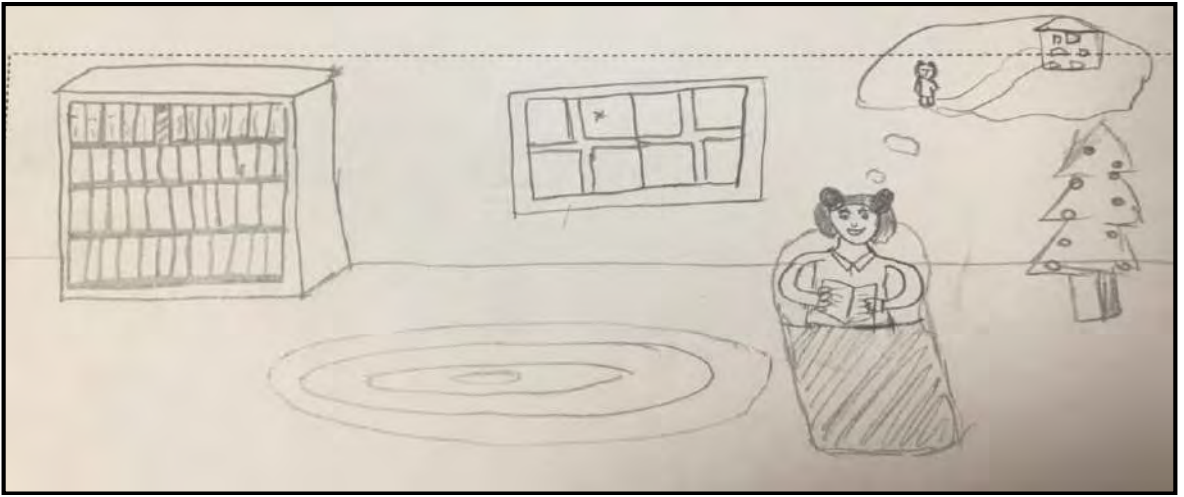
Sıra No	Kategori Adı	Metafor	Metafor Sayısı	Toplam Metafor
1	Başarı İçin Zihinsel ve Fiziksel Faaliyet	Betimleme, Bilgi Yarışması, Bir Ders Konusu Anlama, Etrafta Olup Bitenin Farkına Varma, Gördüğümüzü Hafızaya Kazımak, Gözetlemek-İncelemek, Hikâyedeki Evde Yaşadığını Hissetmek, Kitap, Ortama Uyum Sağlamak, Pokemon Go, Şekil Değiştirme Yeteneği, Yarım Kalmış Hikâyeyi Tamamlamak	12	14
2	Anlama Açısından Araç Görevi Gören	Alışveriş Merkezi, Araştırma Yapmak, Beyin, Bilgisayar, Bir Soruyu Anlama, Fotoğraf Makinesi, Gözlem Halk Oyunu, İnternet Tarayıcısı, Kamera, Resim Çizmek, Tanımak	12	13
3	Sonradan Başarı Sağlanan	Boş Odayı Yeni Eşyalarla Düzenlemek, Göz, Kamera, Nerede Olduğunu Bilmemek, Yaşadığımız Yere Alışmak, Bir Şey Yemek, Yeni Doğmuş Bir Bebek	7	7
4	Anlama Açısından Zorluk Gösteren	Beyin, Boş Oda, Harita, Yeni Doğmuş Bir Bebek	4	5
5	Algılayan Açısından Farklılık Doğuran	Aşçılık, Beyinde O Yerin Resmini Çizmek, Gözlük, Yaşadığın Yeri Hissetmek	4	4
6	Yol Gösteren	Dürbünle Etrafa Bakmak, Telefon	2	2

Tablo 5 incelendiğinde, orta sosyo ekonomik düzeyde yer alan katılımcıların “Mekânı Algılama” becerisine ilişkin geliştirdikleri metaforlar ortak özellikleri esas alınarak 6 kavramsal kategori altında birleştirilmiştir.

Kategori 1: Başarı İçin Zihinsel ve Fiziksel Faaliyet

Tablo 5 incelendiğinde, “başarı için zihinsel ve fiziksel faaliyet” kategorisinde toplam 12 metafor ve 14 katılımcı (% 31.08) yer almıştır. Frekans dağılımı açısından bakıldığında “başarı için zihinsel ve fiziksel faaliyet” kategorisinde en sık kullanılan metaforlar “betimleme” (f:2) ve “gördüğümüzü hafızaya kazımak” (f:2)dir. Aşağıda katılımcıların “başarı için zihinsel ve fiziksel faaliyet” kategorisinde yer alan metaforları geliştirme gerekçelerine ve bazı katılımcılardan elde edilen metafora yönelik karikatür veya resme yer verilmiştir.

“Mekânı Algılama *hikâyedeki evde yaşadığını hissetmek* gibidir. Çünkü bir şeyi okurken onu hayal etmek, o duyguyu hissetmek mekânı algılamak o şeyin o okunan şeyin minik bir sihridir.” (O-k, 175)



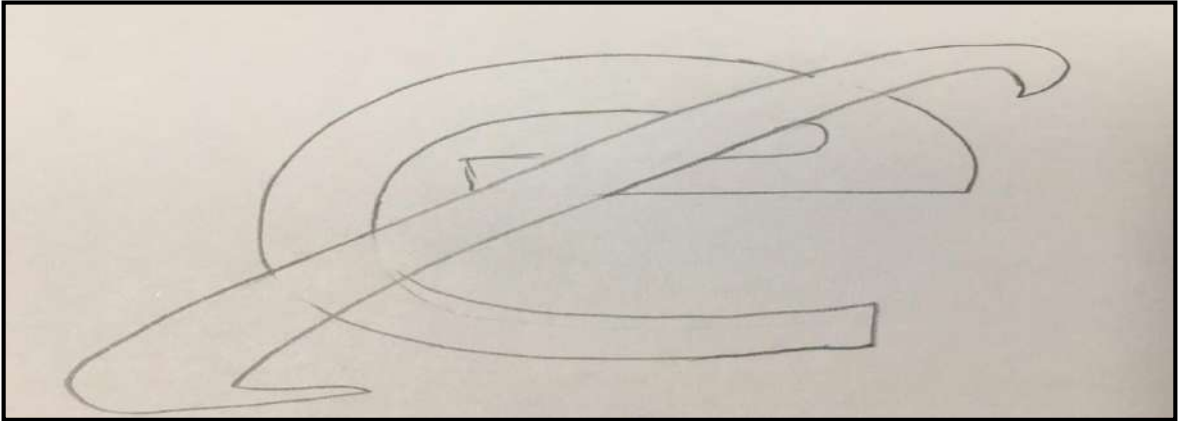
Görsel 7. O-k, 175 kodlu öğrenciye ait görsel

“Mekânı Algılama *yarım kalmış hikâyeyi tamamlamak* gibidir. Çünkü mekânı algıladığımızda nerede, ne zaman, ne yaptığını bilirsin. Mesela kar yağdığını görürsen o mevsimin kış olduğunu anlarsın.” (O-k, 122)

Kategori 2: Anlama Açısından Araç Görevi Gören

Tablo 5 incelendiğinde, “anlama açısından araç görevi gören” kategorisinde toplam 12 metafor ve 13 katılımcı (% 28.86) yer almıştır. Frekans dağılımı açısından bakıldığında “anlama açısından araç görevi gören” kategorisinde en sık kullanılan metafor “gözlem” (f:2)’dir. Aşağıda katılımcıların “anlama açısından araç görevi gören” kategorisinde yer alan metaforları geliştirme gerekçelerine, bazı katılımcılardan elde edilen metafora yönelik karikatür veya resme ve bazı katılımcılarla yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerden ulaşılan bulgulara yer verilmiştir.

“Mekânı Algılama *internet tarayıcısı* gibidir. Çünkü internet tarayıcısı da bir şeyleri algılar. Mekânı da biz algılarız.” (O-k, 161)



Görsel 1. O-k, 161 kodlu öğrenciye ait görsel

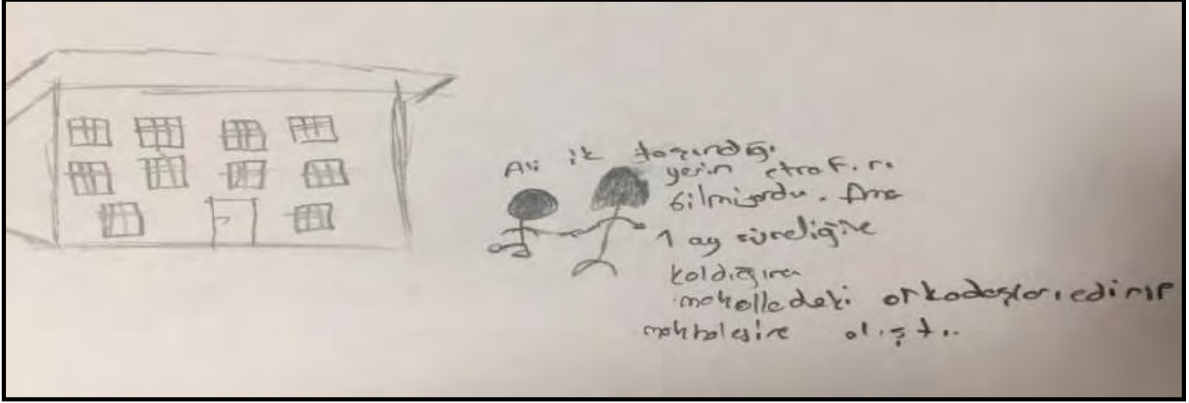
“*İnternet tarayıcısına ne yazar hemen anlıyor yani algılıyor. Bizde bir mekânı gördüğümüzde algılıyor. Bana göre ikisi birbirine çok benziyor.*” (Görüşme, O-k, 161)

“Mekânı Algılama *resim çizmek* gibidir. Çünkü bir evin içini bütün detaylarıyla çizmeye benzer. Her şey gözünde canlanır o an ve ona göre resmini çizersin. Bence mekânı algılama da buna benzer.” (O-k, 96)

Kategori 3: Sonradan Başarı Sağlanan

Tablo 5 incelendiğinde, “sonradan başarı sağlanan” kategorisinde toplam 7 metafor ve 7 katılımcı (% 15. 54) yer almıştır. Frekans dağılımı açısından bakıldığında “sonradan başarı sağlanan” kategorisinde her metaforun bir katılımcı ile temsil edildiği görülmektedir. Aşağıda katılımcıların “sonradan başarı sağlanan” kategorisinde yer alan metaforları geliştirme gerekçelerine, bazı katılımcılardan elde edilen metafora yönelik karikatür veya resme ve bazı katılımcılarla yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerden ulaşılan bulgulara yer verilmiştir.

“Mekânı Algılama *yaşadığımız yere alışmak* gibidir. Çünkü ilk taşındığımızda o yer bize tuhaf gelir. Ama bir ay kadar kaldığımız zaman o yere alışırız. Algılarız.” (O-e, 63)



Görsel 9. O-e, 63 kodlu öğrenciye ait görsel

“Biz bu mahalleye yeni taşındık. İlk geldiğimizde marketi veya başka bir adresi bulmakta zorlanıyordum. Ama kısa süre sonra her yeri öğrendim. Yani yaşadığım yeni mekânı kavradım.” (Görüşme, O-e, 63)

Kategori 4: Anlama Açısından Zorluk Gösteren

Tablo 5 incelendiğinde, “anlama açısından zorluk gösteren” kategorisinde toplam 4 metafor ve 5 katılımcı (% 11,01) yer almıştır. Frekans dağılımı açısından bakıldığında “anlama açısından zorluk gösteren” kategorisinde en sık kullanılan metafor “yeni doğmuş bir bebek” (f:2)’dir. Aşağıda katılımcıların “anlama açısından zorluk gösteren” kategorisinde yer alan metaforları geliştirme gerekçelerine ve bazı katılımcılardan elde edilen metafora yönelik karikatür veya resme yer verilmiştir.

“Mekânı Algılama *beyin* gibidir. Çünkü bence beyinde mekânı algılama da labirent gibi karmaşık...” (O-k, 74)



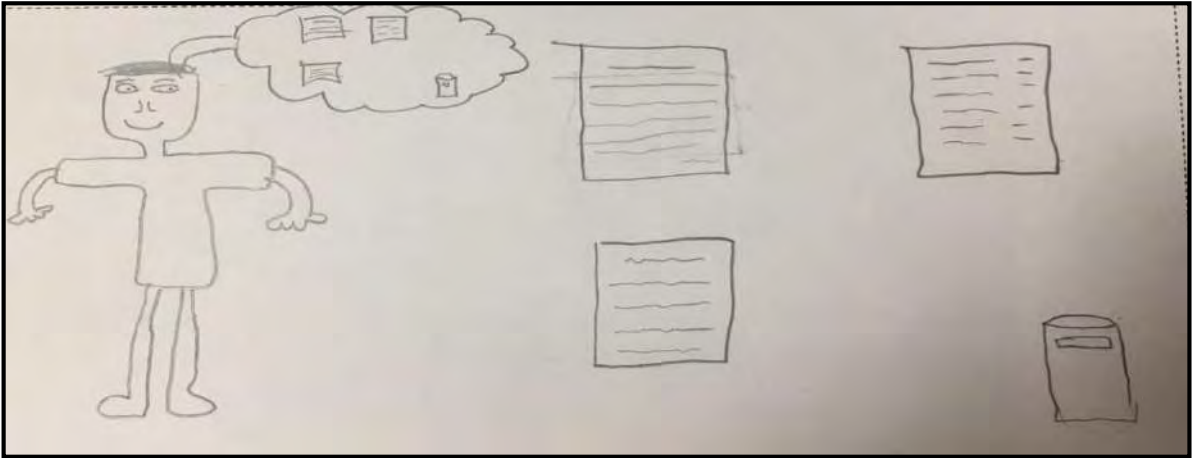
Görsel 10. O-k, 74 kodlu öğrenciye ait görsel

“Mekânı Algılama *boş oda* gibidir. Çünkü insan bir ortama ilk girdiğinde oradaki eşyalara vb. şeylere bakarak buranın ne olduğunu anlayabilir. Boş bir odanın ne olduğunu anlamak zordur. O odanın ne olduğuna karar verir ve ona göre eşyalar alırsın. Bu nedenle de bence mekânı algılama boş odadır.” (O-k, 8)

Kategori 5: Algılayan Açısından Farklılık Doğuran

Tablo 5 incelendiğinde, “algılayan açısından farklılık doğuran” kategorisinde toplam 4 metafor ve 4 katılımcı (% 8.88) yer almıştır. Frekans dağılımı açısından bakıldığında “algılayan açısından farklılık doğuran” kategorisinde her metaforun bir katılımcı ile temsil edildiği görülmektedir. Aşağıda katılımcıların “algılayan açısından farklılık doğuran” kategorisinde yer alan metaforları geliştirme gerekçelerine ve bazı katılımcılardan elde edilen metafora yönelik karikatür veya resme yer verilmiştir.

“Mekânı Algılama *beyinde o yerin resmini çizmek* gibidir. Çünkü mekânı algılayıp iyi şekilde hatırlamak istiyorsak o mekânın her detayını beynimize kazımalıyız. Sonuçta en önemli detay mekândadır. Tabi bu detaylar kişiden kişiye göre değişebilir.” (O-e, 151)



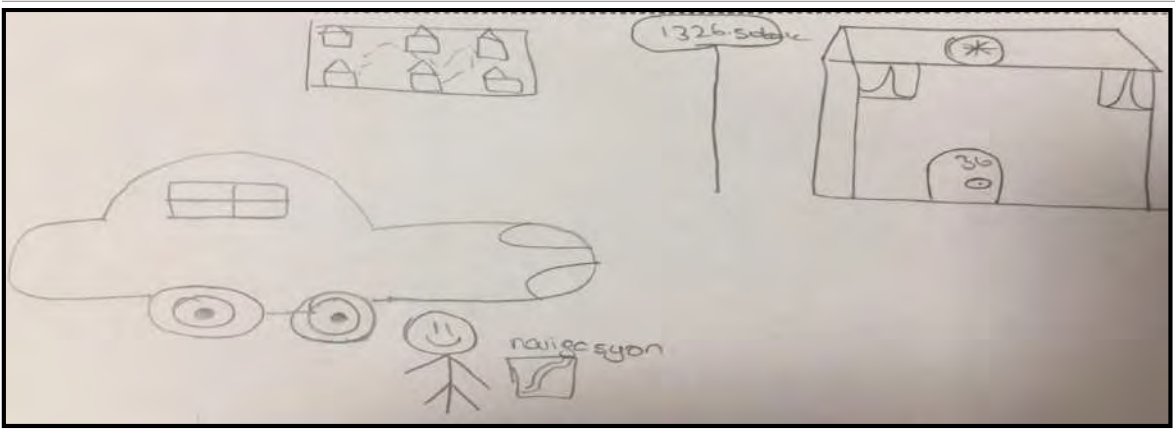
Görsel 11. O-e, 151 kodlu öğrenciye ait görsel

“Mekânı Algılama *yaşadığın yeri hissetmek* gibidir. Çünkü yaşadığın ortamda bazı mekânlar vardır. Örneğin evimiz ya da işyerimiz. Biz bu mekânları nasıl algılıyorsak öyle yaşarız. İyi olarak algılıyorsak o mekâna daha sıcak davranırız ve ortama uygun şeyler yaparız. Tabi bu herkeste aynı olmaz.” (O-e, 172)

Kategori 6: Yol Gösteren

Tablo 5 incelendiğinde, “yol gösteren” kategorisinde toplam 2 metafor ve 2 katılımcı (% 4.44) yer almıştır. Frekans dağılımı açısından bakıldığında “yol gösteren” kategorisinde her metaforun bir katılımcı ile temsil edildiği görülmektedir. Aşağıda katılımcıların “yol gösteren” kategorisinde yer alan metaforları geliştirme gerekçelerine ve bazı katılımcılardan elde edilen metafora yönelik karikatür veya resme yer verilmiştir.

“Mekânı Algılama *telefon* gibidir. Çünkü günümüzde telefon çok kullanılan bir araç. Bir yol bulmada insanların ilk başvurduğu, ilk ellerini attığı alet telefon. Mesela insanlar harita veya sokak tabelalarını kullanmak yerine mekânı algılamak için telefonu kullanırlar. Mekânı algılamanın önemli aracıdır.” (O-k, 111)



Görsel 12. O-k, 111 kodlu öğrenciye ait görsel

“Mekânı Algılama *dürbünle etrafa bakmak* gibidir. Çünkü etrafta neler olduğunu nerede olduğunu dürbünle algılayabilirsin.” (O-e, 119)

2.3. Üst Sosyo-Ekonomik Düzeye İlişkin Bulgular

Tablo 6. Üst Sosyo-Ekonomik Düzeydeki Katılımcılardan “Mekânı Algılama” Becerisine Yönelik Elde Edilen Metaforlar

Sıra No	Metafor	(F)	%	Sıra No	Metafor	(F)	%
1	Beyin	2	3,26	25	Kendim	1	1,63
2	Bir Bebeğin Dişleri	1	1,63	26	Kendini Tanıma	1	1,63
3	Bir Yeri Keşfetmek	1	1,63	27	Kitap	3	4,89
4	Birini Tanımak	1	1,63	28	Kroki	2	3,26
5	Cep Telefonu	2	3,26	29	Kütüphane	1	1,63
6	Çocuk	1	1,63	30	Matematik	3	4,89
7	Değişik İnsanlarla Tanışmak	1	1,63	31	Misafirliğe Gidince Tuvaleti Aramak	1	1,63
8	Dışarı Çıktığım An Gördüğün Şeyler	1	1,63	32	Navigasyon	4	6,52
9	Doktora Gitmek	1	1,63	33	Otobüs Şoförleri	1	1,63
10	Düşünce	1	1,63	34	Öğrencilerin Kurallara Uyması	1	1,63
11	Düşünen İnsan	1	1,63	35	Parça	1	1,63
12	Fotoğraf Makinesi	1	1,63	36	Pusula	1	1,63
13	Google Haritası	1	1,63	37	Resim Defteri	1	1,63
14	Gözlük	1	1,63	38	Resim Yapmak	1	1,63
15	Hangi Konumda Olduğunu Anlama	1	1,63	39	Salata	1	1,63
16	Harita	1	1,63	40	Snapchat'ın Yüzümüzü Algılaması	1	1,63
17	Hayatı Çözümlemek	1	1,63	41	Son Sayfası Yırtık Bir Kitap	1	1,63
18	Hayatımızı Şekillendirme	1	1,63	42	Tarayıcı	1	1,63
19	İnsanın Yeni Geldiği Yeri İncelemesi	1	1,63	43	Taşıma Aracı Şoförü	1	1,63
20	Kalemlik	2	3,26	44	Teknoloji	1	1,63
21	Kamera	3	4,89	45	Üslup	1	1,63
22	Kameraya Video Çekmek	1	1,63	46	Yalnızlık	1	1,63
23	Kâşif	1	1,63	47	Yemek	1	1,63
24	Kendi Çizdiğimiz Resim	1	1,63	48	Yeni Doğmuş Bir Bebek	1	1,63
Toplam		61	100				

Tablo 6 incelendiğinde, üst sosyo ekonomik düzeydeki katılımcıların “Mekânı Algılama” becerisine ilişkin 48 adet farklı metafor geliştirdikleri görülmektedir. Bu anlamda çalışmaya katılan öğrencilerin geliştirdikleri metaforların tamamına yakını (40) sadece bir katılımcı tarafından temsil edilmektedir. Geri kalan 8 metafor ise 2-3 katılımcı tarafından temsil edilmiştir. Buradan hareketle metafor başına düşen ortalama katılımcı sayısı yaklaşık olarak 1,3’dür. Bu beceriye yönelik metaforların frekans dağılımları incelendiğinde en sık kullanılan metaforlar arasında “navigasyon” (f:4), “kitap” (f:3), “matematik” (f:3) ve “kamera” (f:3) yer almaktadır.

Tablo 7. Üst Sosyo Ekonomik Düzeyde Yer Alan Katılımcılardan “Mekânı Algılama” Becerisine İlişkin Elde Edilen Metafor Kategorileri

Sıra No	Kategori Adı	Metafor	Metafor Sayısı	Toplam Metafor
1	Başarı İçin Zihinsel Ve Fiziksel Faaliyet	Bir Yeri Keşfetmek, Çocuk, Değişik İnsanlarla Tanışmak, Düşünce, Düşünen İnsan, Hangi Konumda Olduğunu Anlama, Hayatı Çözümlemek, İnsanın Yeni Geldiği Yeri İncelemesi, Kalemlik, Kendi Çizdiğimiz Resim, Kendim, Kendini Tanıma, Kitap, Resim Defteri, Yalnızlık, Yeni Doğmuş Bir Bebek	16	16
2	Anlama Açısından Araç Görevi Gören	Beyin, Bir Bebeğin Dişleri, Birini Tanımak, Dışarı Çıktığın An Gördüğün Şeyler, Gözlük, Harita, Kamera, Kameraya Video Çekmek, Kâşif, Kroki, Navigasyon, Snapchat’in Yüzümüzü Algılaması, Tarayıcı	13	15
3	Yol Gösteren	Cep Telefonu, Kitap, Kroki, Misafirliğe Gidince Tuvaleti Aramak, Navigasyon, Pusula	6	9
4	Anlayan Açısından Kolaylık Sağlayan	Beyin, Doktora Gitmek, Google Haritası, Otobüs Şoförleri, Öğrencilerin Kurallara Uyması, Taşıma Aracı Şoförü, Teknoloji	7	7
5	Anlama Açısından Zorluk Gösteren	Kalemlik, Kütüphane, Matematik	3	4
6	Sonradan Başarı Sağlanan	Fotoğraf Makinesi, Kitap, Parça, Salata	4	4
7	Algılayan Açısından Farklılık Doğuran	Hayatımızı Şekillendirme, Resim Yapmak, Son Sayfası Yırtık Bir Kitap	3	3
8	Dikkat Edilmesi Gereken Süreç	Matematik, Üslup, Yemek	3	3

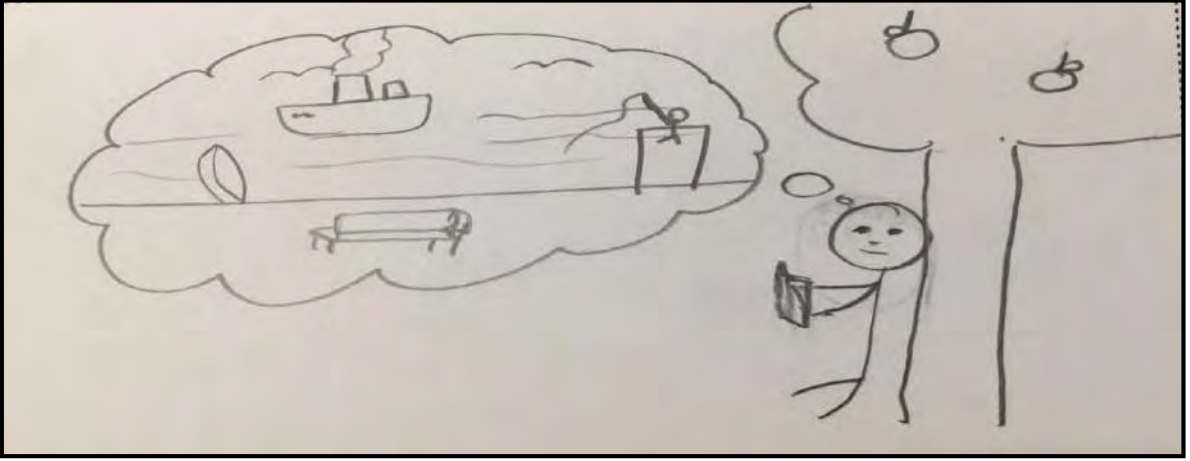
Tablo 7 incelendiğinde, üst sosyo ekonomik düzeyde yer alan katılımcıların “Mekânı Algılama” becerisine ilişkin geliştirdikleri metaforlar ortak özellikleri esas alınarak 8 kavramsal kategori altında birleştirilmiştir.

Kategori 1: Başarı İçin Zihinsel Ve Fiziksel Faaliyet

Tablo 7 incelendiğinde, “başarı için zihinsel ve fiziksel faaliyet” kategorisinde toplam 16 metafor ve 16 katılımcı (% 26.08) yer almıştır. Frekans dağılımı açısından bakıldığında “başarı için zihinsel ve fiziksel faaliyet” kategorisinde her metaforun bir katılımcı ile temsil edildiği görülmektedir. Aşağıda katılımcıların “başarı için zihinsel ve fiziksel faaliyet” kategorisinde yer alan metaforları geliştirme gerekçelerine ve bazı katılımcılardan elde edilen metafora yönelik karikatür veya resme yer verilmiştir.

“Mekânı Algılama *kitap okumak* gibidir. Çünkü kitap okurken karakterleri, mekânı, zamanı vb. unsurları bütünleştirerek okumak mekândaki unsurları birleştirerek algılamak gibidir. Nasıl

kitapları okurken bütün olayları anlıyorsak mekânı algılamak da onun gibi her şeyi bir bütün olarak görmektir.” (Ü-k, 201)



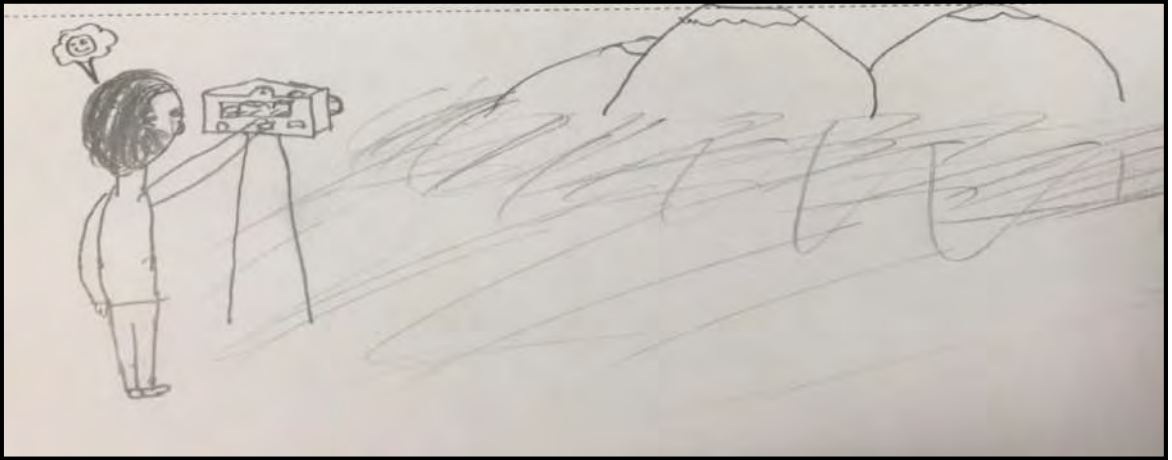
Görsel 13. Ü-k, 201 kodlu öğrenciye ait görsel

“Mekânı Algılama *yalnızlık* gibidir. Çünkü yalnız olmadığında zamanın ve mekânın farkına varmazsın. Fakat yalnız olduğunda bulunduğun yerdeki her şeyi en ince ayrıntısına kadar inceler her şeyin yerini düşünürsün.” (Ü-k, 104)

Kategori 2: Anlama Açısından Araç Görevi Gören

Tablo 7 incelendiğinde, “anlama açısından araç görevi gören” kategorisinde toplam 13 metafor ve 15 katılımcı (% 24.45) yer almıştır. Frekans dağılımı açısından bakıldığında “anlama açısından araç görevi gören” kategorisinde en sık kullanılan metafor “kamera” (f:3)’dür. Aşağıda katılımcıların “anlama açısından araç görevi gören” kategorisinde yer alan metaforları geliştirme gerekçelerine, bazı katılımcılardan elde edilen metafora yönelik karikatür veya resme ve bazı katılımcılarla yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerden ulaşılan bulgulara yer verilmiştir.

“Mekânı Algılama *kamera* gibidir. Çünkü kamera sayesinde istediğimiz görüntüyü kaydederiz. Kameranın görüntüye odaklanma gibi bir özelliği vardır. Etrafın bulanıklığını engellemek için kamerayı odaklar ve mekânı algılar. İkisi de aynı özelliği taşır” (Ü-e, 129)



Görsel 14. Ü-e, 129 kodlu öğrenciye ait görsel

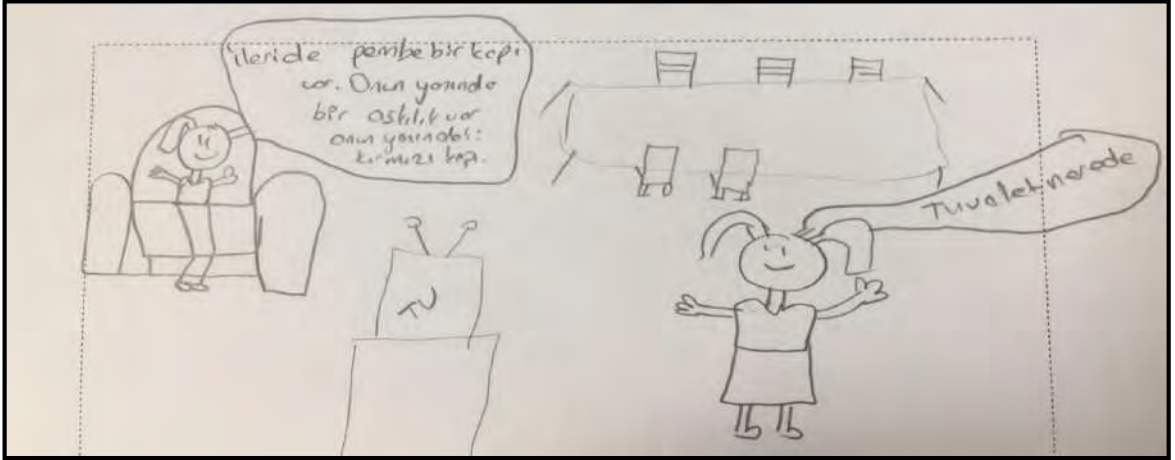
“Elinize kamerayı alıp çıktığınızda istediğiniz yeri çekebilirsiniz. Çekmek istediğiniz görüntüyü kameranın özelliklerini kullanarak ayarlayabilirsiniz, yani ister netleştirir isterseniz bulanıklaştırırsınız. Size kalmış. Bu şekilde çekmek istediğiniz mekânı algılamış olursunuz.” (Görüşme, Ü-e, 129)

“Mekânı Algılama kroki gibidir. Çünkü taşındığımız, yerleştiğimiz yeni bir yeri tanımak için bazı araç-gereçler kullanırız. İnsanlar bir şeyleri değiştirmek istediklerinde olaya yukardan kabataslak bakıyorlarmış gibi bakarlar ve olayın sonuçlarını o şekilde belirlerler. Bu yüzden yukarıdan kabataslak bakmanın tanımı olan kroki mekânı algılama gibidir.” (Ü-k, 197)

Kategori 3: Yol Gösteren

Tablo 7 incelendiğinde, “yol gösteren” kategorisinde toplam 6 metafor ve 9 katılımcı (% 14,67) yer almıştır. Frekans dağılımı açısından bakıldığında “yol gösteren” kategorisinde en sık kullanılan metafor “navigasyon”(f:3)’dur. Aşağıda katılımcıların “yol gösteren” kategorisinde yer alan metaforları geliştirme gerekçelerine ve bazı katılımcılardan elde edilen metafora yönelik karikatür veya resme yer verilmiştir.

“Mekânı Algılama misafirliğe gidince tuvaleti aramak gibidir. Çünkü insanlar tuvaleti göstermek için belirli unsurları tarif ederler. Bu unsurlar olmadan tuvaleti bulamayabiliriz.” (Ü-k, 109)



Görsel 15. Ü-k, 109 kodlu öğrenciye ait görsel

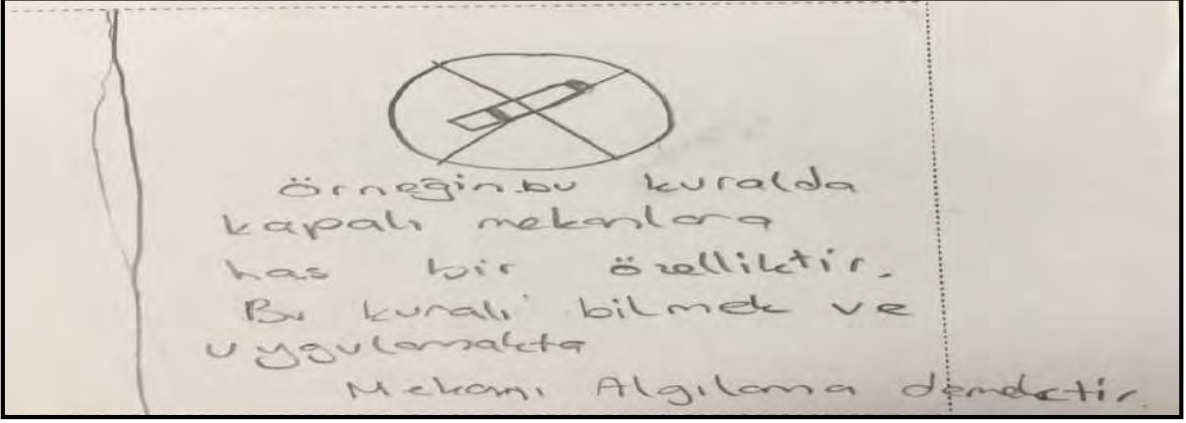
“Mekânı Algılama pusula gibidir. Çünkü sana yol gösterir. Ne yapacağın konusunda sana yardımcı olur. Kaybolduğunda sana yardımcı olur.” (Ü-k, 115)

“Mekânı Algılama cep telefonu gibidir. Çünkü anlamadığımız bir yeri telefondan bakarak bulabiliriz.” (Ü-k, 186)

Kategori 4: Anlayan Açısından Kolaylık Sağlayan

Tablo 7 incelendiğinde, “anlayan açısından kolaylık sağlayan” kategorisinde toplam 7 metafor ve 7 katılımcı (% 11,41) yer almıştır. Frekans dağılımı açısından bakıldığında “anlayan açısından kolaylık sağlayan” kategorisinde her metaforun bir katılımcı ile temsil edildiği görülmektedir. Aşağıda katılımcıların “anlayan açısından kolaylık sağlayan” kategorisinde yer alan metaforları geliştirme gerekçelerine, bazı katılımcılardan elde edilen metafora yönelik karikatür veya resme ve bazı katılımcılarla yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerden ulaşılan bulgulara yer verilmiştir.

“Mekânı Algılama öğrencilerin okuldaki kurallara uyması gibidir. Çünkü bir mekânı anlayabilmek için niteliklerini bilmemiz gerekir. Kurallarda bu niteliklerin başlıca özelliklerinden bir tanesidir. Tıpkı insanlarda olduğu gibi bizi biz yapan özelliklerin mekânlarda da olması bizim bir kurumu, hastaneyi, okulu vb. yerleri ayırt ederek daha doğru bir biçimde kavramamıza yardımcı olur. Örneğin kütüphanede sessiz olmak gerektiğini gösteren işaret diğer kitap okuyan ve çalışan insanları rahatsız etmemek için oraya koyulan bir kuraldır.” (Ü-k, 81)



Görsel 16. Ü-k, 81 kodlu öğrenciye ait görsel

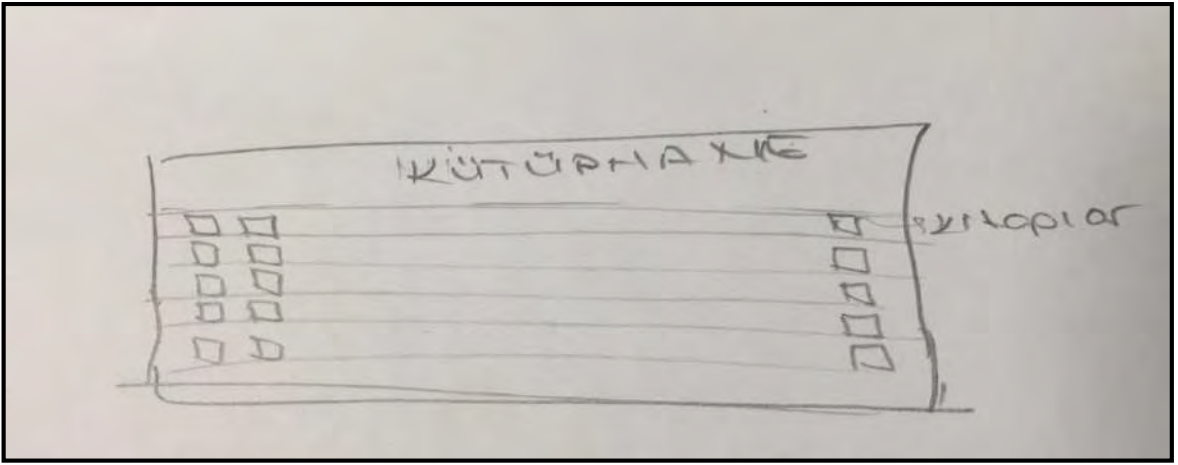
“Mekânı Algılama Google haritası gibidir. Çünkü aradığımız her yeri kolay ve rahatlıkla bulabiliriz.” (Ü-k, 181)

“Bir yeri bilmiyorsak hemen Google açarız ve ondaki haritalardan o yeri kolaylıkla bulabiliriz. Ne bileyim mekânı algılama deyince aklıma o geldi benim.” (Görüşme, Ü-k,179)

Kategori 5: Anlama Açısından Zorluk Gösteren

Tablo 7 incelendiğinde, “anlama açısından zorluk gösteren” kategorisinde toplam 3 metafor ve 4 katılımcı (% 6.52) yer almıştır. Frekans dağılımı açısından bakıldığında “anlama açısından zorluk gösteren” kategorisinde en sık kullanılan metafor “matematik”(f:2)’dir. Aşağıda katılımcıların “anlama açısından zorluk gösteren” kategorisinde yer alan metaforları geliştirme gerekçelerine, bazı katılımcılardan elde edilen metafora yönelik karikatür veya resme ve bazı katılımcılarla yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerden ulaşılan bulgulara yer verilmiştir.

“Mekânı Algılama kütüphane gibidir. Çünkü kütüphaneye girdiğimiz zaman da hangi kitapların nerede olduğunu algılamamız zordur. Bu yüzden anlamaya çalışırız.” (Ü-k, 62)



Görsel 17. Ü-k, 62 kodlu öğrenciye ait görsel

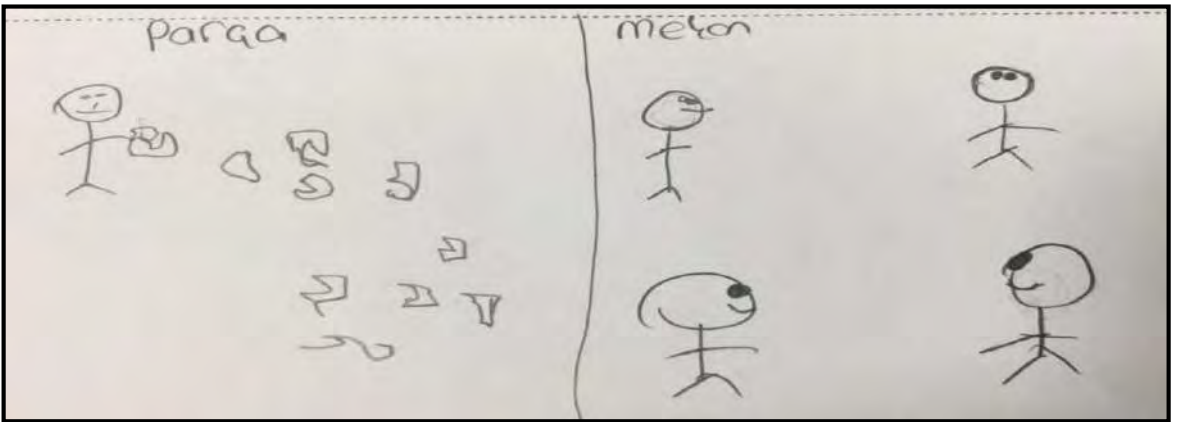
“Mekânı Algılama *matematik* gibidir. Çünkü herkes algılayamaz.” (Ü-e, 140)

“*Matematik nasıl zor bir dersse mekânı algılamada zor bir iştir bana göre. İkisi içinde uğraşmak gerektiğini düşünüyorum.*” (Görüşme, Ü-e, 140)

Kategori 6: Sonradan Başarı Sağlanan

Tablo 7 incelendiğinde, “sonradan başarı sağlanan” kategorisinde toplam 4 metafor ve 4 katılımcı (% 6.52) yer almıştır. Frekans dağılımı açısından bakıldığında “sonradan başarı sağlanan” kategorisinde her metaforun bir katılımcı ile temsil edildiği görülmektedir. Aşağıda katılımcıların “sonradan başarı sağlanan” kategorisinde yer alan metaforları geliştirme gerekçelerine ve bazı katılımcılardan elde edilen metafora yönelik karikatür veya resme yer verilmiştir.

“Mekânı Algılama *parça* gibidir. Çünkü parçalar tek başına bir işe yaramaz. Parçaları birleştirdikten sonra bir şey meydana gelir.” (Ü-e, 167)



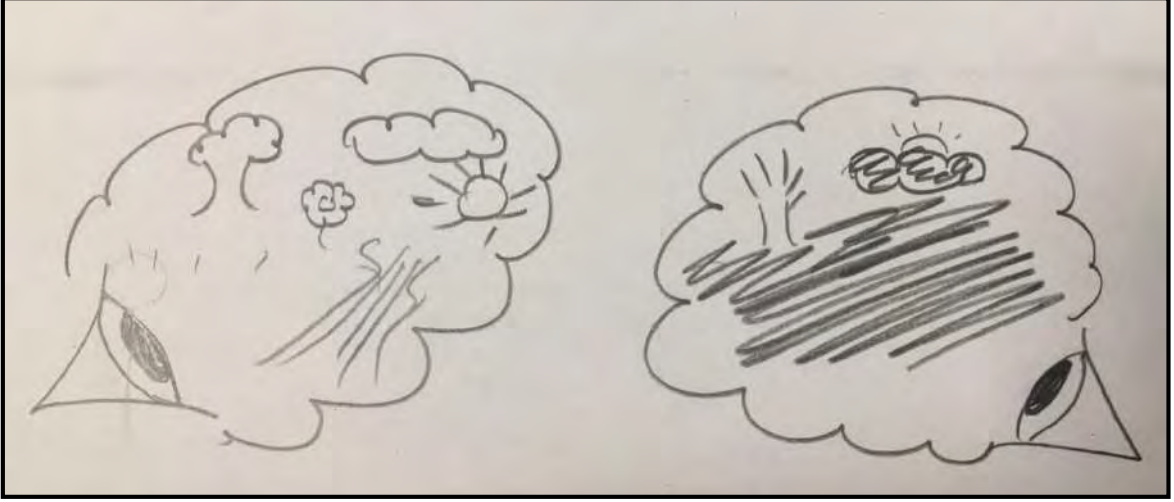
Görsel 18. Ü-e, 167 kodlu öğrenciye ait görsel

“Mekânı Algılama *kitap* gibidir. Çünkü kitabı okudukça, inceledikçe, düşündükçe anlarsın. Bir mekânı da önce gözlemlersin, incellersin ve düşünürsün. Sonrasında ise algılaman gerçekleşir” (Ü-k, 188)

Kategori 7: Algılayan Açısından Farklılık Doğuran

Tablo 7 incelendiğinde, “algılayan açısından farklılık doğuran” kategorisinde toplam 3 metafor ve 3 katılımcı (% 4.89) yer almıştır. Frekans dağılımı açısından bakıldığında “algılayan açısından farklılık doğuran” kategorisinde her metaforun bir katılımcı ile temsil edildiği görülmektedir. Aşağıda katılımcıların “algılayan açısından farklılık doğuran” kategorisinde yer alan metaforları geliştirme gerekçelerine ve bazı katılımcılardan elde edilen metafora yönelik karikatür veya resme yer verilmiştir.

“Mekânı Algılama *son sayfası yırtık bir kitap* gibidir. Çünkü son sayfası yırtık bir kitabın sonunu herkes farklı düşünür. Bir mekânı algımlarken de her kişinin kendine göre düşüncesi vardır. Kimine göre cennet gibi olan bir yer diğetine göre cehennem olabilir.” (Ü-k, 210)



Görsel 19. Ü-k, 210 kodlu öğrenciye ait görsel

“Mekânı Algılama *hayatımızı şekillendirme* gibidir. Çünkü bulunduğumuz yer iyi ya da kötü, temiz ya da kirli değildir. Ona biz karar veririz. İyi düşünürsek iyi bir mekân, temiz düşünürsek temiz bir mekân olur. Hayatımızda öyledir...” (Ü-e, 130)

“Mekânı Algılama *resim yapmak* gibidir. Çünkü herkes resim yapar ama herkesin çizdiği farklı olur. Mekânda böyledir. Herkes kendine göre algılar.” (Ü-k, 4)

Kategori 8: Dikkat Edilmesi Gereken Süreç

Tablo 7 incelendiğinde, “dikkat edilmesi gereken süreç” kategorisinde toplam 3 metafor ve 3 katılımcı (% 4. 89) yer almıştır. Frekans dağılımı açısından bakıldığında “dikkat edilmesi gereken süreç” kategorisinde her metaforun bir katılımcı ile temsil edildiği görülmektedir. Aşağıda katılımcıların “dikkat edilmesi gereken süreç” kategorisinde yer alan metaforları geliştirme gerekçelerine yer verilmiştir.

“Mekânı Algılama *üslup* gibidir. Çünkü mekânı algımlarken de aynı bir insanın üslubuna dikkat ettiğimiz gibi dikkatli olmalıyız. Aynı mekânda olduğu gibi karşımızdakini de dikkatlice inceleyip üslubunu öğreniriz.” (Ü-e, 187)

“Mekânı Algılama *matematik* gibidir. Çünkü matematik düşündürür, aklı kurcalar. Matematikte soruyu bulmak için dikkatini ona vermen lazımdır.” (Ü-e, 175)

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Mekânı algılama becerisine ilişkin bulgular incelendiğinde SED farkı gözetilmeksizin çalışma grubunda yer alan katılımcılar toplamda 154 geçerli metafor geliştirmişlerdir. Mekânı algılama becerisine ilişkin SED farkı gözetilmeksizin katılımcılar tarafından geliştirilen metaforlar, buna bağlı olarak oluşturulan metaforlara ilişkin kategoriler ve katılımcılar tarafından çizilen resim/karikatürler (A, 9; O, 6; Ü, 129) incelendiğinde katılımcıların büyük bir kısmının mekânı algılamayı “Başarıya ulaşmak için fiziksel ve zihinsel faaliyette bulunmak” şeklinde algıladıkları görülmektedir. Bu bulgu Safi (2010) tarafından yapılan “Sosyal bilgiler öğretim programında yer alan mekânı algılama becerisinin geliştirilmesi hakkında öğretmen görüşleri” başlıklı çalışmadaki “öğrencilerin rota ve yön tayini yapabilmeleri, bulunduğu konumu belirleyebilmeleri, bulunduğu mekân ilgili coğrafi bilgileri kavrayabilmeleri gibi temel bilgileri edinmeleri, yaşadığı çevreye uyum sağlamaları için mekânı algılama becerileri gelişmiş olmalıdır” ifadesiyle örtüşmektedir.

Mekânı algılama becerisine yönelik ulaşılan bir başka bulgu katılımcıların mekânı algılamayı “anlama açısından araç görevi gören” şeklinde algıladıkları yönündedir. Buradan hareketle bakıldığında bazı katılımcıların mekânı algılamayı harita, göz, beyin veya kamera şeklinde algıladıkları görülmektedir. Gerek Sönmez ve Aksoy (2013) gerekse Sönmez (2010) çalışmalarında özellikle haritayı bireyin yaşanan çevreyi algılamasında önemli bir araç olarak ifade etmişlerdir. Bu ifadeler çalışmada ulaşılan sonucu desteklemektedir.

Mekânı algılama becerisine yönelik ulaşılan bir başka sonuç SED farkı gözetilmeksizin çalışma grubunda yer alan bazı katılımcıların (A, 37; O, 11; Ü, 87 vb.) mekânı algılamayı GPS, cep telefonu, navigasyon veya pusula gibi yol gösterici araçlara benzetmiş olmalarıdır. Aktürk (2012) tarafından yapılan “Sosyal bilgiler dersinde animasyon ve dijital harita kullanımının öğrencilerin mekânı algılama becerilerine yönelik etkileri” başlıklı çalışmada yer alan “coğrafi bilgiler öğrencilere aktarılırken konuların kalıcılığı açısından somutlaştırılarak verilmesi, teknolojik imkânlardan azami ölçüde faydalanılması gerekmektedir” ifadesi çalışmada ulaşılan bulguyu destekler mahiyettedir.

Mekânı algılama becerisine yönelik ulaşılan bir başka sonuç SED farkı gözetilmeksizin katılımcıların bir kısmının mekânı algılamayı “sonradan başarı sağlanan” bir süreç olarak algıladıkları yönündedir. Bu bulgudan hareketle bakıldığında mekânı algılama ilk etapta kolay bir süreç olmayıp; zamanla ulaşılabilecek bir beceri olarak görülmektedir. Bu bulgu Öcal (2007) tarafından yapılan “İlköğretim sosyal bilgiler dersinde 6. sınıf öğrencilerinin mekânsal biliş becerilerinin incelenmesi” başlıklı doktora tezinde yer alan “mekân bilişinin en büyük zorluklardan birisi, mekânın bir bakışla tamamen algılanamayacak kadar geniş olmasıdır” ifadesiyle doğrudan örtüşmektedir.

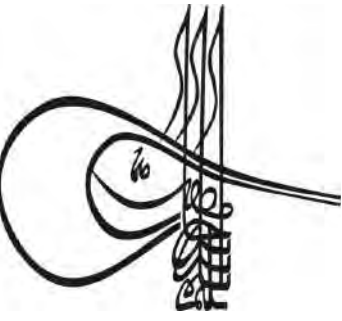
Yapılan çalışma sonucunda mekânı algılama becerisi üzerinde öğrenci algılarında kısmi de olsa yanlışlarının olduğu görülmektedir. Sosyal bilgiler dersi konuları arasında önemli yer teşkil eden özellikle tarih ve coğrafya konularının öğretiminde mekân kavramı kritik bir rol üstlenmektedir. Buradan yola çıkarak mekânı algılama becerisinin kazandırılması sürecinde öncelikle öğrencilere mekânın farklı öğelerinin örneklenilerek sunulması öğrencilerdeki mekân algısını geliştirebilir. Araştırma sonuçları az sayıda öğrencinin mekânı algılama becerisine yönelik harita, küre, navigasyon vb. gibi mekân algısını artıracak öğeler içeren metafor geliştirdikleri görülmüştür. Bu sonuçlara göre mekânı algılama becerisinin öğrencilerde kalıcılığının sağlanması adına bu tür öğelerden daha fazla yararlanılması önerilmektedir. Bu öğelerden daha fazla yararlanabilmek için öğrencilere gerçek yaşam ortamında uygulama yapılması gerektiği düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

- Aktürk, V. (2012). *Sosyal bilgiler dersinde animasyon ve dijital harita kullanımının öğrencilerin mekânı algılama becerilerine yönelik etkileri*. Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Atasoy, Ş. ve Akdeniz, A.R. (2006). Yapılandırmacı Öğrenme Kuramına Uygun Geliştirilen Çalışma Yapraklarının Uygulama Sürecinin Değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 35, 157-175.
- Aydın, F. (2010). Ortaöğretim öğrencilerinin coğrafya kavramına ilişkin sahip oldukları metaforlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimler Dergisi*, 10(3), 1313-1322.
- Bulut, R., Koca, M.K. (2017). Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Barış Kavramına İlişkin Metaforları, *Turkish Studies - International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* Volume 12/18, p. 139-156, ISSN: 1308-2140, www.turkishstudies.net, DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.12116>, Ankara-Turkey
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (7. Baskı). Ankara: Pegem A.
- Creswell, J. W. (2013). Nitel Araştırma Yöntemleri. M. Bütün & S. B. Demir (Ed.), *Nitel Çalışma Tasarımı* (A. Budak & İ. Budak, Çev.) içinde (s. 42-68). Ankara: Siyasal.
- Çetin, T., & Kılcan, B., & Güneş, C., & Çepni, O. (2015). Examining secondary school students' perceptions of the concept of migration: A Qualitative study, *International Journal of Education*, 7(3), 97-120.
- Çepni, O. (2013). *Sosyal Bilgiler Öğretim Programında Yer Alan Coğrafya Kavramlarına İlişkin Öğrenci Algılarının İncelenmesi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Demircioğlu, İ. H., & Akengin, H. (2012). Zaman ve mekân ilişkili becerilerin öğretimi. C. Öztürk (Ed.) *Sosyal bilgiler öğretimi demokratik vatandaşlık eğitimi* içinde (s.187-224). Ankara: Pegem.
- Ersoy, A. (2010). İlköğretimde değer kazanımlarının incelenmesinde karikatür kullanımı: Dayanışma değeri örneği, *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(2), 79-104.
- Ersoy, A. F. ve Türkkan, B. (2010). İlköğretim öğrencilerinin çizdikleri karikatürlere yansıttıkları sosyal ve çevresel sorunların incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 35(156), 96-109.
- Glesne, C. (2012). *Nitel araştırmaya giriş*. A. Ersoy ve P. Yalçınoglu (Çev. Ed.). Ankara: Anı.
- Gömlüksiz, M. N. & Bulut, İ. (2006). Yeni Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının Uygulamadaki Etkililiğinin Değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 2006 (47), 393-421.
- Guion, L. A. (2002). *Triangulation: Establishing the validity of qualitative studies*. <https://sites.duke.edu/niou/files/2014/07/W13-Guion-2002-Triangulation-Establishing-the-Validity-of-Qualitative-Research.pdf> adresinden 03 Şubat 2017 tarihinde edinilmiştir.
- Güven, B. ve Güven, S. (2009). İlköğretim öğrencilerinin sosyal bilgiler dersinde metafor oluşturma becerilerine ilişkin nicel bir inceleme. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17(2), 503-512.

- Hayırsever, F. (2010). *Sosyal bilgiler ders, öğretmen kılavuz ve öğrenci çalışma kitaplarının sosyal bilgiler öğretim programında kazandırılması hedeflenen temel beceriler açısından değerlendirilmesi*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karataş, K., Ardiç, T., Oral, B. (2017). Öğretmenlik Mesleğinin Yeterlikleri Ve Geleceği: Metaforik Bir Analiz, *Turkish Studies - International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* Volume 12/33, p. 291-312, ISSN: 1308-2140, [www.turkishstudies.net](http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.12665), DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.12665>, Ankara-Turkey
- Kılcan, B. (2013). *Sosyal Bilgiler Öğretim Programında Yer Alan Değerlere İlişkin Öğrenci Algılarının İncelenmesi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kılcan, B., & Akbaba, B. (2013). Examining Students' Perceptions on Sensitivity to Cultural Heritage Value in Social Sciences Teaching Program. *Zeitschrift für die Welt der Türken*, 5, 113-138.
- Kılcan, B., & Akbaba, B. (2014). Examining students' perceptions on esthetic value in social studies teaching program. *Journal of Theory and Practice in Education*, 10(4), 1047-1076.
- Kılcan, B., & Çepni, O. (2015). "A qualitative examination of the perceptions of the eight grade students regarding the concept of environmental pollution," *J. Int. Environmental Application & Science*, 10(2), 239-250.
- Kuş, E. (2012). *Nicel-nitel araştırma teknikleri*. (4. Baskı). Ankara: Anı.
- Lakoff, G. ve Johnson, M. (2010). *Metaforlar, hayat, anlam ve dil*. (Çev. G. Y. Demir). (Göz. Geç. 2. Baskı). İstanbul: Paradigma.
- Memişoğlu, H., Güçin, G. (2017). Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının "Darbe" Kavramına İlişkin Görüşlerinin Metaforla Belirlenmesi, *Turkish Studies - International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* Volume 12/16, p. 387-400, ISSN: 1308-2140, [www.turkishstudies.net](http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.11876), DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.11876>, Ankara-Turkey
- Merç, A. (2011). *Sosyal bilgiler ve okul öncesi öğretmenliğinde eğitim gören öğrencilerin mekân bilişi ve harita okuma becerisi*. Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2005a). *İlköğretim Sosyal bilgiler dersi 4-5. sınıflar öğretim programı (Taslak basım)*. Ankara: MEB.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2005b). *İlköğretim sosyal bilgiler dersi 6-7. sınıflar öğretim programı ve kılavuzu (Taslak basım)*. Ankara: MEB.
- Oruç, Ş. (2009). Sosyal Bilgiler Ders Kitapları. M. Safran (Ed.), *Sosyal Bilgiler Öğretimi* içinde (s. 267-282). Ankara: Pegem.
- Öcal, A. (2007). *İlköğretim sosyal bilgiler dersinde 6. sınıf öğrencilerinin mekânsal biliş becerilerinin incelenmesi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özdemir, S. M. (2009). Sosyal bilgiler öğretimi programı ve değerlendirilmesi. M. Safran (Ed.). *Sosyal Bilgiler Öğretimi* içinde (s. 17-46) Ankara: Pegem Akademi.

- Özdemir, M. (2010). Nitel Veri Analizi: Sosyal Bilimlerde Yöntembilim Sorunsalı Üzerine Bir Çalışma. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(1), 323- 343.
- Öztürk, Ç. (2007). Sosyal bilgiler, sınıf ve fen bilgisi öğretmen adaylarının ‘coğrafya’ kavramına yönelik metafor durumları, *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 8(2),55-69.
- Parker, W. C. (2001). *Social studies in elementary education*. New Jersey: Merrill Prentice Hall.
- Patton, M. Q. (1987). *How to Use Qualitative Methods in Evaluation*. Newbury Park: SAGE.
- Saban, A. (2004). Giriş düzeyindeki sınıf öğretmeni adaylarının “öğretmen” kavramına ilişkin ileri sürdükleri metaforlar, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 131-155.
- Saban, A. (2008a). İlköğretim I. kademe öğretmen ve öğrencilerinin bilgi kavramına ilişkin sahip oldukları zihinsel imgeler, *İlköğretim Online*, 7(2), 421-455.
- Saban, A. (2008b). Okula ilişkin metaforlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, Sayı: 55, 459-496.
- Saban, A. (2009). Öğretmen adaylarının öğrenci kavramına ilişkin sahip oldukları zihinsel imgeler. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(2), 281-326.
- Safi, H. (2010). *Sosyal bilgiler öğretim programında yer alan mekânı algılama becerisinin geliştirilmesi hakkında öğretmen görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Sönmez, Ö. F. (2010). *İlköğretim sosyal bilgiler öğretiminde harita becerileri*, Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Sönmez, Ö. F. & Aksoy, B. (2013). Cumhuriyetten günümüze ilköğretim programlarında harita becerileri. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 17(1), 269-288.
- Şencan, H. (2005). *Sosyal ve davranışsal ölçümlerde güvenilirlik ve geçerlilik*. Ankara: Seçkin.
- TEDMEM (2016). *2016 Eğitim Değerlendirme Raporu*. Ankara: Türk Eğitim Derneği.
- Tüzel, E., Şahin Kalyon, D. (2017). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Okul Yöneticilerine İlişkin Metaforları, *Turkish Studies - International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* Volume 12/33, p. 501-522, ISSN: 1308-2140, www.turkishstudies.net, DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.12607>, Ankara-Turkey
- Yaşar, Ş. (2005). Sosyal bilgiler programı ve öğretimi. *Eğitimde Yansımalar: VIII Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu Bildiriler Kitabı içinde* (s. 329–342). Ankara: Sim.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (6. Baskı). Ankara: Seçkin.
- Yob, I. M. (2003). Thinking constructively with metaphors. *Studies in Philosophy and Education*, 22, 127-138.



Article Info/Makale Bilgisi



Received/Geliş: Haziran 2018



Accepted/Kabul: Haziran 2018



Referees/Hakemler: Doç. Dr. Mesut GÜN – Doç. Dr. Hasan Hüseyin KILINÇ

This article was checked by iThenticate.

OKULÖNCESİ EĞİTİMDE KALİTEYE İLİŞKİN ÇOCUK GÖRÜŞLERİ: FİZİKSEL ORTAM, AKRAN İLİŞKİLERİ VE ETKİNLİKLER*

Atiye ADAK ÖZDEMİR**

ÖZET

Okul öncesi eğitim kurumları çocukların evden sonra ilk karşılaştıkları ve oldukça önemli zaman geçirdikleri sosyal yaşam alanıdır. Bu nedenle bu kurumlardaki yaşamın kaliteli olması önem taşımaktadır. Okul yaşam kalitesi, bireylerin her yönüyle mutlu olabildikleri bir ortama işaret etmektedir. Okulöncesi eğitimde kalite çalışmalarının asıl amacı, çocuklar için en üst faydayı sağlamaktır. Bu nedenle kaliteye ilişkin araştırmalarda, aile ve öğretmen görüşlerine başvurmanın yanı sıra diğer paydaşların görüşlerinin alınması önem taşımaktadır. Çocuklar, okulöncesi eğitim ortamını doğrudan yaşayan bireyler olarak en önemli paydaş konumundadırlar. Bu araştırmanın amacı, okulöncesi eğitimde kalitenin (etkinlikler, fiziksel ortam, akran ilişkileri) çocuk görüşleri doğrultusunda incelenmesidir.

Bu karma yöntem araştırmasında, yakınsayan paralel model deseni kullanılmıştır. Araştırmada nitel ve nicel veri toplama yöntemleri bir arada kullanılmıştır. Veriler araştırmacı tarafından geliştirilmiş olan "Okulöncesi Dönem Çocukları Okul/sınıf Değerlendirme Anketi" ve açık uçlu soru formu kullanılarak elde edilmiştir.

Amaçlı örneklem yaklaşımının izlendiği bu araştırmada çalışma grubunu, İstanbul ilinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı bağımsız bir anaokulunda eğitime devam eden 96 erkek 103 kız olmak üzere toplam 199 çocuk oluşturmaktadır.

Bu araştırmadan elde edilmiş olan bulgular çocuklarının çoğunlukla devam ettikleri okulu sevdiklerini ve evde kalmaktansa okula gelmeyi tercih ettiklerini ve okulu eğlenceli bir yer olarak tanımladıklarını göstermektedir.

* Bu makale EJER (2017) Kongresinde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

**  Dr. Öğr. Üyesi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi, El-mek: aadak@pau.edu.tr

Ayrıca çocuklara okulda kendilerini mutlu eden ve mutsuz eden şeyler sorulduğunda akranlarıyla olan etkileşimlerin vurgulanması dikkat çekicidir.

Anahtar Kelimeler: okulöncesi, okul memnuniyeti, kalite, çocukların görüşleri

CHILDREN'S VIEWS ON QUALITY IN PRESCHOOL EDUCATION: PHYSICAL ENVIRONMENT, PEER RELATIONS, ACTIVITIES

ABSTRACT

Preschool education institutions are the social spaces in which children first meet after the home and have a considerable amount of time. For this reason, the quality of life in these institutions is important. The quality of school life indicates an atmosphere in which individuals can be happy in every way. The main aim of quality studies in preschool education is to provide the best benefit for children. For this reason, in qualitative research, it is important to take the views of other stakeholders as well as to family and teacher opinions. The most important of these stakeholders are children, who are individuals who live directly in the preschool environment.

The purpose of this research is to put forward views on quality in preschool education: physical environment, peer relations, activities in their school.

Convergent parallel design was used for this mixed method study. The data of this study was gathered via "School/Classroom Evaluation Survey and semistructured interview form that was formed in accordance with the opinions of field experts and the related literature. Descriptive statistics were used to analyze the quantitative data obtained from research and the content analysis was used to analyze qualitative data.

It is also noteworthy that children are emphasizing their interaction with their peers when they are asked to do things that make them happy and unhappy at school.

STRUCTURED ABSTRACT

Introduction

Research in the context of quality in education shows that high-quality preschool environments where children are satisfied are influential on their development and future school achievement (Stotz, 2008; Sandstrom, 2012). According to Sheridan and Samuelson (2001), the ability of children to play uninterruptedly and comfortably, having teacher support and the necessary materials to enrich their play in playing games are indicatives of qualifications in preschool education institutions. It is easy to observe, calculate or measure structural quality items that include items such as teacher-child ratio, classroom area, quality and quantity of educational materials. However, it is more difficult

to assess the process dimension of qualifications involving items such as teacher-child interaction (Stotz, 2008).

Katz (1993) is one of the researchers who contributed to qualitative assessment studies in preschool education, taking into account the process dimension of quality. Katz mentions five different approaches to assessing quality. These approaches assess qualities in pre-school education institutions in teacher, staff, physical environment, family, community dimensions. In Katz's approach, there is also a dimension in which quality is assessed from a child's point of view. This dimension covers the program-related experiences of participating children. In this approach, the evaluation is based on the basic question of 'what kind of feeling is it to be a child in such an environment'. In this approach, children's perceptions and emotions are regarded as criteria for quality, such as feeling belonging to the atmosphere or being a part of the crowd, the quality of friendships, acceptance or neglect, finding experiences at school fun or boring, being pleased or disappointed with experiences and being satisfied or not satisfied with being in school. This research is based on this point of view.

It is understood that the quality researches in preschool education in our country are mostly handled in the context of curriculum, teacher behavior, classroom physical order and effectiveness (the effect of the program on the development of children) in preschool education. Findings from quality studies suggest that quality is often below target and is associated with some skills (Kandır, 2003; Bekman, 2005; Güçhan-Özgül, 2011; Göl-Güven, 2009; Kalkan ve Akman, 2009; Baştürk ve Işıkoğlu, 2008; Solak, 2007; Cunningham, 2010).

Preschool education institutions are the social spaces in which children first meet after their home and have a considerable amount of time. For this reason, the quality of life in these institutions is important. The quality of school life indicates an atmosphere in which individuals can be happy in every way. The main aim of quality studies in preschool education is to provide the best benefit for children. For this reason, in qualitative research, it is important to take the views of other stakeholders as well as to family and teacher opinions. The most important of these stakeholders are children, who are individuals who live directly in the preschool environment.

The purpose of this research is to put forward views on quality in preschool education: physical environment, peer relations, activities in their school.

Within the context of this main objective, the following questions were asked:

1. What are the general perceptions of the children in the preschool period about the school?
2. How are the feelings of the children of the preschool period about the experiences of the school / class
3. What are the perceptions of the activities of school children in school / class
4. What are the opinions of the children in the preschool period on the sufficiency of toys in school / class

Method

Convergent parallel design was used for this mixed method study. Qualitative and quantitative data collection methods were used in the study together. The qualitative part of this study was carried out according to the basic qualitative research design (Merriam, 2013). The quantitative part was carried out according to the descriptive survey model.

The study group in this research consisted of 199 children attending a preschool education institution. All of the participants were selected from the same preschool education institution.. Purposeful sampling method was used to determine the study group. The participants' ages ranged from 48 to 72 months.

The data of this study was gathered via "School/Classroom Evaluation Survey" and semistructured interview form that was formed in accordance with the opinions of field experts and the related literature. Descriptive statistics were used to analyze the quantitative data obtained from research and the content analysis was used to analyze qualitative data.

Finding, Conclusion and Discussion

Results Regarding Survey Questions

Within the scope of this research, considering the results obtained from the answers given by pre-school children to the questionnaire survey, it is seen that the majority of the children are in a positive perception about the school they attend, the physical environment and facilities of the school (toys, meals, times of arrival and departure). Similarly, in the research conducted by Öztürk-Samur (2017), it was concluded that children's perceptions about school and school are positive. It is also understood that the program (activities) provide a preference for peer relations and that they are aware of their feelings about the school. These findings can be regarded as a demonstration of children being able to prefer and criticize the environment they are in. Findings from the research conducted by Valeski and Stipek (2001) indicate similarly that children can express ideas about evaluating the environment they are in. In addition to individual characteristics such as age, gender, mental health and academic ability; environmental factors such as interaction with the teacher, a positive social environment and successful peer relationships have an impact on satisfaction with the school (Eadaoin and Sun, 2010).

Results Regarding Open-ended Questions

In the scope of this research, children were asked to answer some questions which were related to the questions directed to children in the questionnaire in order to get more detailed answers. As a result of evaluating the answers given to these questions through the content analysis method, the following results were obtained:

1. It is understood that children except a limited number of children (10 children) prefer to come to the school instead of staying at home, and in this preference, it seems to be effective to find fussing at home and feeling alone (54 children) and finding school fun (76). The vast majority of children have defined the school as a fun place. When the answers are

examined, it is understood that playing games with friends at school is effective in children's defining of school as a fun place. In a study conducted by Sheridan and Samuelson (2001), to the question 'what would you like to do in this school if you could decide for yourself?', the great majority of children responded without hesitation as playing games (playing games with my friends, games played outside). Findings from the research conducted by Stotz (2008) show that the most important three things children in preschool period (4-5 years old) find in the school at school are playing games, having friends to play and predictable classroom activities. In the study of Stotz, it was found out that children feel happy when they come to school, they love their school, generally they define school as a fun place, and they find the materials and toys in school adequate. In a survey conducted in a total of eight pre-school education classes with high and low quality standards, nearly half of the children identified "play, play with friends, play together" as things that make them happy at school. In addition, nearly one-third of children participating in this study expressed dissatisfaction with their friends' negative behavior (pushing, hitting, kicking, punching, biting, mocking, using bad language) (Wiltz and Klein, 2001). Findings from a survey conducted in Finland reveal that parents, teachers and children are generally satisfied with the preschool education and that the institution of pre-school education is important for their social interaction with friends (Niikko and Havu-Nuutinen, 2009). Results from the research conducted by Farrel, Tayler and Gahan (2010) show that playing games is effective on children's love of school and negative behaviors of their peers are effective on children's not loving school. The results of the study by Kyrönlampi-Kylmänen and Määttä (2012) show that children aged 5-7 years are perceived school as a playground, they care about their playmates, and they do not like to be teased by their peers. In another study, children stated that the reasons for going to kindergarten are mostly doing/learning activities, to learn and to play (Koçyiğit, 2014).

One of the important consequences of this research is the demonstration of peers as a resource for children to feel unhappy (84 children) and happy (67 children) in school. Consistent with the findings of this research, in a study in the related literature indicated that the things that make the children happy themselves in the preschool educational institution are playing with the friends and their presence; the things that make the children unhappy in the preschool educational institution are their peers' negative behaviours (not playing, not sharing toys, mocking, hurting, hitting, not listening) Evans and Fuller, 1998). According to a study conducted by Kragh-Müller and Isbell (2011) in Denmark and America with preschool children, Danish children stated that the best thing in school is to play with their peers and have friends, and the worst thing is not to be a friend to play. America's kids stated that the best thing in school is to play with friends; and the worst things in school are sitting in class, fighting other children in class, and being out of play. Findings from research conducted by Einarsdottir (2005) with children aged 5-6 years show that children are most fond of playing games-interacting with friends and interacting with friends at school; and they do not like behaviours such as teasing and scolding. They also stated that they found the large group activities difficult and boring because they had to sit down.

It is noteworthy that when the children were asked about their favorite and most disliked activities in the school, the most emphasized activity was the art activity and that the science and mathematics activities were hardly emphasized. When the reasons why children do not like art activities are examined in detail, it is understood that children are not offered alternative, children's individual differences are not considered and developmental characteristics are not taken into consideration. Regarding art events in the preschool education program (MEB, 2013), it can be considered that applications made without taking into account the explanations of "The process is not planned to produce a single product. According to the number and nature of the group, materials about various activities and activities should be prepared and the opportunity to choose a child should be recognized".

In addition, in this study it was found that children demand the most dramatic gaming materials and cartoons materials in addition to the existing toys. Research findings of Öztürk-Samur and İnal-Kızıltepe (2017) also stated that play, play games in the school and art activities as the things children want to do most in school.

All the results obtained from this survey indicate the importance of effective classroom management, a program in which individual differences are considered, positive peer relations and positive social skills for quality in preschool education.

In the future research, the opinions and perceptions of the children on which the children are attending can be investigated in relation to the school physical environment, teacher characteristics, classroom management, quality, and school adjustment variables. In similar studies to be done, repetitive observation can be done periodically in pre-school education classes and comparison of observation results and children's opinions can be suggested.

Keywords: preschool, school satisfaction, quality, children's views

Giriş

Eğitim bireylerin bilgi ve becerilerini geliştirmeye dönük bir süreçtir (Eylen-Özyurt, 2009). Yapılan bilimsel araştırmalar; nitelikli, sağlıklı ve istenilen davranışlara sahip nesilleri yetiştirmek için eğitime çok küçük yaşlarda başlamanın gerekli olduğuna işaret etmektedir (Koçyiğit ve Adak-Özdemir, 2016). Okulöncesi eğitim basamağı bireylerin eğitim sistemi, okul, öğretmen ve programlı bir öğretimle karşılaştıkları ilk eğitim basamağıdır. Araştırmalar kurum tipi yada uygulanan program ne olursa olsun okulöncesi eğitim deneyimine sahip olmanın gelişimsel ve eğitimsel kazanımların yanı sıra, çocukların ilkokula daha iyi uyum sağlamaları ve sonraki başarıları ve okul algıları üzerinde etkili olduğunu göstermektedir (Cramer ve Browne, 1974; Ferah, 2001; Barnett, 2008). Ayrıca okulöncesi eğitime devam edip etmeme, devam etme süresi ve devam edilen kurumun ve program türü ile çocukların gelişim, öğrenme, beceri ve okula hazır oluş özelliklerinin karşılaştırıldığı araştırmalarda, okul öncesi eğitime devam eden çocuklar lehine sonuçlara ulaşılmıştır (Ramazan ve Demir, 2011; Şen, Çiçekler-Yıldız, ve Yılmaz, 2010; Günindi, 2011; Anlıak ve Dinçer, 2005; Turan ve Akoğlu, 2011; Tanju ve Gönen, 2006; Umek, Kranjc, Fekonja ve Bajc, 2008; Chopra, 2012; Blaiklock, 2010; Freeman, 2011; Kwon, 2004).

Ancak alan yazın incelendiğinde çocuklara maksimum fayda sağlamak hedefi ile gerek eğitim politikalarının gerekse alan uzmanlarının kalite konusuna yoğunlaştıkları anlaşılmaktadır.

Eğitimde kalite arayışı kapsamında yapılan araştırmalar çocukların memnun kaldığı yüksek kaliteli okulöncesi eğitim ortamlarının onların gelişimleri ve ileriki okul başarıları üzerinde etkili olduğunu göstermektedir (Stotz, 2008; Sandstrom, 2012). Sheridan ve Samuelson (2001)'a göre çocukların kesintisiz ve rahatsız edilmeden oynayabilmeleri, oyun oynama konusunda öğretmen desteğine ve oyunlarını zenginleştirebilmek için gerekli materyallere sahip olmaları okulöncesi eğitim kurumlarında kalitenin göstergeleridir. Öğretmen-çocuk oranı, sınıfın alanı, eğitim materyallerinin niteliği ve miktarı gibi öğeleri içeren yapısal kalite öğelerini gözlemlemek, hesaplamak veya ölçmek kolaydır. Ancak öğretmen çocuk etkileşimi gibi öğeleri kapsayan kalitenin süreç boyutunu değerlendirmek daha zordur (Stotz, 2008).

Kalitenin süreç boyutunu da dikkate alarak okulöncesi eğitimde kaliteyi değerlendirme çalışmalarına katkı sağlayan araştırmacılar arasında biride Katz (1993)'dür. Katz kaliteyi değerlendirmede 5 farklı yaklaşımdan söz etmektedir. Bu yaklaşımlardan biri kalitenin yukarıdan aşağıya bakış açısıyla değerlendirilmesidir. Bu yaklaşımda kalite, yetişkin çocuk oranı, personelin kalitesi ve istikrarı, yetişkin çocuk ilişkilerinin özelliği, araç-gereçlerin sayısı ve niteliği, çocuk başına düşen alan, personelin çalışma koşulları, sağlık, hijyen gibi özellikler temelinde değerlendirilmektedir.

İkinci yaklaşım iç-dış bakış açısı olup bu bakış açısı okulöncesi eğitim hizmetinden faydalanan ailelerin deneyimleri ile ilişkili değerlendirmeleri kapsamaktadır. Bu bakış açısında kontrol ve yönetme yerine saygı; suçlama ve yargılama yerine kabul etme; sürekli iletişim kurma kalitenin ölçütleri olarak kabul görmektedir.

Üçüncü yaklaşım okulöncesi eğitim kurumunda çalışan personelin deneyimlerini kapsayan iç bakış açısı olarak isimlendirilen yaklaşımdır. Bu yaklaşımda öğretmenin diğer meslektaşları ile ilişkileri (destekleyici-çatışmacı), ailelerle olan ilişkileri ve diğer araçlar (destekçiler) ile olan ilişkileri kalite ölçütleridir. Dış bakış açısı olarak isimlendirilen dördüncü yaklaşım toplum ve daha geniş toplum kesimlerinin programa nasıl baktığını kapsamaktadır. Bu bakış açısında yasa, yönetmelik ve diğer düzenlemelerin çocukların eğitimi ve bakımı için destekleyici olup olmadığı; mevcut eğitim programlarının çocuklar ve aileleri için kısa ve uzun dönemde faydaları ve okulöncesi eğitim kurumlarında çalışan personelin gerekli niteliklere uygun olarak eğitilip eğitilmediği gibi öğeler kalitenin ölçütleri olarak kabul görmektedir.

Kaliteyi aşağıdan yukarıya bakış açısı ile değerlendirme beşinci değerlendirme yaklaşımıdır. Bu yaklaşım katılımcı olan çocukların programla ilgili yaşantılarını kapsamaktadır. Bu yaklaşımda değerlendirme böyle bir ortamda çocuk olmak nasıl bir duygudur? Temel sorusu çerçevesinde yapılmaktadır. Bu yaklaşımda ortama ait hissetme veya kalabalığın bir parçası olma, arkadaş ilişkilerinin niteliği; kabul görme veya ihmal edilme; okuldaki deneyimleri eğlenceli veya sıkıcı bulma; deneyimlerden memnuniyet duyma veya hayal kırıklığı yaşama ve okul ortamında bulunmaktan memnun olma veya olmama gibi alanlarda çocukların nasıl algıları ve duyguları kalitenin ölçütleri olarak kabul edilmektedir. Bu araştırma bu bakış açısı dikkate alınarak temellendirilmiştir.

Kalite kapsamında yapılmış olan bazı araştırmalar ise okul öncesi eğitim sınıflarında uygulanmakta olan etkinlik düzeninin, çocukların öğretmenler, akranları ve öğretimsel uğraşlara olan yönelimi üzerindeki etkisini araştırmaya dönüktür. Bu araştırmalardan elde edilen bazı sonuçlar, okulöncesi eğitim sınıflarında etkinliklere ilişkin ayarlamaların (geçişler, dışarıda oyun, öğretmen tarafından yapılandırılmış etkinlikler v.b) çocukların gün boyunca sınıfta gerçekleştirecekleri faaliyetler üzerinde etkili olduğunu göstermektedir (Vitiello, Booren, Downer, Williford, 2012; Booren, Downer, Vitiello, 2012; Flugni, Howes, Huang, Hong, 2012).

Ülkemizde okulöncesi eğitimde kalite araştırmalarının, daha çok okulöncesi eğitimde program, öğretmen davranışı, sınıfın fiziksel düzeni ve etkililik (programın çocukların gelişimi üzerindeki etkisi) bağlamında ele alındığı anlaşılmaktadır. Kalite çalışmalarından elde edilen

bulgular gözden geçirildiğinde kalitenin çoğunlukla hedeflenenin altında olduğunu ve bazı becerilerle ilişkili olduğu anlaşılmaktadır (Kandır, 2003; Bekman, 2005; Güçhan-Özgül, 2011; Göl-Güven, 2009; Kalkan ve Akman, 2009; Baştürk ve Işıkoğlu, 2008; Solak, 2007; Cunningham, 2010).

Okul öncesi eğitim kurumları çocukların evden sonra ilk karşılaştıkları ve oldukça önemli zaman geçirdikleri sosyal yaşam alanıdır. Bu nedenle buradaki yaşamın kaliteli olması önem taşımaktadır. Okul yaşam kalitesi bireylerin her yönüyle mutlu olabildikleri bir ortama işaret etmektedir (Tunç ve Beşaltı, 2014). Okul öncesi eğitim kurumlarının kalite özelliklerinden en çok etkilenenler çocuklar olmasına rağmen, çocukların okul öncesi eğitim programlarından nasıl etkilendiğine ilişkin araştırmalarda, çocuk görüşüne başvurmanın sınırlılığı dikkat çekicidir (Einarsdottir, 2005).

Erken Çocukluk Dönemi Kapsamında Yapılan Araştırmalarda Çocukların Görüşlerine Başvurmanın Önemi

Çocuk haklarına dair sözleşmenin 12. maddesinde "yetişkinlerin çocuklar hakkında alacakları kararlarda çocukların görüşlerini dikkate almaları gerektiği belirtilmektedir. Yirminci yüzyılın sonlarında batı dünyasında çocuklar kendi bakış açısına sahip, özerk ve kendi haklarına sahip ve yetişkinden bağımsız-farklı bir bireyler olarak görülmeye başlanmıştır. Bu bağlamda araştırmacılar, okul, ırk, hak ve özgürlük, cinsiyet gibi çocukları ilgilendiren pek çok konuda çocukların deneyim ve fikirlerini dinlemenin önemini savunmaya başlamışlardır (Brooker, 2001).

Erken çocukluk alanında politika geliştirenler ve uygulamacıların kendi çocuk ve çocukluk modellerini yansıtan politikalar ve uygulamalar geliştirmeleri kaçınılmazdır (Campbell, 2001; Porter, 2003; akt: MachNaughton, Hughes ve Smith, 2007). Son zamanlarda sosyoloji, gelişimsel psikoloji, antropoloji ve tüketici hareketleri gibi farklı disiplinlerde meydana gelen gelişmelerle birlikte, çocuklarla ilgili yeni bir model ortaya çıkmıştır. Bu modelde çocuk yaşadığı sosyal çevreye ilişkin görüşlerini ortaya koyan, sosyal çevreye katılma hakkı olan ve kendi kimliğini şekillendiren sosyal bir aktör konumundadır. Bu durumda çocuğun dünyaya bakış açısı ve dünya hakkındaki görüşleri, yetişkinlerin onların deneyimlerini anlamlandırmasına katkı sağlayabilir (MachNaughton, Hughes ve Smith, 2007). Okulöncesi eğitim rehberlik programında "çocukların okula ve okuldaki belirli olaylara ilişkin duygularını (mutlu-mutsuz, heyecanlı v.b), sevdiği ve sevmediği etkinlikleri açıklaması ve okula/sınıfa ilişkin olumlu tutum geliştirmesi" temel yeterlilik alanı olarak belirtilmektedir (MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, 2012). Çocukların öğrenen olarak kendileri ve okul hakkındaki duyguları onların duygusal sağlıkları ve okul başarıları açısından önem taşımaktadır. Çocukların okul hakkındaki duygularının ve algılarının onların akademik performansları, sınıf yapısı ve öğretmenle olan ilişkilerinden etkilendiği ve etkinliklere katılım konusundaki istekliliklerini etkilediği belirtilmektedir (Valeski ve Stipek, 2001). Bu açıdan çocukların okulla ilgili duygu, düşünce ve algılarının bilinmesinin, öğretmenin günlük plan uygulamaları için önemli bir veri kaynağı olduğu söylenebilir (Kragh-Müller ve Isbell, 2011).

Okulöncesi eğitimin kalitesini arttırmaya dönük çalışmaların asıl amacı çocukların okulöncesi eğitimden maksimum fayda sağlamalarıdır. Bu nedenle kaliteye ilişkin araştırmalarda yaygın olarak kullanılmakta olan aile ve öğretmen görüşlerine başvurmanın yanı sıra diğer paydaşların görüşlerinin alınması önem taşımaktadır. Bu paydaşlardan en önemlisi ve okulöncesi eğitim ortamını doğrudan yaşayan bireyler olan çocuklardır. Bu nedenle çocuk görüşlerine başvurmanın kalite çalışmalarına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu araştırmanın amacı, okulöncesi eğitimde kalitenin (etkinlikler, fiziksel ortam, akran ilişkileri) çocuk görüşleri doğrultusunda incelenmesidir.

Bu temel amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır

1. Okulöncesi dönemdeki çocukların okula ilişkin genel algıları nasıldır?

2. Okulöncesi dönemdeki çocukların okul/sınıftaki yaşantılarına ilişkin duyguları nasıldır

3. Okulöncesi dönemdeki çocukların okul/sınıftaki etkinliklere ilişkin algıları nasıldır

4. Okulöncesi dönemdeki çocukların okul/sınıftaki oyuncakların yeterliliğine ilişkin görüşleri nasıldır

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Araştırma karma yöntem ve yakınsayan desen temel alınarak yürütülmüştür (Creswell ve Clark, 2014). Araştırmada nitel ve nicel veri toplama yöntemleri bir arada kullanılmıştır. Bu araştırmanın nitel kısmı temel nitel araştırma desenine göre yürütülmüştür (Merriam, 2013). Nicel kısmı betimsel tarama modeline göre yürütülmüştür (Büyüköztürk, 2005).

Çalışma grubu

Bu çalışmada “Amaçlı Örneklem” (Patton, 1990) yaklaşımı takip edilmiştir. Amaçlı örneklemenin mantığı ve gücü, bir çalışma için “zengin bilgi içeren” durumları saptamaktır. Zengin bilgi içeren durumlar, araştırmanın amacına yönelik derinlemesine bilgi sağlayan türdendir. Araştırmanın katılımcıları amaçlı örneklem yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örneklemesi yöntemine göre seçilmiştir. Araştırmanın çalışma grubu, İstanbul ilinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı bağımsız bir anaokulunda eğitime devam eden 96 erkek 103 kız olmak üzere toplam 199 çocuktan oluşmaktadır. Örneklemde yer alan 82 çocuk 48-60 ay aralığında, 117 çocuk ise 60-72 yaş aralığında bulunmaktadır.

Verilerin toplanması

Nicel veriler araştırmacı tarafından geliştirilmiş olan “Okulöncesi Dönem Çocukları Okul/sınıf Değerlendirme Anketi” kullanılarak toplanmıştır. Ankette toplam 21 madde yer almaktadır. Anket oluşturma sürecinde yürürlükte olan okulöncesi eğitim programı, okulöncesi eğitimde kalite ve okulöncesi eğitimin çocuklar üzerindeki etkilerini konu alan araştırmalar incelenmiştir. Ayrıca anket oluşturma aşamasında üç okulöncesi öğretmeni ve bir okulöncesi eğitim uzmanının görüşlerine başvurulmuştur. Anket çocukların bulundukları okulun fiziksel ortamı, okuldaki materyaller, programda yer alan etkinlikler, arkadaşlarına ilişkin görüşlerini belirlemeye dönük ifadeleri içermektedir.

Nitel araştırma problem durumlarını kendi doğal ortamlarında açıklamaya çalışır (Creswell, 1998). Bu araştırma kapsamında nitel verilerin toplanmasında, araştırmacı tarafından geliştirilmiş ve alanda çalışan üç uzmanın görüşüne başvurularak şekillendirilmiş olan, yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Veriler katılımcılarla yüz yüze görüşme yoluyla elde edilmiştir. Formda toplam dokuz soru yer almaktadır. Bu sorular bazı anket maddelerini ayrıntılandırarak şekilde planlanmıştır.

Anket ve görüşme formunun uygulanma şekli araştırmacı tarafından uygulamayı gerçekleştirecek olan sınıf öğretmenlerinin her birine anlatılarak, örnek bir uygulama yapılmıştır. Her sınıf öğretmeni ankette yer alan maddeleri ve açık uçlu soruları etkinlik saatleri dışında ve çocukla sohbet ortamı oluşturarak çocuğa yöneltmiştir. Her bir çocukla yapılan görüşme süresi yaklaşık olarak 10-20 dakikadır. Veriler İstanbul il merkezindeki bir anaokulunda yer alan toplam dokuz okulöncesi eğitim sınıfından toplanmıştır.

Görüşmelerde çocuklara yöneltilmiş olan açık uçlu sorular aşağıdaki gibidir: örnek sorular diyerek bir kaçını ver)

- Sana göre bu okul sıkıcı mı/ eğlenceli mi? Niçin?
- Okula gelmek yerine evde kalmak ister miydin? Niçin?

- Bu okulda seni mutlu eden şeyler var mı? ... merak ettim benimle paylaşabilir misin?
- Bu okulda seni mutsuz eden şeyler var mı? ... merak ettim benimle paylaşabilir misin?
- Bana bu okulda/sınıfta en çok hoşlandığın bir etkinliği ve niçin bu etkinliği yapmaktan hoşlandığını söyler misin?
- Bana bu okulda/sınıfta hoşlanmadığın bir etkinliği ve niçin bu etkinliği yapmaktan hoşlandığını söyler misin?
- Sınıfındaki oyuncaklar yeterli mi? Bu sınıfta başka hangi oyuncaklar olsun isterdin?

Görüşmenin yapıldığı kurumun özellikleri:

Görüşme yapılan anaokulunda yer alan tüm sınıflardaki öğretmenler eğitim fakültelerinin dört yıllık lisans eğitimini tamamlamış ve okul öncesi öğretmeni unvanına sahip eğitimcilerden oluşmaktadır. Eğitim öğretim etkinlikleri Milli Eğitim Bakanlığı Okulöncesi Eğitim Programı rehberliğinde yürütülmektedir.

Görüşme yapılan kurumda farklı yaş gruplarını kapsayan 9 şube bulunmaktadır. Şubelerdeki öğrenci sayıları 18-25 arasında değişmektedir. Tek katlı bir yapıdan oluşan okulda her sınıfta çocukların hareket etmesi oynaması için yeterli alan bulunmaktadır. Ayrıca tüm sınıfların içinde malzemelerin konulduğu bir depo bulunmaktadır. Sınıflar alanlara ayrılmamış, ancak ilişkili ve aynı grupta yer alan materyaller duvar kenarlarında bir araya konularak düzenlenmiştir.

Verilerin analizi

Nicel verilerin analizi yüzde ve frekans değerlerinin belirlenmesi şeklinde yapılmıştır. Görüşme verilerinin değerlendirilmesinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır (Denzin ve Lincoln, 1998). Analiz aşamasında ilk olarak görüşme formu üzerine kaydedilmiş olan çocuk yanıtları araştırmacı tarafından anahtar-odak olarak seçilen ifadeler, kelime/kısa cümle şeklinde ilgili yanıtlar alt alta gelecek şekilde excel dosyasına kaydedilmiştir. Yanıtlar arasında birbiri ile ilişkili olanlar renk kodları kullanılarak gruplanmıştır. Çocukların yanıtları araştırmacı tarafından bir kez okunmuştur. İkinci okumada çocukların vurgulamış oldukları ifadeleri (kelime-cümle) alt alta yazmıştır. Daha sonra bu ifadelerden ortak özellikleri yansıtanlar gruplandırılmıştır. Son olarak her bir grupta yer alan ifadeleri kapsayacak kategoriler/temalar ve kategorileri yansıtan alt kategoriler oluşturulmuştur. Bu araştırma kapsamında elde edilen veriler güvenilirliği arttırmak, yanlışlığı azaltmak ve tema ve kategoriler arasında karşılaştırma yapabilmek amacı ile sayısallaştırılmıştır. Ayrıca katılımcıların yanıtlarından doğrudan alıntılar sunulmuştur. Yanıtlar sunulurken KÇ1: (kız çocuk 1), EÇ2(erkek çocuk 1) şeklinde kodlar kullanılmıştır. Sayısallaştırma kategorilerde yer alan kelime-cümle sıklıkları belirtilmek suretiyle yapılmıştır (Weber, 1985; akt. Yıldırım ve Şimşek, 2003).

Bulgular

Bu kısımda önce araştırmanın nicel verilerine ilişkin bulgular sunulmuş, daha sonra nitel verilere ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 1. Çocukların okula/sınıfa ilişkin değerlendirmelerinin yüzde ve frekans değerleri

Okulöncesi Dönem Çocuklarında Okul Memnuniyeti	Evet		Hayır	
	f	%	f	%
1. Bu okulu seviyor musun?	198	99,5	1	,5
2. Sınıfını beğeniyor musun?	198	99,5	1	,5
3. Bu sınıfta değişmesini istediğin şeyler var mı?	68	34,2	131	65,8
4. Sence sınıftaki oyuncaklar yeterli mi?	166	83,4	33	16,6
5. Bu okuldaki yemekleri beğeniyor musun?	166	83,4	33	16,6
6. Okula şimdikinden farklı saatlerde gelmek ister miydin ? (sabah-öğle grupları için)	69	34,7	130	65,3
7. Bu okulda daha uzun zaman geçirmek ister miydin?(sabah-öğle grupları için)	126	63,3	73	36,7
8. Sana göre bu okul sıkıcı mı?	10	5,0	189	95,0
9. Sana göre bu okul eğlenceli mi?	192	96,5	7	3,5
10.Okula gelmek yerine evde kalmak ister miydin?	25	12,6	174	87,4
11. Bu sınıfta seni mutlu eden şeyler var mı?	192	96,5	7	3,5
12. Bu sınıfta seni mutsuz eden şeyler var mı?	90	45,2	109	54,8
13. Bu sınıfta yaptığınız etkinlikleri/faaliyetleri (hikâye, matematik v.s) seviyor musun?	192	96,5	7	3,5
14. Bu sınıfta yapmaktan hoşlanmadığın etkinlik var mı?	87	43,7	112	56,3
15. Bu sınıftaki arkadaşlarıyla zaman geçirmekten hoşlanıyor musun?	197	99,0	2	1,0
16. Birlikte oynamak istemediğin arkadaşın var mı?	101	50,8	98	49,2
	N=199			

Tablo 1’de 1. ve 2. anket maddelerine ilişkin yüzde ve frekans değerleri incelendiğinde birer çocuk dışında tüm çocukların (%99.9) okulu sevdikleri ve kendi sınıflarını beğendikleri görülmektedir. Bu çalışma kapsamındaki çocukların % 34.2’si “*Bu sınıfta değişmesini istediğin şeyler var mı*” şeklindeki anket maddesini “evet” % 65.8’ i “hayır” şeklinde yanıtlamıştır. Çocukların % 83.4’ü sınıftaki oyuncakların yeterli bulduğunu, %16.6’sı ise sınıftaki oyuncakları yeterli bulmadıklarını belirtmiştir. Çocukların okuldaki yemeklere ilişkin beğenilerini belirlemeyi amaçlayan anket maddesini çocukların %83.4’ü tarafından beğeniyorum, %16.6’ sının ise beğenmiyorum şeklinde yanıtladığı görülmektedir. Ankette yer alan “*Okula şu anda geldiğinden farklı saatlerde gelmek ister miydin (sabah grubunda ise öğlen, öğlen grubunda ise sabah gelmek isteyip istemediği)*” şeklindeki maddeyi 69 çocuk “evet”, 130 çocuk ise “hayır” olarak yanıtlamıştır. Ayrıca okulda geçirilen zamana ilişkin olarak 126 çocuk okulda şu an geçirmekte olduğu zamandan daha fazla zaman geçirmek istediğini, 73 çocuk ise okuldaki bulunma süresinin olduğu gibi kalmasını istediğini belirtmiştir.

Tablo 1 incelendiğinde ankette yer alan “*Sana göre bu okul sıkıcı mı?*” ifadesini çocukların % 5’i evet % 95’i ise hayır sıkıcı değil şeklinde yanıtlamıştır. “*Sana göre bu okul eğlenceli mi*” sorusunu ise çocukların % 3.5’i hayır, % 96.5’i ise evet şeklinde yanıtlamıştır. “*Okula gelmek yerine evde kalmak ister miydin*” sorusunu çocuklardan 25’i okula gelmek yerine evde kalmak isterdim, 174’ü ise evde kalmak istemezdim şeklinde yanıtlamıştır. Tablo 1’de görüldüğü gibi ankette yer alan “*Bu sınıfta seni mutlu eden şeyler var mı*” şeklindeki maddeye çocukların tamamına yakını (% 96.5) evet yanıtını vermiştir. “*Bu sınıfta seni mutsuz eden şeyler var mı*” maddesine ise çocukların % 45.2’si evet var, %54.8’i ise hayır yok şeklinde yanıtlamıştır. Tablo 1’de görüldüğü gibi ankette yer alan “*Bu sınıfta yaptığınız etkinlikleri/faaliyetleri (hikaye, matematik v.s) seviyor musun*” sorusuna çocukların % 96.5’i evet, % 3.5’i ise hayır yanıtını vermiştir.

Tablo’da yer alan “*Bu sınıfta bulunan arkadaşlarıyla zaman geçirmekten hoşlanıyor musun?*” sorusunu çocukların tamamına yakını (% 99.9) evet olarak yanıtlamıştır. Ancak “*Birlikte*

oynamak istemediğin arkadaşın var mı” sorusu yöneltildiğinde çocukların % 50.8’i evet % 49.2’si ise hayır yanıtını vermiştir.

Açık Uçlu Sorulara İlişkin Bulgular

Anket maddelerinden bazılarına verilmiş olan yanıtlara ilişkin ayrıntılı bilgi elde etmek amacı ile çocuklara açık uçlu sorular yöneltilmiştir. Bu kısımda sorular ve sorulara ilişkin yanıt örnekleri ve ilgili kategoriler yer almaktadır.

Çocuklara “Okula gelmek yerine evde kalmak ister miydin, Niçin” ve “okul sıkıcı mı- eğlenceli mi, Niçin” şeklinde iki ayrı soru sorulmuş alınan yanıtlar doğrultusunda elde edilmiş olan kategoriler aşağıda sunulmuştur:

Şekil 1. Çocukların okula ilişkin genel algıları

Okula ilişkin genel algı

Okula gelme konusunda isteklilik	Evde kalmayı tercih etme	Eğlenceli	Sıkıcı
Okulu sevme-eğlenceli bulma (76) Evde sıkılma, yalnız hissetme (54) Okuldaki etkinlikler ve öğrenme (12) Bilmiyor(19) Oyun oynamak ve arkadaşların varlığı(8)	Evi sevme-eğlenceli bulma (7) Okulda sıkılma (2) Evdeki olanaklar(oyun-oyuncak, tv, bilgisayar) 8 Bilmiyor(11)	Arkadaşlarla oyun ve oyun oynama (54) Oyuncaklar (44) Beğenme/sevme- Haz alma/eğlenme (84) Bilmiyor(3) Etkinlikler (6)	Etkinlikler (2) Oynayamadığı için (2) Oyuncakları beğenmiyor (2) Diğer(yanıtsız bırakma, yada belirli bir açıklama içermeyen yanıtlar) (3)

Çocukların, evden farklı bir ortam olarak okul/sınıfa ilişkin genel algılarını belirlemeye dönük olarak sorulmuş olan "okula gelmek yerine evde kalmak ister miydin" sorusuna vermiş oldukları yanıtlar temelinde, okula gelme konusunda isteklilik ve evde kalmayı tercih etme olmak üzere başlıca iki kategori belirlenmiştir. Okula gelme konusunda isteklilik kategorisi ile ilişkili olarak “okulu sevme, evde sıkılma-yalnız hissetme, okuldaki etkinlikler ve öğrenme” olmak üzere 3 farklı alt kategori ortaya çıkmıştır.

Evde kalmayı tercih etme kategorisi ile ilişkili olarak ise “evi sevme- eğlenceli bulma, okulda sıkılma, Evdeki olanaklar” şeklinde 3 alt kategoriye ulaşılmıştır.

Ayrıca bu kapsamda sorulmuş olan "Okul sıkıcı mı/eğlenceli mi Niçin?" sorusuna verilmiş olan yanıtlar temelinde, eğlenceli ve sıkıcı olmak üzere başlıca iki kategori belirlenmiştir. Eğlenceli kategorisi ile ilişkili olarak “arkadaşlarla oyun-oyun oynama, oyuncaklar, Beğenme/sevme- Haz alma/eğlenme” olmak üzere 3 kategori ortaya çıkmıştır. Sıkıcı kategorisi ile ilişkili olarak ise “etkinlikler, oynayamama, oyuncakları beğenmeme, diğer” alt kategorilerine ulaşılmıştır.

Çocukların “Okula gelmek yerine evde kalmak ister miydin, Niçin” ve “okul sıkıcı mı- eğlenceli mi, Niçin” sorularına vermiş oldukları yanıtlardan bazıları aşağıda sunulmuştur:

Ç1. Eğlenceli çünkü arkadaşlarımla oynuyorum. Ç5. Okula gelmek yerine evde kalmak istemezdim. Çünkü okulda bir şeyler öğreniyorum. Ç7. Eğlenceli çünkü arkadaşlarımla oyun oynuyorum. Ç10. Okul sıkıcı, çünkü burada çok fazla oynayamıyorum. Evde kalmak isterdim. Çünkü bilgisayar oynamak istiyorum. Ç11. Okulu sıkıcı buluyorum. Çünkü bazen çok az oyun oynuyoruz. Ç13. Biraz sıkıcı. Çizgi çizerken (okuma yazmaya hazırlık) sıkılıyorum. Ç26. Eğlenceli çünkü okulda bir sürü şey var. Evde canım sıkılıyor. Ç33. Hayır. Evde kalmak istemem çünkü okulumu dünya kadar seviyorum. Ç34. Evde kalmak istemem. Çünkü etkinlikleri kaçırmak istemiyorum. Ç96. Eğlenceli çünkü burada oyuncaklar var. Ç42. Hayır. O zaman (evde kalırsam) bir şey öğrenemem. Ç54. Hayır. Çünkü evde oynayacak kimse yok. Ağabeyim benimle hep dövüş oyunu oynamak istiyor. Ben kabul etmiyorum. Ç63. Evde kalmak istemem. Çünkü evde bir şeyler öğrenemiyorum. Ç169. Hayır. Çünkü okul daha eğlenceli, evde oyuncaklarımla oynasam bile canım sıkılıyor.

Çocukların “Bu sınıfta seni mutlu/mutsuz eden şeyleri söyleyebilir misin?” sorusuna vermiş oldukları yanıtlar doğrultusunda elde edilen kategoriler aşağıda sunulmuştur:

Şekil 2. Çocukların okuldaki yaşantılarına ilişkin duyguları

Okuldaki yaşantılarla ilişkili duygular

Mutlu hissetme

Eğitim programı (Etkinlikler): Oyun oynamak (31) okuma-yazmaya hazırlık (5) Türkçe-dil (3) sanat (17)
Fiziksel ortam: Oyuncaklar (61)
Öğretmen ve akranlarla etkileşim: arkadaşlar- arkadaşlarla oyun (67) öğretmen (8)
Diğer: zor etkinlikleri başarmak (1) komik şeyler (1) her şey (5)

Mutsuz hissetme

Akranlarla olumsuz etkileşim: arkadaşların oynatmaması (6) arkadaşın oynamaması (18) arkadaşın oyunu-etkinliği bozması, rahatsız etmesi, zarar vermesi, yaramazlık yapması, gürültü, arkadaşla oyuncak paylaşamama, belirli arkadaşlar (Kağan, Mert v.b) (59) arkadaşın üzülmesi (1) en iyi arkadaşın okula gelmemesi (3)
Eğitim programı (Etkinlikler): kitap çalışmak (3) resim yapmak (1) hikâye (1) oyun oynamamak (2) faaliyet (3)
Fiziksel ortam ve materyaller : Hiç bahçeye çıkamamak (1) oyuncak bebekler (1) mutfak eşyaları (1) kalemler (1) (1) az oyuncak olması (1) yemek yemek (1) lego (1) çöp kovası (1)

Çocukların okuldaki/sınıftaki yaşantılarına ilişkin duygularını belirlemeye dönük bu soruya vermiş oldukları yanıtlar temelinde, mutlu hissetme ve mutsuz hissetme olmak üzere başlıca iki kategori belirlenmiştir. Mutlu hissetme kategorisi ile ilişkili olarak “eğitim programı (etkinlikler), fiziksel ortam, öğretmen ve akranlarla etkileşim ve diğer olmak üzere dört kategori ortaya çıkmıştır.

Mutsuz hissetme kategorisi ile ilişkili olarak “eğitim programı (etkinlikler), fiziksel ortam, akranlarla olumsuz etkileşim olmak üzere üç kategori ortaya çıkmıştır.

Çocukların “*Bu sınıfta seni mutlu/mutsuz eden şeyleri söyleyebilir misin?*” sorusuna vermiş oldukları yanıtlardan bazıları aşağıda sunulmuştur:

Ç1. Arkadaşlarımın beni oynatmaması beni mutsuz ediyor. Ç7. Arkadaşlarımla oyun oynarken mutlu oluyorum. Ç16. Baran beni mutsuz ediyor. Ç19. Arkadaşlarımla oyuncakları paylaşmadığım zaman mutsuz oluyorum. Ç27. Arca beni mutsuz ediyor. Ç37. Arkadaşlarım beni oyunlarına almadıklarında mutsuz oluyorum. Ç42. Beni en çok mutsuz eden Kağan'dı ama oda gitti zaten. Ç48. Mert beni mutsuz ediyor. Çünkü yaptıklarını hep bozuyor. Ç66. Oyuncaklar beni mutlu ediyor. Ç85. Arkadaşımın oyuncakımı elimden alması. Ç95. Oyun oynamak beni mutlu ediyor. Ç97. Kitap çalışması yaparken, oyun oynarken ve resim yaparken mutlu oluyorum. Ç158. Evcilik köşesinde oynamak beni mutlu ediyor. Ç174. Öğretmenim ve arkadaşlarım beni mutlu ediyor. Ç176. Öğretmenimin yanımda olması ve hergün güzel faaliyetler yaptırması. Ç123. Bloklarla oynamak beni mutlu ediyor. Ç84. Öğretmenimin olması beni mutlu ediyor.

Çocuklara “*Bu sınıfta başka hangi oyuncakların bulunmasını isterdin?*” sorusu yöneltilmiş alınan yanıtlara ilişkin kategoriler aşağıda sunulmuştur:

Şekil 3. Çocukların sınıfta bulunmasını istedikleri oyuncaklar

Çocukların sınıfta bulunmasını istedikleri oyuncaklar



Medya (çizgi film)ve edebiyatla (öykü-masal) ilişkili oyuncaklar: Barbi bebek (14) örümcek adam, (2) cailou (2) dinazor (1) pinokyo (1) winx clup oyuncakları (2) ben 10 oyuncakları, çizgi film oyuncakları (5) sünger bop (1)

Evcilik köşesi oyuncakları: araba (47) Bebek (18) ev (2) silah (2) çiçekli oyuncak (1) kuaför malzemesi (1) evcilik oyuncakları (6) robot (1) oyuncak bilgisayar (1) Tamir seti (2)

Masa oyuncakları: Yap-boz (5) puzzle (3) Lego (5)

Müzik köşesi: Müzik aletleri (10)

Diğer: Canlı hayvanlar (2) akvaryum (1) bilgisayar (1) farklı oyuncak (1) spor aleti (1) başka oyuncak istemiyor (34)

Çocukların sınıflarında bulunmasını talep ettikleri oyuncaklar “medya (çizgi film)ve edebiyatla (öykü-masal) ilişkili oyuncaklar, evcilik köşesi oyuncakları, masa oyuncakları, müzik köşesi oyuncakları ve diğer” olmak üzere beş kategori oluşturmuştur.

Çocukların “*Bu okulda en çok hangi etkinliği yapmaktan hoşlanıyorsun/hangi etkinliği yapmaktan hoşlanmıyorsun. Niçin bu etkinliği seviyorsun/sevmiyorsun?*” sorularına vermiş oldukları yanıtlara ilişkin bulgular aşağıdaki gibidir:

Şekil 4. Çocukların okuldaki etkinliklere ilişkin algı ve duyguları**Etkinliklere ilişkin algı ve duygular****Sevilen etkinlik****Sevilmeyen etkinlik**

Sanat etkinlikleri: resim, boyama, sanat, kesme-yapıştırma, faaliyet (116)
Okuma yazmaya hazırlık: kitap çalışması, çizgi çalışması, ders (14)
Oyun (25)
Türkçe-dil etkinlikleri: hikâye, drama (11)
Müzik (5)
Fen (1)
Programdaki tüm etkinlikler (14)
Diğer: Farklı etkinlikler (1), Zor olmayan etkinlikler (1), Çizgi film izleme (1)

Sanat etkinlikleri: resim, boyama, sanat, kesme-yapıştırma, faaliyet (44)
Türkçe-dil etkinlikleri: hikâye, drama, şiir (6)
Müzik (6)
Okuma yazmaya hazırlık: kitap çalışması, ders (13)
Serbest zaman: puzzle, lego, hamur (5)
Oyun: erkek oyunları, top oyunu, oyun, minder oyunu (5)
Diğer: Zor-uzun-sıkıcı-kısa etkinlikler (17)

Çocukların sınıfta gerçekleştirilen etkinliklere ilişkin görüşlerini belirlemeye dönük *Bu okulda en çok hangi etkinliği yapmaktan hoşlanıyorsun/hangi etkinliği yapmaktan hoşlanmıyorsun. Niçin bu etkinliği seviyorsun/sevmiyorsun?* sorusuna vermiş oldukları yanıtlar temelinde, sevilen etkinlikler ve sevilmeyen etkinlikler olmak üzere başlıca iki kategori belirlenmiştir. Kategorilerin isimlendirilmesinde çocukların yanıtlarının okul öncesi eğitim sınıflarında uygulanmakta olan eğitim programı ile ilişkisi temel alınmıştır. Sevilen etkinlikler kategorisi ile ilişkili olarak Sanat etkinlikleri, Okuma yazmaya hazırlık, Türkçe etkinlikleri, Müzik, Fen ve Diğer olmak üzere dört kategori ortaya çıkmıştır. Sevilmeyen etkinlikler kategorisi ile ilişkili olarak ise Sanat etkinlikleri, Türkçe etkinlikleri, Müzik, Okuma yazmaya hazırlık, Serbest zaman, Oyun ve Diğer olmak üzere dört kategori ortaya çıkmıştır. Kategorilerdeki ifade tekrarları dikkate alındığında sanat etkinliğinin çocuklar tarafından hem en çok sevilen ve en çok sevilmeyen kategorisinde en sık tekrarlanan etkinlik olduğu anlaşılmaktadır. Yanıtlar ayrıntılı olarak incelendiğinde çocukların etkinlikleri sevme gerekçelerinin duygusal yön (sevmiyorum, hoşlanmıyorum, hoşlanıyorum), etkinliğe ilişkin olarak algılanan zorluk (zor, yapamıyorum, yoruluyorum) gibi bireysel faktörleri kapsadığı anlaşılmaktadır.

Çocukların *“Bu okulda en çok hangi etkinliği yapmaktan hoşlanıyorsun/hangi etkinliği yapmaktan hoşlanmıyorsun. Niçin bu etkinliği seviyorsun/sevmiyorsun?”* sorusuna vermiş oldukları yanıtlardan bazıları aşağıda sunulmuştur:

KÇ165. Kesmeyi sevmiyorum. Çünkü zor kesiyorum. KÇ176. Eski minder oyununu sevmiyorum. Çünkü herkes ben, ben, ben diyor. EÇ190. Parmak boyasını sevmiyorum. Çünkü çok zor. KÇ199. Kuru boya ile resim yapmayı sevmiyorum. Çünkü ellerim çok yoruluyor. EÇ106. Dramayı çok seviyorum. Hep yapmak istiyorum. EÇ132. Müzik aletleriyle yaptığımız şarkıları sevmiyorum. Çünkü çok gürültülü oluyor. EÇ139. Oyun oynamayı seviyorum. Çünkü oyun oynamak beni mutlu ediyor. KÇ146. Dergi yapmaktan hoşlanıyorum. Çünkü çok eğlenceli. Fen etkinliğini seviyorum. Çünkü çok güzel. KÇ62. Oturup hikâye dinlemekten hoşlanmıyorum. KÇ66. Balık faaliyetini seviyorum. Çünkü parmak boya ile yapınca heyecanlanıyorum. EÇ77. Çok uzun süren etkinlikleri sevmiyorum. Yoruluyorum çünkü. KÇ55. Duygu tekerleği yapmaktan hoşlanıyorum. Çünkü bir şeyler öğreniyoruz. EÇ56. Kitaptaki çizgi çalışmalarını sevmiyorum. Çünkü ellerim yoruluyor. EÇ3. Sanat etkinliğini seviyorum. Çok eğlenceli buluyorum ve kolay olduğunu

düşünüyorum. EÇ12. Kardan adam yapmaktan hoşlanmıyorum. Çünkü zor. EÇ13. Maske yapmaktan hoşlanıyorum. Çünkü çok eğlenceli. EÇ42. Hikâye etkinliğini seviyorum. Çünkü kitapları seviyorum.

Sonuç ve tartışma

Anket maddelerine ilişkin sonuçlar

Bu araştırma kapsamında okul öncesi dönem çocuklarının anket sorularına vermiş oldukları yanıtlardan elde edilmiş olan sonuçlar dikkate alındığında, çocukların büyük çoğunluğunun devam ettikleri okula/sınıfa, okulun fiziksel ortamı ve olanaklarına (oyuncaklar, yemek, okula geliş-gidiş saatleri) ilişkin olumlu bir algı içinde oldukları söylenebilir. Öztürk-Samur (2017) tarafından yapılan araştırmada benzer biçimde çocukların okula ve öğretmene ilişkin algılarının olumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca program (etkinlikler), akran ilişkileri, konusunda bir tercih ortaya koydukları ve okula ilişkin duygularının farkında oldukları anlaşılmaktadır. Bu bulgular çocukların bulundukları ortam hakkında tercihte bulunabildiklerinin ve eleştiri yapabildiklerinin bir göstergesi olarak kabul edilebilir. Valeski ve Stipek (2001) tarafından yapılan araştırmadan elde edilen bulgular benzer şekilde çocukların bulundukları ortamı değerlendirme konusunda fikir ortaya koyabildiklerine işaret etmektedir. Yaş, cinsiyet, zihinsel sağlık ve akademik yetenekler gibi bireysel özelliklerinin yanı sıra öğretmenle etkileşim, pozitif bir sosyal çevre ve başarılı akran ilişkileri gibi çevresel etmenler okula ilişkin memnuniyet üzerinde etkili olmaktadır (Eadaoin ve Sun, 2010).

Açık Uçlu Sorulara İlişkin Sonuçlar

Bu araştırma kapsamında ankette çocuklara yöneltilen bazı sorulara daha ayrıntılı yanıtlar alabilmek için çocuklara sorular yöneltilmiştir. Bu sorulara verilmiş olan yanıtların içerik analizi yöntemi ile değerlendirilmesi sonucunda aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

1.Sınırlı sayıda çocuk dışındaki (10 çocuk) çocukların tamamının evde kalmak yerine okula gelmeyi tercih ettikleri ve bu tercihte daha çok evde sıkılma ve yalnız hissetme(54 çocuk) ile okulu eğlenceli (76) bulmanın etkili olduğu anlaşılmaktadır. Çocukların büyük çoğunluğu okulu eğlenceli bir yer olarak tanımlamışlardır. Yanıtlar incelendiğinde çocukların okulu eğlenceli bir yer olarak tanımlamalarında okulda oyun-arkadaşları ile oyun oynamanın etkili olduğu anlaşılmaktadır. Sheridan ve Samuelson (2001) tarafından gerçekleştirilen araştırmada kendilerine yöneltilen kendin karar verebilseydin bu okulda ne yapmak isterdin? sorusuna çocukların büyük çoğunluğu tereddütsüz olarak oyun (arkadaşlarımla oyun oynamak, dışarıda oynanan oyunlar v.b.) yanıtını vermiştir. Stotz (2008) tarafından yapılan araştırmadan elde edilmiş olan bulgular, okulöncesi dönem çocuklarının (4-5 yaş) okulda buldukları en önemli üç şeyin oyun oynama, oynamak için arkadaşına sahip olma ve önceden kestirilebilir (predictable) sınıf aktiviteleri olduğunu göstermektedir. Stotz'un çalışmasında, çocuklar çoğunlukla okula geldiklerinde mutlu hissettiklerini, okulu sevdiklerini, öğretmenlerini iyi bulduklarını, çoğunlukla okulu eğlenceli bir yer olarak tanımladıkları ve okuldaki oyuncakları yeterli buldukları sonucuna ulaşılmıştır. yüksek ve düşük kalite standartlarına sahip toplam sekiz okul öncesi eğitim sınıfında gerçekleştirilmiş olan bir araştırmada çocukların yarıya yakını “*oyun, arkadaşlarla oyun, birlikte oyunu*” okulda kendilerini mutlu eden şeyler olarak tanımlamışlardır. Ayrıca bu araştırmaya katılan çocukların üçte birine yakını arkadaşları olumsuz davranışlarından (itme, vurma, tekmeleme, yumruk atma, ısırma, alay etme, kötü dil kullanma dövüşme) hoşnut olmadıklarını ifade etmiştir (Wiltz ve Klein, 2001). Finlandiya'da yapılmış olan bir araştırmadan elde edilen bulgular ise aileler, öğretmen ve çocukların genel olarak okulöncesi eğitimden memnun olduklarını ve arkadaşlarla sosyal etkileşimleri açısından okulöncesi eğitim kurumunu önemli bulduklarını ortaya koymaktadır (Niikko ve Havu-Nuutinen, 2009). Farrel, Tayler ve Gahan (2010) tarafından yapılan araştırmadan elde edilmiş olan sonuçlar, okulöncesi dönem çocuklarının okulu sevmelerinde oyun oynamalarının, sevmemelerinde ise akranlarının olumsuz davranışlarının etkili olduğunu göstermektedir. Kyrönlampi-Kylmänen ve Määttä, (2012) tarafından yapılmış olan araştırmadan elde edilen sonuçlar 5-7 yaş çocuklarının okulu bir oyun mekanı olarak algıladıklarını,

oyun arkadaşlarını önemsediklerini, arkadaşlarının kendilerini kızdırmalarından ve belirli özellikleri ile alay etmelerinden hoşnut olmadıklarını göstermektedir. Bir başka çalışmada çocuklar anaokuluna gitme gerekçelerini çoğunlukla etkinlik yapmak-öğrenmek ve oynamak şeklinde belirtmişlerdir (Koçyiğit, 2014).

Bu araştırmanın önemli sonuçlarından biri de çocukların okulda kendilerini mutsuz(84 çocuk) eden ve mutlu(67 çocuk) hissetmelerinde kaynak olarak akranların gösterilmesidir. Alan yazında yapılmış bir çalışmada bu araştırma bulguları ile tutarlı olarak çocuklar okulöncesi eğitim kurumunda kendilerini mutlu eden şeyleri arkadaşlarının varlığı ve arkadaşlarla oyun; mutsuz eden şeyleri ise arkadaşların olumsuz davranışları (oynamama, oynatmama, oyuncak paylaşmama, alay etme, zarar verme, vurma, dinlememe) olarak belirtmişlerdir (Evans ve Fuller, 1998). Kragh-Müller ve Isbell (2011) tarafından Danimarka ve Amerika'da okulöncesi çocuklarla gerçekleştirilen bir araştırma sonucuna göre, Danimarkalı çocuklar okulda en iyi şeyin akranları oynamak ve arkadaşlara sahip olmak, en kötü şey ise oynayacak arkadaşın olmaması olduğunu belirtmiştir. Amerika'lı çocuklar oynamak-arkadaşlarla oynamayı okuldaki en iyi şey; sınıfta oturmak, sınıftaki diğer çocukların kavgaya etmesi, oyun dışında kalmayı ise okuldaki en kötü şeyler olarak belirtmiştir. Einarsdottir (2005) tarafından 5-6 yaş çocuklarla yürütülen çalışmadan elde edilen bulgular çocukların oyun oynama-arkadaşları ile oynama ve arkadaşları ile etkileşimde bulunmayı okulda en çok sevdikleri; alay edilmek, azarlanmak gibi sosyal ilişkiler kapsamındaki davranışların ise sevmedikleri durumlar olarak belirttiklerini göstermektedir. Ayrıca çocuklar oturmak zorunda oldukları için büyük grup etkinliklerini zor ve sıkıcı bulduklarını belirtmişlerdir.

Çocukların okulda en sevdikleri ve en sevmedikleri etkinlik sorulduğunda her iki sorunun yanıtı olarak en çok vurgulanan etkinliğin sanat etkinliği olması, fen ve matematik etkinliğinin neredeyse hiç vurgulanmamış olması dikkat çekicidir. Çocukların sanat etkinliklerini sevmeme nedenleri ayrıntılı olarak incelendiğinde bu etkinliklerde çocuklara alternatif sunulmaması, çocukların bireysel farklılıklarının göz önüne alınmaması ve gelişimsel özelliklerin dikkate alınmamasının etkili olduğu anlaşılmaktadır. Okulöncesi eğitim programında (MEB, 2013) sanat etkinliklerine ilişkin olarak *“Süreç tek bir ürün ortaya çıkarmak amaçlı planlanmaz. Grubun sayısına ve özelliğine göre çeşitli etkinlikler ve etkinliklerle ilgili materyaller hazırlanmalı, çocuğa seçme fırsatı tanınmalıdır”* şeklindeki açıklamalara dikkate alınmadan yapılmış olan uygulamaların bu sonuç üzerinde etkili olduğu düşünülebilir.

Ayrıca bu çalışmada çocukların mevcut oyuncaklara ek olarak en çok dramatik oyun malzemeleri ve çizgi filmlerle ilgili materyaller talep ettikleri ortaya çıkmıştır. Öztürk-Samur ve İnal-Kızıltepe (2017) araştırma bulguları da çocukların okulda oyun, bahçede oyun ve sanat etkinliklerini okulda en çok yapmak istediği şeyler olarak belirtmişlerdir.

Sonuç olarak bu çalışmada çocukların kendilerini ilgilendiren konularda (okul öncesi eğitim kurumu) yaşantıları temelinde görüş bildirebildikleri ve bu görüşlerin sınıf yönetimi, sosyal beceri, akran ilişkileri, kalite ve programda yer alan etkinliklere dikkat çektiği anlaşılmaktadır. Bu çalışmadan elde edilen çocuk görüşleri doğrultusunda aşağıdaki değerlendirmeler yapılabilir:

Sınıf yönetimi ve sosyal beceri açısından

Bu araştırma sonuçları ve alan yazında bu araştırma ile benzer sonuçları ortaya koyan diğer araştırmalar incelendiğinde çocukların okulöncesi eğitim kurumlarındaki yaşantılarına ilişkin algılarının (mutlu veya mutsuz hissetme) çoğunlukla akranlarla olan yaşantılarla ilişkili olduğu anlaşılmaktadır. Akranlarla olumlu yaşantılar arkadaş/arkadaşlara sahip olma ve arkadaşlarla oynamayı kapsamaktadır. Akranlarla olumsuz yaşantıların ise oyuna kabul etmeme, birlikte oynamayı reddetme, oyunun bozulması, rahatsız etme, zarar verme gibi davranışları kapsadığı anlaşılmaktadır. Yapılmış pek çok çalışmadan elde edilen sonuçlar da benzer olarak *“arkadaşların”* çocukların okul algıları üzerinde etkili olduğuna işaret etmektedir (Boulton, Don ve Boulton, 2011;

Danby, Thompson, Theobald ve Thorpe, 2012). Bu nedenle öğretmenler iyi bir gözlemci olmalı, çocuklara sosyal ilişkiler konusunda program veya günlük rutin etkinlikler kapsamında destek olmalı ve rehberlik etmesi önem taşımaktadır.

Programda yer alan etkinlikler açısından

Bu araştırmadan elde edilmiş olan sonuçlar çocukların okulöncesi eğitim programında yer alan hemen her etkinliğe ilişkin görüş ve duygularını ortaya koyduklarını göstermektedir. Fen ve matematik etkinliğine ilişkin olarak bir çocuk dışında herhangi bir yorum yapılmamış olması, öğretmenlerin bu etkinliğe günlük programda yer verip vermedikleri ile ilişkili olabilir. Benzer biçimde Öztürk-Samur ve İnal-Kızıltepe'nin(2017) yaptıkları araştırma bulguları da benzer olarak çocukların fen ve matematikten çok sınırlı söz ettiklerini ortaya koymaktadır. İlgili açıklamaları göz önüne alındığında, çocukların etkinliklere ilişkin algı ve duygularının (sevme-sevmeme) bireysel ilgi ve tercihlerden (sevme, sevmeme, hoşlanma v.b.) olduğu kadar etkinliklerin algılanan zorluğu (zor, yapamıyorum, uzun, sıkıcı v.b.) ile de ilişkili olduğu anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin her bir çocuğun bireysel ilgilerini, yeterliliklerini ve performansını dikkate alarak etkinlikleri seçmesi ve her çocuğa aynı etkinliği sunmak yerine alternatif seçimler sunması çocukların öğrenirken zevk almalarına katkı sağlayabilir.

Okul öncesi eğitimde kalite çalışmaları açısından

Okul öncesi eğitim çocuğun eğitimle tanışmasında ilk adımı oluşturmaktadır. Bu dönemde verilen eğitimin özellikleri çocuğun gelişimi ve yaşantısı üzerinde etkili olmaktadır. Bu dönemde verilen eğitimin kaliteli olması çocukta öğrenme ve öğrenmeye istekli olmayı arttırmakta ve yaşamın çeşitli alanlarındaki başarısını desteklemektedir (Zembat, 2001). Okulöncesi eğitimde kalite çalışmalarının asıl hedefi çocukların okul öncesi eğitimden (eğitim program, kurumun fiziksel özellikler, yetişkin- çocuk ve çocuk-çocuk etkileşimi v.b) en yüksek yararı elde etmeleri olduğu söylenebilir. Bu araştırmadan elde edilmiş olan bulgulardan anlaşıldığı üzere çocuklar okulöncesi eğitim ortamlarındaki yaşantılarına ilişkin değerlendirmelerde bulunabilmektedirler. Bundan hareketle, okulöncesi eğitimde kaliteyi ölçme çalışmalarında bir boyut olarak doğrudan çocuk görüşlerine yer verilmesi önem taşımaktadır.

Öneriler

İlerde yapılacak araştırmalarda çocukların devam ettikleri okula ilişkin görüş ve algılarının okulun fiziksel ortamı, öğretmen özellikleri, sınıf yönetimi, kalite, okula uyum değişkenleri ile ilişkisi araştırılabilir. Yapılacak benzer çalışmalarda okul öncesi eğitim sınıflarında belirli aralıklarla tekrarlı gözlem yapılarak gözlem sonuçları ile çocukların görüşlerinin karşılaştırılması önerilebilir.

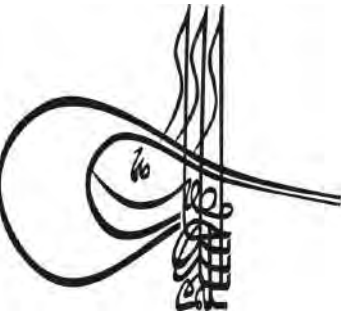
KAYNAKÇA

- Anlıak, Ş. ve Dinçer, Ç. (2005). Farklı eğitim yaklaşımları uygulayan okulöncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların kişilerarası problem çözme becerilerinin değerlendirilmesi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 38(1), 149-166.
- Barnett, W. S. (2008). Preschool education and its lasting effects: Research and policy implications. Boulder and Tempe: Education and the Public Interest Center & Education Policy Research Unit. Retrieved [date] from <http://epicpolicy.org/publication/preschooleducation>
- Baştürk, R., Işıkoğlu, N. (2008). Analyzing process quality of early childhood education with many facet rash measurement model. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 8(1), 25-32.

- Bekman, S. (2005). Early childhood education in Turkey. In Spodek, B., Saracho, O. N. (Eds). International perspectives on research in early childhood education. U.S.A: Information Age Publishing.
- Blaiklock, K. (2010). The Whariki the New Zelland early childhood curriculum: Is it effective. *International Journal of Early Years Education*, 18(3), 201-212.
- Booren, L. M., Downer, J. T., Vitiello, E. V., (2012). Observation of children's interaction with teachers, peers and tasks across preschool classroom activity setting. *Early Education and Development*, 23, 517-538.
- Brooker, L. (2001). Interviewing children. In Naughton, G. M., Rolfe, S. A., Siraj-Blatchford, I. (Eds)., *Doing early childhood research*. Buckingham: Open University Press, pp. 162-178.
- Büyüköztürk, Ş. (2005). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Chopra, N. (2012). Astudy of early childhood programmes in Delhi, India. *International Journal of Early Years Education*, 20(2), 159-174.
- Cramer, J. F. ve Browne, G. S. (1974). *Çağdaş Eğitim Milli Eğitim Sistemleri Üzerine Mukayeseli Bir İnceleme*. F. Oğuzkan (Çev.). İstanbul: Milli Eğitim.
- Creswell, J. W. (1998). Qualitative inquiry and research design: Choosing among five tradition. Thousand Oaks, CA: Sage
- Creswell. J.W., Clark. V. L. P. (2014). Karma yöntem araştırmaları tasarımı ve yürütülmesi. (İkinci Baskıdan Çeviri) (Cev. Ed. Y. Dede ve S. B. Demir). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Cunningham, D. D. (2010). Relating preschool quality to children's literacy development. *Early Childhood Education Journal*, 37, 501-507.
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (1998). Collecting and interpreting qualitative materials. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Einarsdottir, J. (2005). We can decide what to play! Children's perception of quality in an Icelandic playschool. *Early Education & Development*, 16 (4), 469-488.
- Evans, P., Fuller, M. (1998). Children's perception of their nursery education. *International Journal of Early Years Education*, 6(1), 59-74.
- Eylen-Özyurt, B. (2009). Gelişim konularına genel bakış. Kaya, A. (Edt). Eğitim psikolojisi. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Farrel, A., Tayler, C., ve Gahan, L. T. & D. (2010).Listening to children: Astudy of child and family services, early years. *An International Research Journal*, 22(1), 27-38.
- Ferah, A. (2001). *Her Yönüyle Türkçe İlk Okuma-Yazma*. İstanbul: Milli Eğitim.
- Flugni, A. S., Howes, C., Huang, Y., Hong, S. S. (2012).Activity settings and daily routines in preschool classromms: Diverse experiences in early learning settings for low income children. *Early Childhood Research Quarterly*, 27, 198-207.
- Göl-Güven, M. (2009). Evaluation of the early childhood classrooms in Turkey. *Early Childhood Development and Care*. 179(4), 437-451.
- Güçhan-Özgül, S. (2011). Okulöncesi eğitim ortamlarının kalite değişkenleri açısından değerlendirilmesi. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Balıkesir.

- Günindi, Y. (2011). Bağımsız anaokullarına ve anasınıflarına devam eden çocukların sosyal becerilerinin değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 133-144.
- Eadaoin K.P. Hui & Rachel C.F. Sun (2010) Chinese children's perceived school satisfaction: the role of contextual and intrapersonal factors, *Educational Psychology*, 30:2, 155-172, DOI: 10.1080/01443410903494452
- Kalkan, E., Akman, B. (2009). Examining preschool quality in terms of physical condition. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 1, 1573-1577.
- Kandır, A. (2003). Erken çocuklukta eğitimde kaliteyi belirleyen ölçütler. Sevinç, M. (Edt.). *Gelişim ve eğitimde yeni yaklaşımlar*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Katz, L. (1993). Multiple perspectives on quality in early childhood programs. 10 Mayıs 2011 tarihinde <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED360101.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Koçyiğit, S. (2014). Çocukların bakış açısıyla okul öncesi eğitim. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36, 203-214.
- Koçyiğit, S. ve Adak-Özdemir, A. (2016). Dünyada ve Türkiye’de okulöncesi eğitim. Zembat, R. (Edt.). *Okulöncesi Eğitime Giriş*. Ankara: Hedefcs.
- Kragh-Müller, G., Isbell, R. (2011). Children's perspectives on their every day lives in child care in two cultures: Denmark and United States. *Early Childhood Education Journal*, 39, 17-27.
- Kwon, Y-I. (2004). Early childhood education in Korea: Discrepancy between national kindergarten curriculum and practices. *Educational Review*, 56(3), 297-312.
- Kyrönlampi-Kylmänen, T. & Määtä, K. (2012). What do the children really think about day -care centre the 5-7 -year-old Finnish children speak out. *Early Child Development and Care*, 182(5), 505-520.
- MachNaughton, G., Hughes, P., Smith, K. (2007). Young children's rights and public policy: Practices and possibilites for citizenship in the early years.
- MEB, (2013). *Okul Öncesi Eğitim Programı (36-72 Aylık Çocuklar İçin)*. Ankara: MEB yayınları.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber*. S. Turan (Ç ev. Ed.). Ankara: Nobel.
- Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı okulöncesi eğitim rehberlik programı (2012). Retrieved from http://ttkb.meb.gov.tr/dosyalar/programlar/ilkogretim/rehberlik_okuloncesi. on July 2013
- Niikko, A., Havu-Nuutinen, S. (2009). In search of quality in Finnish pre-school education. *Scandinavian Journal of Educational Research*. 53(5), 431-445.
- Öztürk-Samur, A. ve İnal-Kızıltepe, G. (2017). Okulum ve öğretmenim hakkında ne düşünüyorum? *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 10(2), 1257-1276. doi:10.17218/hititsosbil.321933.
- Ramazan, O. ve Demir, S. (2011). Okul öncesi eğitime devam 36-48 aylık çocukların bilişsel gelişim düzeyleri. *Eğitim Bilimleri Araştırma Dergisi*, 1(2), 83-98.
- Sandstrom, H. (2012). The chareseristic and quality of preschool education in Spain. *International Journal of Early Years*, 20(2), 130-158.

- Sheridan, S. & Samuelson, I. P. (2001). Children conception of participation and influence in preschool: a perspective on pedagogical quality. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 2(2), 169-194.
- Solak, N. (2007). Adana il merkezinde bulunan okulöncesi eğitim kurumlarında kalitenin incelenmesi. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Adana.
- Stotz, P.R. (2008). Describing quality from the young child's point of view. Doctoral Thesis. Oakland University.
- Şen, S., Çiçekler-Yıldız, C. ve Yılmaz, R. (2010). Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden ve etmeyen 5- 6 yaş çocukların üstdil becerilerinin incelenmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(2), 37-5.
- Tanju, E. H. ve Gönen, M. (2006). 4-5 yaş grubu zihinsel engelli çocuklara şekil kavramının kazandırılmasına bilgisayar destekli eğitimin etkisi. *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Dergisi*, 3(1-2), 81-91.
- Tunç, E., Beşaltı, M. (2014). Okul Yaşam Kalitesinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Turkish Journal of Education*, 3(4), 28-39.
- Turan, F. ve Akoğlu, G. (2011). Okul öncesi dönemde sesbilgisel farkındalık eğitimi. *Eğitim ve Bilim*, 36(161), 64-75.
- Umek, L. M., Kranjc, S., Fekonja, U., K. (2008). The effect of preschool on children's school readiness. *Early Child Development and Care*, 178(6), 569-588.
- Valeski, T. N., Stipek, D. J. (2001). Young children's feelings about school. *Child Development*, 72(4), 1198-1213.
- Vitiello, E. V., Booren, L. M., Downer, J. T., Williford, A. P. (2012). Variation in children's classroom engagement throught a day in preschool: Relation to classroom and child factors. *Early Childhood Research Quarterly*, 27, 210-220.
- Wiltz, N. W., Klein, E. L. (2001). "What do you do in child care?" Children's perceptions of high and low quality classrooms. 16, 209-236.
- Zembat, R. (2001). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarının Nitelik Açısından İncelenmesi; Bir Araştırma Örneği. İstanbul: Marmara Üniversitesi Yayınları.



Article Info/Makale Bilgisi

✍ Received/Geliş: Nisan 2018

✓ Accepted/Kabul: Haziran 2018

✍ Referees/Hakemler: Doç. Dr. Zülfü DEMİRTAŞ – Doç. Dr. Abdurrahman EKİNCİ – Doç. Dr. Hasan Hüseyin KILINÇ – Dr. Öğr. Üyesi Meltem SÜNKÜR ÇAKMAK

This article was checked by iThenticate.

OKUL DEĞERLERİ İLE OKUL BAŞARISI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN ANALİZİ*

Mehmet Ali AKIN** - Sevim ÖZTÜRK***

ÖZET

Araştırmanın amacı, okul değerleri ile okul başarısı (akademik başarı) arasındaki ilişkiyi, okullarda görev yapan yönetici ve öğretmenlerin görüşlerine göre analiz etmektir. Araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Okul değerlerinin tespiti amacıyla, araştırmacı tarafından “Okul Değerleri Ölçeği” geliştirilmiştir. Okul başarısının tespitinde ise (2008-2009, 2009-2010 ve 2010-2011 eğitim-öğretim yıllarında) aynı okul öğrencilerinin 6., 7. ve 8. sınıflarda girdiği Seviye Belirleme Sınavlarında aldıkları puanların aritmetik ortalamaları ile okulların 2008-2009, 2009-2010 ve 2010-2011 eğitim-öğretim yıllarındaki denetimlerde aldıkları Kurum Başarı Puanlarının aritmetik ortalamaları kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini, 2010-2011 eğitim-öğretim yılında Diyarbakır merkez Yenışehir, Kayapınar, Bağlar ve Sur ilçelerinde bulunan ilköğretim okullarında görev yapan 430 yönetici ve 4570 öğretmen, örneklemi ise yapılan örneklem hesaplamasına göre belirlenen 142 yönetici ve 679 öğretmen oluşturmuştur. Araştırmada verilerin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri kullanılmıştır. Ayrıca, öğretmenlerin görüşleri arasındaki farkı belirlemek için t-testi ve Tek Yönlü Varyans Analizi tekniklerine başvurulmuştur. Farkın kaynağını belirlemek için ise Tukey HSD testinden yararlanılmıştır. Okul başarısı ile okul değerlerinin “Genel” ile “Öğretimsel”, “Yönetimsel” ve “İlişkisel” değer boyutları arasındaki ilişkiyi belirlemek için de korelasyon hesaplaması yapılmıştır. Üst, orta ve alt düzeyde başarılı okullarda görev yapan yönetici ve öğretmenlerin okul değerleri ile ilgili görüşleri ile “Görev türü” değişkenine göre katılımcı görüşleri hem genelde hemde “Öğretimsel”, “Yönetimsel” ve “İlişkisel” değer boyutlarında anlamlı

**  Dr. Öğr. Üyesi Mardin Artuklu Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı, El-mek: akina7215@hotmail.com

***  Dr. Öğr. Üyesi İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Yönetimi, Denetimi, Planlaması ve Ekonomisi ABD, El-mek: sevim.ozturk@inonu.edu.tr

derecede farklılaşmıştır. “Cinsiyet” ve “Branş” değişkenleri açısından okul değerleri ile ilgili katılımcı görüşleri anlamlı derecede farklılaşmamıştır. Okul başarısı ile okul değerlerinin “Genel” ile “İlişkisel”, “Yönetimsel” ve “Öğretimsel” değer boyutları arasında ise pozitif ve güçlü bir korelasyon bulgusuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Değerler, okul değerleri, okul başarısı.

ANALYSIS OF THE RELATION BETWEEN SCHOOL VALUES AND SCHOOL SUCCESS

ABSTRACT

The aim of the research is to analyze the relationship between school values and school success (academic success) according to the views of managers and teachers who work in schools. Relational search model was used in the research. The "School Values Scale" was developed by the researcher in order to determine school values. In determining the success of the school (2008-2009, 2009-2010 and 2010-2011 academic year), the arithmetic average of the grades given by the same school students in the 6th, 7th and 8th grades, and the Institution Achievement Points they have received in the inspection of the 2010-2011 academic year have been used. The researcher's population consisted of 430 administrators and 4570 teachers working in primary schools in Yenışehir, Kayapınar, Bağlar and Sur districts of Diyarbakir in 2010-2011 academic year, and 142 administrators and 679 teachers determined according to the sampling calculation. Arithmetic mean and standard deviation values of the data were used in the study. In addition, t-test and ANOVA techniques were used to determine the difference between the opinions of the teachers. The Tukey HSD test was used to determine the source of the difference. Correlation calculations were also made to determine the relationship between school success and school values as a generally and "Instructional", "Administrative" and "Relational" value dimension. According to the views of school administrators and teachers who work in successful schools at upper, middle and lower levels and participant opinions according to the variable of "Task type", the participants' opinions differed significantly both in the dimension of "Instructional", "Administrative" and "Relational". In terms of "Gender" and "Branch" variables, participant views on school values did not differ significantly. A positive and strong correlation has been found between the school success and the school values with the "relational", "administrative" and "instructional" value dimensions.

STRUCTURED ABSTRACT

Introduction

Schools are organizations which transfer value (Çelik, 2004). Values conveyed at school relate to all aspects of the school's processing process. Şişman and Turan (2004) associate values with all the processes in the school, saying that values in a school are closely related to many issues such as decision making, employee selection, reward-punishment,

performance evaluation, human relations, communication, cooperation, leadership, conflict and so on. Among these processes, consideration of values in relation to decision-making and performance evaluation can be evaluated as the relation of success to school values. That is, the success or failure of a school is closely related to the school values that make up the essence of school culture. When the sources published in the field of research and education related to the values are searched, it is seen that the resources that are published in the field of education, especially in terms of "responsibility, equality, justice, freedom, tolerance, respect, motivation, trust, loyalty, autonomy, ambition, truth, courage, respect, values such as love, obedience and success", "occupational competence", "impartiality", "transparency", "consistency", "human worth" and "not being beneficiary" come to the forefront (Gündoğan, 2002, Şişman, 2002, 2001, Türkdogan, 1998 and Özen, 2008). (Vandegriff, 2012), (Sahin-Firat, 2010), (Pekin, 2010), the values that are thought to affect all lives directly, especially the academic success of the students, the individual and organizational values, the researches about the relationship between the value adaptation and the school culture and its success), (Taşdan, 2008), (Kaya, 2009), (Atchison, 2007), (Ayık, 2007), Sezgin, (Safrit, Jones & Conklin, 1994). can be given as examples. However, among these researches there is no research that reveals the relationship between school values and school achievement. In addition to this, no research has been found that directly investigates this issue. This research has been carried out by considering the fact that the school values and the success of the school have not been investigated, and that it is necessary to conduct research in primary and high schools related to this situation. In the research, it was aimed to reveal the opinions of administrators and teachers who work at successful, upper, middle and lower schools in relation to relational, administrative and instructional dimensions of school values. In this context, answers to the following questions were sought. 1. Is there a meaningful difference between the opinions of administrators and teachers who work in successful schools at upper, middle and lower levels regarding their relational, administrative and instructional dimensions of school values? 2. The views of administrators and teachers on the general, relational, administrative and instructional dimensions of school values; do they differ significantly in terms of job type, gender and subject variables? 3. Is there a meaningful relationship between the views of school administrators and teachers regarding general, relational, administrative and instructional dimensions of school values and school achievement?

Method

The research was constructed in a relational screening model. Relational search models; are research models aimed at determining the presence and / or extent of interchange between two or more variables. Relational analysis can be done in two ways. These are the correlations obtained by way of comparison and the correlation type relationship (Karasar, 1998; 81). Researches that examine associations and links are called relational. Correlation and causal comparative methods are examples of relational research (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Erkan Akgün, Karadeniz & Demirel, 2012: 22). In this study, the study is in the relational screening model, as the correlation between school values and school achievement is being investigated.

Universe and Sampling

During the academic year 2010-2011, all of the 84 primary schools in the central districts of Diyarbakir Province constitute the universe of research. In these primary schools, there are a total of 5,000 administrators and teachers, including 430 administrators and 4570 teachers. For the sample selection, the purpose of the cluster sampling method is used. In cases where it is very difficult to list the units that need to be sampled, group sampling is an appropriate type of sampling. Groups with similarities are grouped together to form clusters (Balcı, 2010: 94). In the research, 10 schools which are successful in the upper, middle and lower levels constitute the clusters and samples of the research. In the study, the sample volume was calculated using the formula based on knowing the number of units of the universe. (Özdamar, 2003: 117). According to the calculation made according to the form, the appropriate sample size was determined as 821 participants. A total of 142 administrators (principals and assistant principals) and 679 teachers working in 30 elementary schools which constitute the sample of the research were included in the scope of the research.

Conclusion and Discussion

On the first sub-problem; There was a significant difference between the opinions of the administrators and teachers who worked in successful schools at upper, middle and lower levels regarding the "relational", "administrative" and "instructional" dimensions of school values. According to this, administrators and teachers perceived the frequency of observing school values at top-level schools at a higher level than those of middle and lower-level schools. In other words, this perception is also valid for the participants who work at schools of middle and lower level of school values. In the research conducted by Şevik (2014), the opinions of school principals and assistant principals on the factors affecting the academic achievement of the students differ slightly, Açıkalın and Turan (2011) asserts that the teacher of top-level schools believe that their students will succeed, whereas the teacher of mid/low level schools don't. Demirtaş (2010) found that school culture differed in his study where he studied on the relationship between school culture and student achievement in high school. When these findings are evaluated as a whole, it can be reached that the values of the schools which are successful at the upper, middle and lower levels are different. This result can be interpreted as the intensity of the school values applied in their schools in the dimension of "pedagogical" values, as in the dimension of "relational" and "administrational" values of the participants who work in top-level schools, and the higher level of the participants who work in middle and low-level schools. This result shows that participants who work at top-level successful schools are in the dimension of "relational" and "administrative" values, and that the value of school values in their schools is higher in the aspect of "instructional" values than in participants in middle and lower- they can be interpreted as living. In addition, the fact that the participants in higher-level schools have higher academic achievement than the academic achievement of the middle and lower-achieving schools can also be regarded as a separate factor for this reason.

For the second sub-problem; Results and comments related to "Task Type"

There was a significant difference between the administrative and teacher views on the "relational", "administrative" and "instructional" value dimensions of the school values related to the "task type" variable. According to this, administrators and teachers have different perceptions about the level of school values in schools. (2000) and İbicioğlu (1999) found significant differences between the views of administrators and teachers. When these findings are considered as a whole, the result that can generally be different between school administrators (principals and assistant principals) and teacher views can be reached. This result can be attributed to the fact that the school administrators considered themselves responsible for the creation of school values. As Çelik (2000) and İbicioğlu (1999) also pointed out, according to research findings, that administrators may have indicated the frequency of seeing values higher than teachers because they "believe that they are the best official representatives of school values" and that teachers do not see themselves as responsible. It can also be interpreted as the tendency of administrators to say "what is to be done" and teachers tendency to say "what is already happening".

Conclusions and comments on the "gender" variable

It has been found that regarding the "gender" variable there isn't a significant difference between the male and female participants' opinions regarding the "relational", "administrative" and "instructional" value dimensions of school values. In literature review nothing has been found directly related to this topic. These findings suggest that female participants and male participants have similar conclusions about the "relational", "administrative" and "educational" values of schools. These results can be interpreted as male and female participants not having any gender-based differences regarding values in "relational", "administrative" and "instructional" dimensions.

Results and comments on the "subject" variable.

It has been found that administrators and teachers regarding the subject variable do not have a significant difference between the views of the classroom and subject-matter teachers regarding the school values 'relational', 'administrative' and 'instructional' value dimensions. No literature review has been found directly related to this topic. According to these findings, it can be concluded that the subject variable does not make any difference in the perception of "relational", "administrative" and "instructional" dimensions of school values. According to these results, "relational", "administrative" and "instructional" dimensions of school values were not perceived differently by classroom and subject-matter teachers. In other words, both classroom and subject-matter teachers can be interpreted that school values are observed in schools in all dimensions in a similar way.

For the third sub-problem; the correlation between school values and school performance was found to be generally very high and positive. In addition, when we look at the relationship between school values and school success, it has been spotted that the highest correlation is in dimension of the teaching value, the second highest correlation is in dimension of the administrative values , and on the third place is higher

relationship which is between administrative dimension of high correlation and school success. In other words it can be interpreted as both classroom and subject-matter teachers say that school values are observed in school from every perspective in a similar way. In the study conducted by Şevik (2014), it was determined that the value of "achievement motivation" was 91% in the academic achievement of the students and 58.7% in the "values and norms of the peer group in which the students were included". Moreover, in the work done by Açıkalin and Turan (2011), one of the common characteristics of effective schools is that all the employees in the school have a shared expectation about the success of the students and that it is worth to share these expectations with their students. Demirtaş (2010) investigated the relationship between school culture and student achievement in high school, and found that students in schools with high school culture were more successful. When these findings are considered as a whole, it is possible to achieve a positive and strong relationship between the school values and the academic success of the school, both in general and in some dimensions. According to these results, it can be evaluated that there is a high and positive relationship between the frequency of observation of school values and school achievement, both in general and in dimensions. It can be considered that there is a positive and high level of relationship between the school values and the school performance, and that the strengthening of the school values is inevitable in order to increase the school success.

Suggestions

1- In the light of the fact that school success is high in schools where school values are high, studies should aim at strengthening school values ,

2- Informative meetings, conferences, panellas, etc. for improving the awareness of administrators, teachers and parents regarding the importance of the relationship between school values and school success should be done, and this should be done for students as well

3. Since the correlation of "educational value" dimension of school value is higher than "relational" and " administrative value" dimensions, for the school success "educational value" dimension of school values should be emphasized more

4- Both quantitative and qualitative studies can be done at the high school, where the relationship between school values and the school's academic success is investigated.

Keywords: Values, school values, school success.

Giriş

Okullar, eğitim hizmeti üreten açık sistemlerdir. Bu örgütlerin verimli hizmet üretebilmesi, yönetici ve öğretmenlerin ortak değerler zemininde buluşmasıyla kolaylaşır. Okul değerlerinin, yönetici ve öğretmenler için aynı anlamı ifade etmesi, yönetici ve öğretmenler arasındaki değer uyumunun varlığını gösterir. Bileşenlerce paylaşılan okul değerleri, okul başarısı için gerekli ortak yaşantı alanının oluşmasına hizmet eder. Ancak, yönetici ve öğretmenler için aynı anlamı ifade etmeyen okul değerlerinin, paydaşlar için ortak bir buluşma zemini oluşturması pek mümkün

görünmemektedir. Ortak bir zeminde buluşamayan okulların verimli bir hizmet üretmesi ise riske girer.

Temel amacı, genç kuşakları eğitmek olan okul, özgün bir toplumsal sistem ve formel bir örgüttür (Aydın, 1991, s. 170). Okullar, eğitim ve öğretim hizmeti üreten örgütlerdir. Toplumda neredeyse herkesin doğrudan ya da dolaylı olarak ilgili olduğu, vazgeçilmez derecede önemli bir örgüt olan okulun amaçları, aynı zamanda eğitimin ve içinde bulunduğu toplumun da amaçlarını oluşturmaktadır. Okulların temel misyonu, eğitimin işlevlerini en iyi ve en etkili biçimde gerçekleştirmektir (Binbaşıoğlu, 1983:133). Okulların işlevlerini sağlıklı bir şekilde yerine getirip, getirmeyeceği okul kültürünün özünü oluşturan değerlerinde aranabilir.

Okul, kendinden beklenen açık ve gizli işlevleri, iç ve dış dinamiklerin oluşturduğu okul kültürü içinde yerine getirmeye çalışır. Okul kültürü genel olarak, okul yaşamını düzenleyen inanç, değer, norm, örf, adet, gelenek, görenek vb. unsurlardan meydana gelir. Her ne kadar okul kültürünü oluşturan unsurlar olarak faktörler, değerler ve varsayımlardan söz edilse bile (Schein, 1992; 24), örgüt kültürünün özünü değerlerin oluşturduğu kabul edilebilir (Robbins, 1990; Çelik, 2000; Şişman, 2002).

Okul, değerler üzerine inşa edilmiş bir yaşam ve öğrenme alanıdır. Değerlerin insanın tutum, davranış ve tercihlerinde belirleyici rolü olduğundan, insana ait bilim dallarında değerlerin incelenmesi önemli bir yer tutmaktadır. Her bireyin ve toplumun olduğu gibi her okulun da kendine özgü değerleri vardır. Bu değerler zamanla oluşur ve ihtiyaçlar doğrultusunda dönüşür. Bireyler, kendilerine ve çevrelerine ait değerlerle örülü bir yaşam alanında hayatlarını sürdürürler (Turan ve Aktan, 2008: 230-231).

Okullar, değer aktaran örgütlerdir (Çelik, 2004). Okulda aktarılan değerler, okulun işleme sürecindeki bütün hususlara ilişkindir. Şişman ve Turan (2004) bir okulda değerler, karar verme, çalışanları seçme, ödül-ceza, performans değerlendirme, insan ilişkileri, iletişim, işbirliği, liderlik, çatışma ve benzeri birçok konuyla yakından ilgilidir diyerek değerleri, okuldaki bütün süreçlerle ilişkilendirmişlerdir. Bu süreçlerin arasında değerlerin karar verme ve performans değerlendirme ile ilişkili olarak ele alınması, başarının okul değerleri ile ilişkili olduğu şeklinde de değerlendirilebilir. Yani bir okulun başarısı ya da başarısızlığı okul kültürünün özünü oluşturan okul değerleri ile yakın ilişkili bir durumdur.

Değerlerle ilgili yapılan araştırmalar ve eğitim alanında yayınlanmış olan kaynaklar tarandığında özellikle “sorumluluk, eşitlik, adalet, özgürlük, hoşgörü, saygı, güdüleme, güven, bağlılık, özerklik, hırs, doğruluk, cesaret, saygı, kendine güven, hoşgörü, yardımseverlik, dürüstlük, sevgi, itaat ve başarı” “mesleki yeterlik”, “tarafsızlık”, “saydamlık”, “tutarlılık”, “insana değer verme” ve “çıkarıcı olmama” gibi değerler öne çıkar (Gündoğan, 2002; Şişman, 2002, 2000; Sargut, 2001; Türkdoğan, 1998 ve Özen, 2008). Söz konusu değerler, okulun misyonunu gerçekleştirmesinde uygulamalara ışık tutması gereken değerlerin bir kısmını oluşturmaktadır. Okulun öncelikli amacı olan öğrencilerin beklenen başarıya ulaşımına ulaşamaması söz konusu değerlerin okulda yeterli düzeyde uygulama alanı bulup bulamamasında aranabilir.

İnsanların çoğunlukla, başarıya göre değerlendirildikleri bir kültürde yaşamaktayız. Zamanla kültürel bir baskı unsuruna dönüşen bu değerlendirme, eğitim hayatının başından beri hissedilir. Ayrıca öğrenciler, bu ölçüye göre başarılı ya da başarısız şeklinde değerlendirilir (Baran, 1995: 13-15). Eğer öğrenci, eğitim-öğretim sürecinin sonunda belirlenen hedeflere ulaşmışsa başarılı, ulaşamamışsa başarısız olarak kabul edilir. Okuldaki başarı ise bir programdaki derslerden öğrencinin aldığı notların ortalaması olarak değerlendirilebilir (Özguven, 1998)

Başarı, farklı şekillerde tanımlanmış bir kavramdır. Başarı, kişinin yetenek ve yetiştirmeye bağlı olarak gösterdiği anlık ya da eylemsel etkinliklerinin olumlu ürünü (TDK, 2012), birey için anlamlı olan amaçların günlük programlarla adım adım gerçekleşmesi (Baltaş, 1999: 27), önceden

belirlenmiş hedeflere, planlı ve programlı bir çaba göstererek sonuca ulaşma işi (Elmacıoğlu, 1998, 2004: 117; 32), kafamızdaki başarabileceğimiz düşüncesi dâhil bir engelin üstesinden gelmek ve “yapamaz” düşüncesini “yapabilirim ve yaptım” düşüncesine evirebilmek (Holt, 1998: 279) olarak tanımlanabilir.

Başarı ile ilgili bu farklı tanımlardan hareketle başarı, mevcut durumdan, planlanan ve istenen bir duruma gelmek için gerekli sistematik çabayı göstererek, arzulanan hedefe ulaşmak olarak tanımlanabilir. Bu tanım, yaşam başarısı için bir ölçü olarak alındığında, başarı yaşamın bütününde başarıyı sağlayan ve mutluluk için gerekli zemini oluşturabilen bir kavram olarak değerlendirilebilir. Çünkü yaşamda mutlu olabilmek için sadece akademik başarı, mesleki başarı vb. yeterli değildir.

İnsanın mutlu olabilmesi, hayatın bütününde başarılı olmasına bağlıdır. Yaşamın sadece bazı alanlarında elde edilen başarılar insanı mutlu etmeye yetmez. Hayatın değişik yönleri birbiri ile ilişkili olduğundan, biri ötekini etkiler. İnsanın mutlu olabilmesi, bunları uyum içinde yürütmesine bağlıdır. Okul hayatı ve başarısı da bu zincirin ilk halkası olarak değerlendirilebilir (Elmacıoğlu, 2004; 57-58).

Okul başarısı, akademik açıdan gösterilen üstünlüğe göre saptanan bir göstergedir. Okul, bilişsel gelişimin sağlandığı, bilginin kazanıldığı, akademik üstünlüğe ulaşmak için ortamın hazırlandığı bir yerdir. Yüksek olarak kabul edilen notlar okul başarısını; düşük notlar ise okul başarısızlığını ifade eder (Keskin ve Yapıcı, 2008: 21).

Araştırmada okul başarısı, akademik başarı anlamında kullanılmıştır. Okul başarısı iki parametre açısından irdelenmiş ve değerlendirilmiştir.

Herhangi bir okulun okul başarısı, başarı ile ilgili değerlendirilen bu iki parametrenin değerlendirilmesi ile tespit edilebilir. Okuldaki başarı parametreleri olarak da, ülke genelinde yapılan ortak sınavlar SBS, TEOG, MS, YGS, LYS, YDS. vb. ile denetim elemanlarınca yapılan denetimlerde düzenlenen denetim raporlarındaki puanlar oluşturabilir. Bu araştırmada üst, orta ve alt düzeyde başarılı okulların tespit edilmesi için bu iki ölçü kullanılmıştır.

Öğrencilerin akademik başarısı başta olmak üzere, bütün yaşamlarını doğrudan etkiledikleri düşünülen değerler, bireysel ve örgütsel değerler, değer uyumu ile okul kültürü ve başarısı arasındaki ilişkiler ile ilgili yapılan araştırmalara (Vandegriff, 2012), (Şahin-Fırat, 2010), (Pekince, 2010), (Taşdan, 2008), (Kaya, 2009), (Atchison, 2007), (Ayık, 2007), (Sezgin, 2006), (Yılmaz, 2006), (Akbaş, 2004), (Sagınak, 2003), (Safrit, Jones & Conklin, 1994) vb. örnek olarak verilebilir. Ancak, bu araştırmalar arasında okul değerleri ile okul başarısının ilişkisini ortaya koyan herhangi bir araştırma bulunmamaktadır. Bunun yanı sıra bu konuyu doğrudan araştıran çalışmaya da rastlanılmamıştır. Okul değerleri ve okulun başarısı ile ilgili herhangi bir araştırmanın yapılmamış olması, bu durum ile ilgili ilköğretim ve liselerde araştırma yapılmasını gerekli kılan bir durum olarak değerlendirilerek bu araştırma yapılmıştır.

Amaç

Araştırmada, üst, orta ve alt düzeyde başarılı okullarda görev yapan yönetici ve öğretmenlerin okul değerlerinin ilişkisel, yönetsel ve öğretimsel boyutlarına ilişkin görüşlerinin ortaya konması amaçlanmıştır. Bu kapsamda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. Üst, orta ve alt düzeyde başarılı okullarda görev yapan yönetici ve öğretmenlerin okul değerlerinin ilişkisel, yönetsel ve öğretimsel boyutlarına ilişkin görüşleri arasında anlamlı fark var mıdır?

2. Yönetici ve öğretmenlerin okul değerlerinin genel, ilişkisel, yönetsel ve öğretimsel boyutlarına ilişkin görüşleri; görev türü, cinsiyet ve branş değişkenleri açısından anlamlı fark göstermekte midir?

3. Yönetici ve öğretmenlerin okul değerlerinin genel, ilişkisel, yönetsel ve öğretimsel boyutlarına ilişkin görüşleri ile okul başarısı arasında anlamlı ilişki var mıdır?

YÖNTEM

Bu bölümde, araştırma modeli, evren ve örneklem, veri toplama aracının geliştirilmesi, verilerin toplanması ile verilerin çözümlemesine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

Araştırma Modeli

Araştırma, ilişkisel tarama modelinde kurgulanmıştır. İlişkisel tarama modelleri; iki yâda daha çok sayıdaki değişken arasındaki birlikte değişimin varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir. İlişkisel çözümleme iki türlü yapılabilir. Bunlar, korelasyon türü ilişki ve karşılaştırma yolu ile elde edilen ilişkidir (Karasar, 1998; 81). İlişkileri ve bağlantıları inceleyen araştırmalar, ilişkisel olarak adlandırılır. Korelasyon ve nedensel karşılaştırma yöntemleri, ilişkisel araştırmanın örnekleridir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Erkan Akgün, Karadeniz & Demirel, 2012: 22). Bu araştırmada, okul değerleri ile okul başarısının korelasyonu araştırıldığından, çalışma ilişkisel tarama modelindedir.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın yürütüldüğü 2010–2011 eğitim-öğretim yılında, Diyarbakır İli merkez ilçelerinde bulunan 84 ilköğretim okulunun tamamı araştırmanın evrenini oluşturmaktadır. Bu ilköğretim okullarında 430 yönetici ve 4570 öğretmen olmak üzere toplam 5000 yönetici ve öğretmen görev yapmaktadır.

Örneklem seçiminde amaçlı küme örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Örnekleme girmesi gereken birimlerin listelenmesinin çok zor olduğu durumlarda grup örnekleme, uygun bir örnekleme türüdür. Benzerlik gösteren birimler bir araya getirilerek kümeler oluşturulur (Balcı, 2010: 94). Araştırmada, üst, orta ve alt düzeyde başarılı olan 10'ar okul, araştırmanın kümelerini ve örneklemini oluşturmaktadır.

Araştırmada örneklem hacmi hesaplanırken evren birim sayısının bilinmesine dayalı ilgili formül kullanılmıştır (Özdamar, 2003: 117). Formüle göre yapılan hesaplamaya göre uygun örneklem büyüklüğü 821 katılımcı olarak belirlendi. Araştırmanın örneklemini oluşturan 30 ilköğretim okulunda görev yapan toplam 142 yönetici (müdür ve müdür yard.) ile 679 öğretmen araştırma kapsamına katılımcı olarak alınmıştır.

Tablo 1. Diyarbakır Merkez İlçelerinde (Yenişehir, Kayapınar, Bağlar ve Sur) Bulunan Resmi İlköğretim Okulu, Yönetici ve Öğretmen Sayıları

	Okul Sayısı	Yönetici Sayısı(N)	Öğretmen Sayısı(N)	Toplam(N)
Evren	84	430	4570	5000
Örneklem	30	142	679	821

Kaynak: <http://ilsis.meb.gov.tr>. İndirme Tarihi: 15.01.2012

Aşağıdaki tabloda örnekleme alınan katılımcıların kişisel bilgilerine yer verilmiştir.

Tablo 2. Araştırmanın Örnekleminde Yer Alan Katılımcıların Kişisel Bilgileri

	Değişken Boyutları	Frekans (N)	Yüzdelik (%)
Görev Türü	Yönetici	142	17,2
	Öğretmen	679	82,8
Cinsiyet	Kadın	392	47,7
	Erkek	429	52,3
Branş	Sınıf Öğrt.	361	43,9
	Branş Öğrt.	460	56,1

Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi

Veri toplama amacıyla, araştırmacı tarafından “Okul Değerleri Ölçeği” adında bir veri toplama ölçeği geliştirildi. Okul Değerleri Ölçeği’ nin geliştirilme sürecinde aşağıdaki aşamalar izlendi;

Ölçek geliştirmenin literatür taraması aşamasında, ilgili literatür tarandı. Ölçek geliştirme ile ilgili Q’Reilly, Chatman ve Caldwell (1991), Erçetin (2000), Schwartz, Lehmann, Burgess, Haris, & Owens (2001), Yılmaz (2006), Sezgin (2006), Turan ve Alkan (2008) ile Taşdan (2008) tarafından geliştirilen veya kullanılan veri toplama araçlarından yararlanıldı. Literatür taraması ile ölçek incelemeleri sonucunda tespit edilen okul değerlerinin okulda karşılığının olup olmadığının tespit edilmesi amacıyla il eğitim denetmenleri, ilköğretim okul yöneticileri ve öğretmenlerin görüşleri alındıktan sonra okul değerlerine son şekil verildi.

Madde havuzunun oluşturulması aşamasında, tespit edilen okul değerleri ile ilgili 46 maddelik bir madde havuzu oluşturuldu. Ön uygulama için ölçeğin oluşturulması ve uygulanması aşamasında, 12 alan ve ölçme değerlendirme uzmanının görüşleri alınarak ölçek 40 maddeye indirildi. Ölçek beşli Likert şeklinde derecelendirildi. 40 maddelik “Okul Değerleri Ölçeği” ön uygulama kapsamında 298 öğretmen ve yöneticiye uygulandı.

Yapılan faktör analizi sonucuna göre KMO (Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy) değeri .878, Bartlett Testi 23284,7, Cronbach Alpha .973 olarak bulundu. Analiz sonuçlarına göre maddelerin faktör yüklerinin .428-.770 arasında değiştiği görüldü. Temel bir kural olarak her bir değişkenin faktör yük değerinin en az .32 olması gerekmektedir (Akt. Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010).

Yapılan faktör analizi sonucunda uygun bulunan 40 madde için ölçeğin asıl uygulamasından sonra tekrar faktör analizi işlemleri yapıldı. İkinci analiz sonucunda KMO (Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy) değeri 0.978 ve Bartlett Testi 26248,7 olarak bulundu. Bartlett küresellik testindeki fark (.000) ile anlamlı çıktı.

Faktör (boyut) sayısını belirlemek için, açımlayıcı faktör analizi (exploratory factor analysis) yapıldı (Tavşancıl, 2006). Araştırmacı tarafından Scree Plot diyagramı temel alınarak ölçeğin üç boyutlu olduğu belirlendi. Yapılan doğrulayıcı faktör analizinde de açımlayıcı faktör analizi sonuçları teyit edildi. Faktörlerden birincisi ölçeğe ilişkin toplam varyansın %52.6’sını, ikinci faktör %6.1’ini, üçüncü faktör %5.5’ini açıklamaktadır. Üç faktörün toplam varyansın %63.2 açıkladığı görüldü. Bu oran pratikte kabul edilen varyans açıklayıcılığı olarak kabul edilen %60’ın üzerindedir (Altunışık, Coşkun, Bayraktaroğlu ve Yıldırım, 2005). Ölçeğin alt boyutlarına ait güvenirlik kat sayıları ise ilişkisel değerler boyutu .915, yönetsel değerler boyutu .943 ve öğretimsel değerler boyutu .946 olarak bulundu. Söz konusu işlemlerden sonra ölçek geliştirme işlemi tamamlandı.

Ölçeğin kapsam geçerliği aşamasında, ilgili 12 uzmanın görüşüne başvurularak ölçeğin kapsam geçerliği sağlanmaya çalışıldı. Geliştirilen ölçek, 142 ilköğretim okul yöneticisi ve 679 öğretmene uygulanmak üzere form haline getirildi.

Verilerin Toplanması

Araştırma için geliştirilen formlar, örnekleme alınan okullara ilgili ilçe milli eğitim müdürlüklerinin katkılarıyla dağıtıldı ve ölçek uygulandıktan sonra da araştırmacı tarafından toplandı. Okullara dağıtılan 971 ölçekten toplam 821 ölçek yönergeye uygun doldurulduğu için değerlendirmeye alındı.

Verilerin Analizi

Verilerle ilgili SPSS for Windows (16,0) paket programı kullanılarak aşağıdaki istatistiksel işlemler yapıldı.

Katılımcıların kişisel özellikleri ile ilgili, (görev türü, cinsiyet ve branş) frekans ve yüzde, okul değerlerinin belirlenmesinde aritmetik ortalama ve standart sapma, okul değerleri ve okul başarısı arasındaki ilişkinin belirlenmesinde korelasyon tekniği kullanıldı.

Katılımcıların kişisel değişkenlerine göre okul değerleri puanları karşılaştırılırken, değişken sayısı iki ve ikiden az ise bağımsız gruplar t-testi, değişken sayısı ikiden çok ise Tek Yönlü Varyans Analizi kullanıldı. Levene istatistiğine göre grupların homojen olduğu görüldüğünden ($p>,05$) Tek Yönlü Varyans Analizi sonuçları kullanıldı. “Görev türü”, “cinsiyet” ve “branş” değişkenleri arasında anlamlı fark olup olmadığını belirlemek için t-Testi tekniği kullanıldı.

Okulların “üst”, “orta” ve “alt” düzeyde başarılı olma durumu ile okul değerlerinin “ilişkisel”, “yönetimsel” ve “öğretimsel” değer boyutlarına göre fark olup olmadığının belirlenmesinde Tek Yönlü Varyans Analizi tekniği kullanıldı. Yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda anlamlı bulunan gruplar arası ilişkilerin hangi grubun lehine olduğunu belirlemek için Tukey HSD testi yapıldı.

BULGULAR

Okul değerleri ile okul başarısı arasındaki ilişkinin analiz edildiği bu çalışmada bulgular verilirken, araştırma alt problemlerinin düzenlenişindeki sıra takip edildi.

Birinci Alt Probleme “Üst, orta ve alt düzeyde başarılı okullarda görev yapan yönetici ve öğretmenlerin okul değerlerinin ilişkisel, yönetimsel ve öğretimsel boyutlarına ilişkin görüşleri arasında anlamlı fark var mıdır? İlişkin Bulgular

Tablo 3. Yönetici ve Öğretmenlerin İlişkisel, Yönetimsel ve Öğretimsel Değerlere İlişkin Görüşleri

<i>Değerler</i>	<i>N</i>	<i>$\bar{X}$</i>	<i>Seçenek</i>	<i>SS</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>A.F.</i>
<i>İlişkisel</i>							
Üst	329	4,1	Genellikle	,52	128,061	,000*	Üst-Orta, Üst-Alt Orta-Alt
Orta	272	3,8	Genellikle	,56			
Alt	220	3,3	Ara sıra	,56			
<i>Yönetimsel</i>							
Üst	329	3,9	Genellikle	,53	172,355	,000*	Üst-Orta, Üst-Alt Orta-Alt
Orta	272	3,5	Genellikle	,67			
Alt	220	2,9	Ara sıra	,63			
<i>Öğretimsel</i>							
Üst	329	3,9	Genellikle	,55	186,606	,000*	Üst-Ort Üst-Alt Orta-Alt
Orta	272	3,5	Genellikle	,71			
Alt	220	2,8	Ara sıra	,64			

*p<,05,

İlişkisel değerler, Levene=1,177; p=,309, Yönetimsel değerler, Levene=3,213; p=,041, Öğretimsel değerler, Levene=3,026; p=,050

Tablo 3'e bakıldığında; Üst düzeyde başarılı okullarda görev yapan yönetici ve öğretmenlerin, okullarının "İlişkisel Değerler" boyutuna ilişkin görüşlerinin aritmetik ortalaması $\bar{x}$ =4,1 ile "Genellikle", Orta düzeyde başarılı okullarda görev yapan yönetici ve öğretmenlerin görüşlerinin aritmetik ortalaması da $\bar{x}$ =3,8 ile "Genellikle" ve Alt düzeyde başarılı okullarda görev yapan yönetici ve öğretmenlerin görüşlerinin aritmetik ortalaması ise $\bar{x}$ =3,3 ile "Ara sıra" düzeyinde bulunmuştur.

Tablo 3'e göre; üst, orta ve alt düzeyde başarılı okullarda görev yapan yönetici ve öğretmenlerin, okul değerlerinin "İlişkisel Değerler" boyutuna ilişkin tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre $F_{(2;818)}=128,061$; p<,000 değeri ile anlamlı fark bulunmuştur.

Tablo 3 değerlendirildiğinde; yapılan Tukey HSD testi sonucuna göre üst düzeyde başarılı okullarda görev yapan katılımcıların "İlişkisel Değerlere" ilişkin görüşleri ile orta ve alt düzeyde başarılı okullarda görev yapan katılımcıların görüşleri arasınada, ayrıca orta düzeyde başarılı okullarda görev yapan katılımcıların "İlişkisel Değerlere" ilişkin görüşleri ile alt düzeyde başarılı okullarda görev yapan yönetici ve öğretmenlerin görüşleri arasında da anlamlı fark bulunmuştur.

Tablo 3'e bakıldığında; Üst düzeyde başarılı okullarda görev yapan yönetici ve öğretmenlerin, okullarının "Yönetimsel Değerler" boyutuna ilişkin görüşlerinin aritmetik ortalaması $\bar{x}$ =3,9 ile "Genellikle", Orta düzeyde başarılı okullarda görev yapan yönetici ve öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması da $\bar{x}$ =3,5 ile "Genellikle" düzeyinde bulunmuşken; Alt düzeyde başarılı okullarda görev yapan yönetici ve öğretmenlerin görüşlerinin aritmetik ortalaması ise $\bar{x}$ =2,9 ile "Ara sıra" düzeyinde bulunmuştur.

Tablo 3'e göre; üst, orta ve alt düzeyde başarılı okullarda görev yapan yönetici ve öğretmenlerin, okul değerlerinin "Yönetimsel Değerler" boyutuna ilişkin tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre $F_{(2,818)}=171,355$; $p<,000$ değeri ile anlamlı fark bulunmuştur.

Tablo 3 değerlendirildiğinde; yapılan Tukey HSD testi sonucuna göre ise üst düzeyde başarılı okullarda görev yapan katılımcıların "Yönetimsel Değerlere" ilişkin görüşleri ile orta ve alt düzeyde başarılı okullarda görev yapan katılımcıların görüşleri arasında, ayrıca orta düzeyde başarılı okullarda görev yapan yönetici ve öğretmenlerin "Yönetimsel Değerlere" ilişkin görüşleri ile alt düzeyde başarılı okullarda görev yapan yönetici ve öğretmenlerin görüşleri arasında da anlamlı fark bulunmuştur.

Tablo 3'e bakıldığında; Üst düzeyde başarılı okullarda görev yapan yönetici ve öğretmenlerin okullarının "Öğretimsel Değerler" boyutuna ilişkin görüşlerinin aritmetik ortalaması $\bar{x}=3,9$ ile "Genellikle", Orta düzeyde başarılı okullarda görev yapan yönetici ve öğretmenlerin görüşleri aritmetik ortalaması da $\bar{x}=3,5$ ile "Genellikle" düzeyinde bulunmuşken; Alt düzeyde başarılı okullarda görev yapan yönetici ve öğretmenlerin görüşlerinin aritmetik ortalaması ise $\bar{x}=2,8$ ile "Ara sıra" düzeyinde bulunmuştur.

Tablo 3'e göre; üst, orta ve alt düzeyde başarılı okullarda görev yapan yönetici ve öğretmenlerin, okul değerlerinin "öğretimsel değerler" boyutuna ilişkin tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre $F_{(2,818)}=186,606$; $p<,000$ değeri ile anlamlı fark bulunmuştur.

Tablo 3 değerlendirildiğinde; yapılan Tukey HSD testi sonucuna göre ise üst düzeyde başarılı okullarda görev yapan katılımcıların "Öğretimsel Değerlere" ilişkin görüşleri ile orta ve alt düzeyde başarılı okullarda görev yapan katılımcıların görüşleri arasında, ayrıca orta düzeyde başarılı okullarda görev yapan yönetici ve öğretmenlerin "Öğretimsel Değerlere" ilişkin görüşleri ile alt düzeyde başarılı okullarda görev yapan yönetici ve öğretmenlerin görüşleri arasında da anlamlı fark bulunmuştur.

İkinci Alt Probleme "Yönetici ve öğretmenlerin okul değerlerinin ilişkisel, yönetimsel ve öğretimsel boyutlarına ilişkin görüşleri; "görev türü", "cinsiyet" ve "branş" değişkenleri açısından anlamlı fark göstermekte midir?" İlişkin Bulgular

Tablo 4. Görev Türü Değişkenine İlişkin Katılımcı Görüşleri

Değerler	Görev Türü	N	$\bar{X}$	Seçenek	SS	t	p
İlişkisel Değerler	Yönetici	142	4,0	Genellikle	,46	6,427*	,000
	Öğretmen	679	3,7	Genellikle	,65		
Yönetimsel Değerler	Yönetici	142	3,7	Genellikle	,60	4,900*	,000
	Öğretmen	679	3,5	Genellikle	,75		
Öğretimsel Değerler	Yönetici	142	3,7	Genellikle	,64	4,636*	,000
	Öğretmen	679	3,4	Genellikle	,78		

* $p<,05$

Tablo 4'e bakıldığında; "Görev türü" değişkenine göre, okul değerlerinin "İlişkisel Değerler" boyutuna ilişkin yönetici görüşlerinin aritmetik ortalaması $\bar{x}=4,0$ ve öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması ise $\bar{x}=3,7$ ile "Genellikle" düzeyinde bulunmuştur. "Yönetimsel Değerler" boyutuna ilişkin yönetici görüşlerinin aritmetik ortalaması $\bar{x}=3,7$ ve öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması ise $\bar{x}=3,5$ ile "Genellikle" düzeyinde bulunmuştur. "Öğretimsel

Değerler” boyutuna ilişkin yönetici görüşlerinin aritmetik ortalaması $\bar{x}=3,7$ ve öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması ise $\bar{x}=3,4$ ile “Genellikle” düzeyinde bulunmuştur.

Tablo 4’e göre; “Görev türü” değişkenine göre, okul değerlerinin; “İlişkisel değerler” boyutu ($t=6,427$; $p<0,05$), “yönetimsel değerler” boyutu ($t=4,900$; $p<0,05$) ve “öğretimsel değerler” boyutu ($t=4,636$; $p<0,05$) değerleri ile yönetici ve öğretmen görüşleri arasında anlamlı fark bulunmuştur.

Tablo 5. Cinsiyet Değişkeni İlişkin Katılımcı Görüşleri

<i>Değerler</i>	<i>Cinsiyet</i>	<i>N</i>	$\bar{X}$	<i>Seçenek</i>	<i>SS</i>	<i>t</i>	<i>P</i>
İlişkisel Değerler	Kadın	392	3,8	Genellikle	,61	,617	,538
	Erkek	429	3,8	Genellikle	,63		
Yönetimsel Değerler	Kadın	392	3,5	Genellikle	,71	,115	,909
	Erkek	429	3,5	Genellikle	,74		
Öğretimsel Değerler	Kadın	392	3,5	Genellikle	,75	,344	,731
	Erkek	429	3,5	Genellikle	,77		

* $p < ,05$

Tablo 5’e bakıldığında; “Cinsiyet” değişkenine göre, okul değerlerinin “İlişkisel Değerler” boyutuna ilişkin kadın ve erkek katılımcı görüşlerinin aritmetik ortalaması $\bar{x}=3,8$ ve “Genellikle” düzeyinde bulunmuştur. Okul değerlerinin “Yönetimsel değerler” ve “Öğretimsel Değerler” boyutlarına ilişkin kadın ve erkek katılımcı görüşlerinin aritmetik ortalaması $\bar{x}=3,5$ ve “Genellikle” düzeyinde bulunmuştur.

Tablo 5’e göre; “Cinsiyet” değişkenine göre, okul değerlerinin “İlişkisel Değerler” boyutu ($t=,617$; $p>0,05$), “Yönetimsel Değerler” boyutu ($t=,115$; $p>0,05$) ve “Öğretimsel Değerler” boyutu ($t=,344$; $p>0,05$) değerleri ile kadın ve erkek katılımcı görüşleri arasında anlamlı fark bulunmamıştır.

Tablo 6. Branş Değişkeni İlişkin Katılımcı Görüşleri

<i>Değerler</i>	<i>Branş</i>	<i>N</i>	$\bar{X}$	<i>Seçenek</i>	<i>SS</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
İlişkisel Değerler	Sınıf Öğrt.	361	3,8	Genellikle	,66	,293	,769
	Branş Öğrt.	460	3,8	Genellikle	,60		
Yönetimsel Değerler	Sınıf Öğrt.	361	3,5	Genellikle	,75	,088	,930
	Branş Öğrt.	460	3,5	Genellikle	,70		
Öğretimsel Değerler	Sınıf Öğrt.	361	3,5	Genellikle	,78	,066	,948
	Branş Öğrt.	460	3,5	Genellikle	,74		

* $p < ,05$

Tablo 6’ya bakıldığında; “Branş” değişkenine göre, okul değerlerinin “İlişkisel Değerler” boyutuna ilişkin sınıf öğretmenleri ile branş öğretmenlerinin görüşlerinin aritmetik ortalaması $\bar{x}=3,8$

ile “Genellikle” düzeyinde bulunmuştur. Okul değerlerinin “Yönetimsel Değerler” ile “Öğretimsel Değerler” boyutlarına ilişkin sınıf öğretmenleri ile branş öğretmenlerinin görüşlerinin aritmetik ortalaması $\bar{x}=3,5$ ile “Genellikle” düzeyinde bulunmuştur.

Tablo 6’ya göre; “Branş” değişkenine göre, okul değerlerinin “ilişkisel değerler” boyutu ($t=,293$; $p>0,05$), “yönetimsel değerler” boyutu ($t=,088$; $p>0,05$) ve “öğretimsel değerler” boyutu ($t=,066$; $p>0,05$) değerleri ile sınıf ve branş öğretmenlerinin görüşleri arasında anlamlı fark bulunmamıştır.

Üçüncü Alt Probleme “Yönetici ve öğretmenlerin okul değerlerinin geneli, ilişkisel, yönetimsel ve öğretimsel boyutlarına ilişkin görüşleri ile okul başarısı arasında anlamlı ilişki var mıdır? İlişkin Bulgular

Tablo 7. Okul Değerlerinin Geneli ve Boyutları Bazındaki Puan Ortalamaları ile Okul Başarısı Arasındaki Korelasyon Değerleri

	OKUL DEĞERLERİ			
	Öğretimsel Değerler (r)	Yönetimsel Değerler (r)	İlişkisel Değerler (r)	Toplam (r)
Okul Başarı Sırası (1-30)	0,84*	0,82*	0,78*	.0,82*

* $p<0,01$

Tablo 7’ye bakıldığında; okul değerlerinin geneli ile okul başarısı arasındaki korelasyon 0,82, boyutları bazında ise, “Öğretimsel Değerler” boyutu ile okul başarısı arasındaki korelasyon 0,84, “Yönetimsel Değerler” boyutu ile okul başarısı arasındaki korelasyon 0,82 ve “İlişkisel Değerler” boyutu ile okul başarısı arasındaki korelasyon ise 0,78 olarak bulunmuştur.

SONUÇ VE TARTIŞMA

Araştırmanın tartışma/sonuç ve önerileri, alt problemlerin sıralaması baz alınarak ele alınarak, değerlendirilmiştir.

Birinci alt problemine ilişkin; Üst, orta ve alt düzeyde başarılı okullarda görev yapan yönetici ve öğretmenlerin okul değerlerinin “ilişkisel”, “yönetimsel” ve “öğretimsel” boyutlarına ilişkin görüşleri arasında anlamlı fark tespit edilmiştir. Buna göre yönetici ve öğretmenler, okul değerlerinin üst düzeyde başarılı okullarda gözlenme sıklığını, orta ve alt düzeyde başarılı okullarda gözlenme sıklığından daha yüksek düzeyde algılamışlardır. Söz konusu bu algı, orta ve alt düzeyde başarılı okullarda görev yapan katılımcılar için de geçerlidir. Şevik (2014) tarafından yapılan araştırmada okul müdürleri ile müdür yardımcılarının öğrencilerin akademik başarılarını etkileyen faktörler konusundaki görüşlerinin az da olsa farklılaştığı, Açıkalın ve Turan (2011) tarafında yapılan çalışmada etkili okullar ile etkili olmayan okullar arasında yönetici ve öğretmenlerin öğrencileri ile ilgili başarılı olabilecekleri şeklindeki inanç fakının etkili olduğu, Demirtaş (2010) liselerde okul kültürü ile öğrenci başarısı arasındaki ilişkiyi araştırdığı araştırmasındaki okullarda okul kültürünün farklılaştığı bulgusuna ulaşılmıştır. Bu bulgular bir bütün olarak değerlendirildiğinde üst, orta ve alt düzeyde başarılı olan okulların değerlerinin farklılaştığı sonucuna ulaşılabilir. Bu sonuç, üst düzeyde başarılı okullarda görev yapan katılımcıların, “ilişkisel” ve “yönetimsel” değerler boyutunda olduğu gibi “öğretimsel” değerler boyutunda da okul değerlerinin kendi okullarında uygulanma yoğunluğunu, orta ve alt düzeyde başarılı okullarda görev yapan katılımcılara göre daha yüksek oranda gözledikleri ve yaşadıkları şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca üst düzey başarılı okullarda görev yapan katılımcıların okullarındaki akademik başarının, orta ve alt düzeyde başarılı olan okulların akademik başarılarından daha yüksek olması da bu görüşte olmaları için ayrı bir etken olarak değerlendirilebilir.

İkinci alt probleme ilişkin; “Görev Türü” değişkeni ile ilgili sonuçlar ve yorum

“Görev türü” değişkenine ilişkin okul değerlerinin “ilişkisel”, “yönetimsel” ve “öğretimsel” değer boyutları ile ilgili yönetici ve öğretmen görüşleri arasında anlamlı fark tespit edilmiştir. Buna göre yöneticiler ve öğretmenler okul değerlerinin okullarında gözlenme düzeyleri ile ilgili farklı algılara sahiptirler. Çelik (2000) ve İbicioğlu (1999)’ tarafından yapılan araştırmalarda yönetici ve öğretmen görüşleri arasında anlamlı fark çıkmıştır. Bu bulgular bir bütün olarak değerlendirildiğinde, okul yöneticileri (müdür ve müdür yardımcıları) ile öğretmen görüşleri arasında genelde farklılaşmanın olabileceği sonucuna ulaşılabilir. Bu sonuç, okul yöneticilerinin kendilerini okul değerlerinin oluşturulmasında birinci dereceden sorumlu gördüklerinden kaynaklı olabilir. Çelik (2000) ve İbicioğlu (1999)’nun da araştırma bulgularına göre belirttikleri gibi yöneticilerin “okul değerlerinin en iyi resmi temsilcisi olduklarına inanmaları” nedeniyle, değerlerin görülme sıklığını öğretmenlere göre daha üst düzeyde belirtmiş olabilecekleri, öğretmenlerin ise kendilerini bu konuda yöneticiler kadar sorumlu görmedikleri şeklinde değerlendirilebilir. Ayrıca yöneticilerin “olması gerekeni”, öğretmenlerin ise “olanı” ifade etme eğiliminde oldukları şeklinde yorumlanabilir.

“Cinsiyet” değişkenine ilişkin sonuçlar ve yorum

“Cinsiyet” değişkenine ilişkin yönetici ve öğretmenlerin, okul değerlerinin “ilişkisel”, “yönetimsel” ve “öğretimsel” değer boyutları ile ilgili kadın ve erkek katılımcı görüşleri arasında anlamlı fark bulunmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Literatürde doğrudan bu konu ile ilgili herhangi bir çalışmaya rastlanamamıştır. Bu bulgulara göre kadın katılımcılar ile erkek katılımcıların okulların “ilişkisel”, “yönetimsel” ve “öğretimsel” değerleri ile ilgili benzer görüşlere sahip oldukları sonucuna ulaşılabilir. Bu sonuçlar, kadın ve erkek katılımcıların, okul değerlerinin “ilişkisel”, “yönetimsel” ve “öğretimsel” boyutlarındaki değer uygulamaları ile ilgili cinsiyete dayalı herhangi bir uygulama farklılığının olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

“Branş” değişkenine ilişkin sonuçlar ve yorum.

Branş değişkenine ilişkin yönetici ve öğretmenlerin, okul değerlerinin “ilişkisel”, “yönetimsel” ve “öğretimsel” değer boyutları ile ilgili sınıf ve branş öğretmenlerinin görüşleri arasında anlamlı fark bulunmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Literatürde doğrudan bu konu ile ilgili herhangi bir çalışmaya rastlanamamıştır. Bu bulgulara göre branş değişkeninin, okul değerlerinin “ilişkisel”, “yönetimsel” ve “öğretimsel” boyutlarının algılanmasında her hangi bir fark oluşturmadığı sonucuna varılabilir. Bu sonuçlara göre, okul değerlerinin “ilişkisel”, “yönetimsel” ve “öğretimsel” boyutları sınıf ve branş öğretmenleri tarafından farklı algılanmamıştır. Başka bir ifade ile hem sınıf, hem branş öğretmenleri okul değerlerinin okullarında bütün boyutlarıyla benzer şekilde gözlemlendiği şeklinde yorumlanabilir.

Üçüncü alt probleme ilişkin; okul değerleri ile okul başarısı arasındaki korelasyonun genel olarak çok yüksek düzeyde ve pozitif olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca okul değerlerinin boyutları ile okul başarısı arasındaki ilişkiye bakıldığında ise; en yüksek ilişkinin öğretimsel değerler boyutu, ikinci sıradaki yüksek ilişkinin yönetimsel değerler boyutu ve ayrıca üçüncü sıradaki yüksek ilişkinin ilişkisel değerler boyutu ile okul başarısı arasında olduğu tespit edilmiştir. Okul değerleri ile okul başarısı arasında pozitif ve güçlü bir ilişkinin olduğu söylenebilir. Şevik (2014) tarafından yapılan araştırmada, “başarı güdülemesi” değerinin öğrencilerin akademik başarılarında %91’lik, “öğrencilerin içinde yer aldığı akran grubunun değer ve normları”nın ise %58,7’lik bir etkisinin olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca, Açıkalin ve Turan (2011), tarafında yapılan çalışmada ise etkili okulların ortak özelliklerinden birinin de okuldaki bütün çalışanların öğrencilerin başarılı olmalarına yönelik paylaşılan bir beklentiye sahip olmaları ve bu beklentilerini öğrencileriyle paylamaları değerinin olduğu öne sürülebilir sonucuna ulaşılmıştır. Demirtaş (2010) tarafından liselerde okul kültürü ile öğrenci başarısı arasındaki ilişkinin araştırıldığı araştırmasında okul kültürü yüksek bulunan okullardaki öğrencilerin daha başarılı olduğunu saptamıştır. Bu bulgular bir bütün

olarak değerlendirildiğinde, okul değerleri ile okulun akademik başarısı arasında hem genelde, hem de boyutlar bazında pozitif ve güçlü bir ilişkinin bulunduğu sonucuna ulaşılabilir. Bu sonuçlara göre, hem genelde hem de boyutlar bazında okul değerlerinin gözlenme sıklığı ile okul başarısı arasında yüksek ve pozitif bir ilişki ortaya çıkmıştır şeklinde değerlendirilebilir. Okul değerlerinin gözlenme sıklığı ile okul başarısı arasında pozitif ve yüksek düzeyde bir ilişkinin olduğu, ayrıca okul başarısının yükseltilebilmesi için okul değerlerinin güçlendirilmesinin de kaçınılmaz olduğu şeklinde değerlendirilebilir.

ÖNERİLER

1- Okul değerlerinin gözlenme sıklığının yüksek olduğu okullarda okul başarısının da yüksek olduğu bulgusundan hareketle, okul değerlerinin güçlendirilmesine dönük çalışmaların yapılması,

2- Okul değerleri ve okul başarısı arasındaki ilişkinin önemi ile ilgili yönetici, öğretmen ve veli farkındalığının artırılmasına yönelik bilgilendirme toplantıları, konferanslar, paneller vb etkinliklerin yapılması ve bu etkinliklerin benzerlerinin öğrenciler için de yapılması,

3- Okul değerlerinin öğretimsel değerler boyutunun okul başarısı ile olan ilişkisi, okul değerlerinin ilişkisel ve yönetsel değer boyutunun okul başarısı ile olan ilişkisinden daha yüksek çıktığından dolayı, okul başarısı için okul değerlerinin öğretimsel değerler boyutunun daha çok vurgulanması.

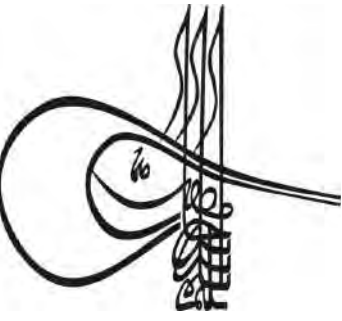
4- Liselerde de okul değerleri ile okulun akademik başarısı arasındaki ilişkinin araştırıldığı hem nicel hem nitel çalışmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Açıkalın, A. ve Turan, S. (2011). *Okullarda Etkili İletişim*. (1.Baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Akbaş, O. (2004). Türk eğitim sisteminin duyuşsal amaçlarının ilköğretim kademedeki gerçekleşme derecesinin değerlendirilmesi, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Altunışık, R., Coşkun, R., Bayraktaroğlu, S. ve Yıldırım, E. (2005). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri spss uygulamalı*. Sakarya: Sakarya Kitabevi.
- Atchison, G. M.(2007), Values Congruency: A Qualitative investigation into how first level managers view congruence between personal values and corporate values. A Dissertation Presented in Partial Fulfillment Of the Requirements for the Degree Doctor of Philosophy, Capella University.
- Aydın, M. (1991), *Eğitim yönetimi, kavramlar, süreçler, ilişkiler*. Ankara: Hatipoğlu Yayınları.
- Ayık, A. (2007). İlköğretim okullarında oluşturulan okul kültürü ile okulların etkililiği, arasındaki ilişki (Erzurum ili örneği), Yayınlanmamış Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Balcı, A. (2010). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemler, teknikler, ilkeler* (8. Baskı). Ankara: Pegem Akademi
- Baltaş, A. (1999). *Stresten uzak üstün başarı*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Baran, G. (1995). Çocuğun okul başarısını etkileyen faktörler. *Yaşadıkça Eğitim*, 38, 13-15.
- Binbaşoğlu, C. (1983). *Eğitim yöneticiliği*. Ankara: Binbaşoğlu Yayınevi.

- Büyük Türkçe Sözlük - Türk Dil Kurumu, (2012). *Başarı*. <http://tdkterim.gov.tr/bts/nedir/baGari> adresinden 20 Aralık 2012 tarihinde alınmıştır.
- Büyükoztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Erkan Akgün, Ö., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (5. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Çelik, V. (2000). *Okul kültürü ve yönetimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Çelik, V. (2004). *Liderlik, eğitim ve okul yöneticiliği el kitabı*, (Y. Özden, Editör) Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Demirtaş, Z., (2010). “Liselerde Okul Kültürü İle Öğrenci Başarısı Arasındaki İlişki”, Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Cilt:7, Sayı:13, ss. 208- 223
- Diyarbakir. Meb. <http://ilsis.meb.gov.tr> Erişim tarihi 15.01.2012.
- Diyarbakır il Milli Eğitim Müdürlüğü. (2012). 2011 yılı Diyarbakır İl ve ilçeler bazında okulların 8. sınıf OYP ortalamalarına göre başarı sıralamalar <http://diyarbakir.meb.gov.tr/sbs/2011/> Erişim tarihi 15.01.2012.
- Elmacioğlu, T. (1998). *Başarıda aile faktörü*. İstanbul: Hayat Yayınları.
- Elmacioğlu, T. (2004). *Hayatın bütününde başarı*. (4. basım). İstanbul: Hayat Yayınları.
- Erçetin, Ş. (2000). İlköğretim okulları hangi değerlerle yönetiliyor? *Anadolu üniversitesi eğitim fakültesi dergisi*, 10(1), 31-43.
- Gündoğan, A. O. (2002). Ahlaki hayatımızın kaynağında toplumculuk-bireycilik tartışması. S. Yalçın(Editör). *Bilgi ve Değer Sempozyumu Bildirileri*. Ankara: Vadi.
- Holt, J. (1998). *Çocuklar neden başarısız olur*. (Çev. G. Koca). İstanbul: Beyaz Yayınları.
- Karasar, N. (1998). *Bilimsel araştırma yöntemi*. (8. basım). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kaya, H. (2009). Okul kültürünün öğrenci başarısı üzerine etkisi, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi, Elazığ.
- Keskin, H.K. ve Yapıcı, S. (2008). Başarılı ve başarısız öğrencilerin kişilik özellikleri ile ilgili öğretmen ve veli görüşleri. *Kuramsal Eğitim Bilim*, 1 (1), 20-32.
- Özdamar, K. (2003). *Modern bilimsel araştırma yöntemleri*. Eskişehir: Kaan Kitabevi.
- Özen, R. (2008). İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel değerlere ilişkin görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* Cilt: 8, Sayı: 1, Yıl: 8.
- Özgüven, İ. E. (1998). *Bireyi Tanıma Teknikleri*, , Ankara: Pdrem Yayınları.
- Pekince, D. (2010). Değerlere dayalı sınıf yönetimi, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi Anabilim Dalı, Elazığ.
- Robbins, S. P. (1990). *Organization Theory. Structure, Design, and Applications*. (Third Edition). New Jersey: Prentice. Hall International Editions.
- Safrit, D. R., Jones, J. M. and Conklin, N. L. (1994). Clarifying ohio state university extension's organizational values. *Journal of Extension*,32(2), 1-3.

- Sağnak, M. (2003). İlköğretim okullarında görevli yönetici ve öğretmenlerin örgütsel değerlere ilişkin algıları ile kişisel değerleri arasındaki uyum düzeyleri, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Sargut, S. A. (2001). *Kültürler Arası Farklılaşma ve Yönetim*. Ankara: İmge Kitabevi.
- Schein, E. H. (1992). *Organizational Culture and Leadership*. (Second Edition). San Francisco: Jossey. Bass Publishers.
- Schwartz, S. H., Melech, G., Lehmann, A., Burgess, S., Haris, M. and Owens, V. (2001). Extending the cross-cultural validity of the theory of basic human with a different method of measurement. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 32 (5), 519-542.
- Sezgin, F. (2006). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin bireysel ve örgütsel değerlerinin uyumu*, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı, Doktora Tezi, Ankara.
- Şahin-Fırat, N. (2010) Okul müdürü ve öğretmenlerin okul kültürü ile değer sistemlerine ilişkin algılar. *Eğitim ve Bilim*, Cilt: 25, Say: 156, 71-83.
- Şevik, Y. (2014). İlkokul Müdür ve Müdür Yardımcılarının Öğrencilerin Akademik Başarılarını Etkileyen Faktörlere İlişkin Görüşleri İle Akademik Başarılarına Katkıları, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Programı, Yüksek Lisans Tezi, Burdur.
- Şişman, M. (2000). *Eğitimde Mükemmellik Arayışı*. Ankara: Pegem A.
- Şişman, M. (2002). *Örgütler ve Kültürler*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Şişman, M. ve Turan S. (2004). *Eğitim ve Okul Yönetimi, Eğitim ve Okul Yöneticiliği El Kitabı*. Y. Özden. (Editör). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Taşdan, M. (2008). Türkiye'deki resmi ve özel ilköğretim okulu öğretmenlerinin bireysel değerleri ile okulun örgütsel değerleri arasındaki uyum düzeyi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, Cilt 16, Sayı 1, 113-148.
- Turan, S. ve Aktan, D. (2008). Okul hayatında var olan ve olması düşünülen sosyal değerler. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6 (2), 227.259.
- Türkdoğan, O. (1998). *İşçi Kültürünün Yükselişi*. İstanbul: Timaş.
- Vandegriff, S. R. (2012). A values comparison of incoming liberty university freshmen, A Dissertation Presented in Partial Fulfillment Of the Requirements for the Degree Doctor of Education, Liberty University.
- Yılmaz, K. (2006). İlköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerine göre kamu ilköğretim okullarında bireysel ve örgütsel değerler ve okul yöneticilerinin okulların bu değerlere göre yönetme durumları, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi ve Teftişi Programı, Ankara.



Article Info/Makale Bilgisi

✍ Received/Geliş: Eylül 2017

✓ Accepted/Kabul: Haziran 2018

✍ Referees/Hakemler: Doç. Dr. Ahmet KARA – Dr. Öğr. Üyesi Şenel ELALDI

This article was checked by iThenticate.

TEMEL EĞİTİMDEN ORTAÖĞRETİME GEÇİŞ SINAVLARINA İLİŞKİN 9. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN GÖRÜŞLERİ

Ozan AKMAN* - Çetin SEMERCİ**

ÖZET

Çalışmanın amacı 9. sınıf öğrencilerinin Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş sınavlarına ilişkin görüşlerini ortaya koymaktır. Çalışmada tarama modeli çerçevesinde nicel yöntem kullanılmıştır. Çalışmanın evrenini 2015-2016 eğitim öğretim yılında Zonguldak ili Ereğli ilçesinde devlet okullarında öğrenim gören 2715 9. sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Örneklem, oransız eleman örnekleme yöntemiyle seçilmiş 1022 öğrenciden oluşmaktadır. Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından oluşturulan anket kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak kullanılan anketin kapsam geçerlilik oranı 0,77 bulunmuştur. Veri analizinde SPSS paket programı kullanılmış ve ki-kare (chi-square) testi analizi yapılmıştır. Elde edilen bulgular doğrultusunda, okul müfredatı ile TEOG sınav sorularının örtüştüğü, mazeret sınavlarının varlığının sınav stresini azalttığı, okul sınavlarının TEOG sınavları kadar önemli olduğu, TEOG sürecinin başarılı ve başarısız öğrencileri ayırt ettiği, TEOG sınavlarında açık uçlu soruların ve çoklu sınav türünün istenmediği sonucu ortaya çıkmıştır. Cinsiyet ve okul türüne göre bazı maddeler için istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kız öğrencilerin, TEOG sınav sorularının okul müfredatı ile uyumlu olduğunu daha çok düşündükleri sonucuna ulaşılmıştır. Anadolu Lisesi öğrencileri ise sınav sorularının okul müfredatı ile uyumlu olduğunu diğer lise türlerine göre daha çok düşünmektedirler. Fen Lisesi öğrencilerinin, açık uçlu soruları en çok istemeyen lise türü öğrencileri olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Güzel Sanatlar Lisesi öğrencilerinin ise açık uçlu sorulara yer verilmesini isteyen tek lise türü olduğu sonucuna varılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Ortaöğretime geçiş, TEOG, görüşler

*  Öğretmen – MEB, El-mek: ozanakman67@gmail.com

**  Prof. Dr., Bartın Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretim ABD, El-mek: csemerci@bartin.edu.tr

NINTH (9TH) GRADE STUDENTS' OPINIONS ABOUT THE EXAMS OF PASSING FROM PRIMARY EDUCATION TO SECONDARY EDUCATION

ABSTRACT

The purpose of the study is to present ninth (9th) grade students' ideas about the exams of passing from primary education to secondary education. Descriptive survey model is used within the study. The population of the study is formed by 2715 ninth (9th) grade students those received their education in state schools, during the period of 2015-2016 academic years, in Ereğli district of Zonguldak. The sample is formed by 1022 students which are chosen with the method of disproportionate element method. A questionnaire, which is prepared by the researcher, is used as the data collection tool. The coverage validity of the questionnaire used as data collection tool was 0.77. During the analyzation process, packaged software SPSS (Statistical Package of the Social Sciences) is used and Chi-Square test analysis is done. According to the obtained results, it is confirmed that; school syllabus and exam questions are coherent, make-up exams reduce stress level, common school exams are as important as the exams of passing from primary education to secondary education, the process of passing from primary education to secondary education exams separate the successful students from unsuccessful students, open-ended questions and mixed-type questions are unwanted. It is also confirmed that, there is statistically significant difference for some of the subjects, in terms of gender and school type. Girls have reached the conclusion that their TEOG exam questions are more compatible with the school curriculum. Anatolian high school students think that exam questions comply with the school curriculum much more than other high school types. Science High school students have reached high school students who do not want open-ended questions the most. It was concluded that the students of Fine Arts High School were the only high school type that required open-ended questions.

STRUCTURED ABSTRACT

Introduction

In the education process, it is tried to determine the levels of achievement of the skills and competencies desired by students and the levels of attainment of behaviors (Kan, 2013, 2). Many tests are used in our country in the process of measuring and evaluating student achievement levels.

Until the 1960s, transitions to universities were not tested because of the small number of students who graduated from secondary education institutions. The increase in the number of secondary education institutions has led to the widespread use of examinations and similar selection methods for entrance to universities and secondary education institutions. The independent examinations of the educational institutions turned into central exams over time due to the over-density. (Dinç vd., 2014, 402). In the 1970s, the increase in demand for higher

education led to an increase in demand for science and anatolian high schools. Due to the quality of education given in science and anatolian high schools, the number of students placed in higher education increased and the number of students applying to these high school types increased within years. This has made it mandatory for the Ministry of Education to carry out exams applied in secondary education through a centralized and single examination (İnceoğlu, 2015, 10).

In the 2000s, there were changes in names and practices in the central examinations applied in secondary school transitions. The Secondary School Institutions Student Selection and Placement Exam (OKS) was implemented for the last time in 2008 and has left its place to Level Placement Examination (SBS). After the abolition of SBS in 2013, the transition from Basic Education to Secondary Education Transition (TEOG) has been started. MEB (2013a), explained the reason for the updating of the transition to secondary education as a requirement of the education policy aimed at strengthening the relationship between the student, the teacher and the school.

It is possible for the students to settle in a good high school with the high scores they get from the TEOG exams. For this reason, the TEOG exams, which are the first central exams that students have encountered in their educational life, have a great proposition. Therefore, the opinions of the students who are most affected by the system about the exams should be presented. The purpose of this study is to reveal the views of the 9th grade students about the TEOG exams. In the study, 9th grade students who entered TEOG examinations and had high school placement were selected in particular. This is because it is thought that 9th grade students who have survived the stress of exams can evaluate the TEOG exams more objectively. In line with the overall aim of the study, the following sub-objectives were established:

Is there a meaningful difference in the opinions of students about TEOG content and process according to sex and school type?

Is there a meaningful difference in the opinions of the students regarding the type of TEOG exam according to sex and school types?

Method

In the study, quantitative method was used in the frame of the survey (survey) model. "The screening model aims to describe in the past or as if there is an existing situation" (Karasar, 2013, 77).

The population of the study is formed by 2715 9th grade students those received their education in state schools, during the period of 2015-2016 academic years in Eregli district of Zonguldak. According to Krejci and Morgan (1970, 608-610), a study with the population of 2800 individuals as the universe, should have at least 191 samplings. Our study, with the population of 2715 has 1022 samplings and we can say that the sample represents the universe. Participants were selected by disproportionate element sampling method.

In the study, a questionnaire developed by the researcher was used to obtain the demographic information of the 9th grade students and their views on the TEOG exams. The coverage validity of the questionnaire used as a measurement tool was determined according to the comments of nine experts and found 0.77.

In the study, SPSS package program was used to analyze collected data. Frequency and percentage values of personal information and questionnaires were determined and chi-square test analysis was performed to determine whether there was a significant difference between the answers given to the questionnaires and personal variables.

Results

As a result of the opinions of the students who participated in the research, the result of exam questions overlap with the school curriculum. In other words, the questions asked in the TEOG exams are compatible with the subjects in the school. The results of the work done by Atila and Özekten (2015) also revealed that the exam questions are compatible with the school curriculum. According to the research, female students compared to male students by gender are more compatible with the school curriculum of the exam questions. Within the scope of schools, Anatolian high school students think that exam questions are in line with the school curriculum as against to the students in other school types. It has come to the conclusion that make-up exams have reduced the stress of exams. The results of the work done by Mart (2014), there was also a consequence that the lack of make up exams reduced the stress of the students' examinations. In the study conducted by Öztürk and Aksoy (2014), make-up exams were considered as one of the most positive features of the TEOG system. Female and male students have almost the same opinion that make-up exams reduce their stress about the exam. According to the school types, it was concluded that the opinions of the students regarding the excuse examinations, reduced the stress of the exam. It was also concluded that the school examinations are as important as the TEOG exams. In other words, students attach importance to the TEOG exams as well as examinations made by teachers at the school. This result can be welcomed in favor of students not focusing only on TEOG exams. Students also need to pay attention to the lessons in the school to be successful. According to the results of the study, it was concluded that female students -as opposed to male students- think that examinations in the school are as important as TEOG exams. According to the school type, there is no difference between the opinions of the students. It is concluded that the students in different high schools have similar thoughts on this subject. It is concluded that both male and female students share the same idea that TEOG process distinguished the successful students. According to the school, there are differences in this issue. TEOG process distinguishes successful students according to Multi-Program Anatolian High Schools, Vocational and Technical Anatolian High Schools, Fine Art High Schools, Anatolian Imam Preacher High Schools, Anatolian High Schools and Vocational and Technical Education Center Students, whereas Science High School Students do not think that the exam distinguishes the successful students.

As a result of the opinions of the students who participated in the research, most of the students did not want open-ended questions in the TEOG examinations. It was concluded that both male and female students share the similar ideas about the topic. According to the school type, there is a meaningful difference in this matter. It was concluded that almost none of the Science High School students want open-ended questions to take place in TEOG exams. Anatolian High School, Multi-

Program Anatolian High School, Vocational and Technical Education Center and Anatolian Imam Preacher High School students did not want open-ended questions to be included. The result is that the students of High School of Arts want to have open-ended questions. Half of the Vocational and Technical Anatolian High School Students want open-ended questions and half of them do not. The conclusion is that the views on the implementation and application of TEOG exams as multiple test types (multiple choice, open-ended, true-false, etc.) are similar. In general, the end result is that students do not want to apply multiple test types. Significant differences have emerged between the views of male and female students by gender. The perceptions of male and female students in this regard are almost identical. According to the school type, there is a meaningful difference in this matter. Anatolian High School, Science High School, Multi-Program Anatolian High School students do not want multiple examinations; Vocational and Technical Education Center students, Anatolian Imam Preacher High school, Fine Arts High School, Vocational and Technical Anatolian High School Students wanted a multiple exam.

Keywords: Entrance to the secondary education, the exams of passing from primary education to secondary education, ideas

1. Giriş

Günümüzde, insanların yaşamlarını rahat bir şekilde sürdürebilmeleri için iş sahibi olmaları gerektiği şüphesiz herkesçe kabul gören bir gerçektir. İyi bir işin yolu ise; iyi bir üniversite, iyi bir lise, iyi bir ortaokul ve iyi bir ilkokul kademelerinden geçmektedir. İnsanların, iş sahibi olabilmeleri, kendilerini geliştirebilmeleri eğitimle olmaktadır.

Ertürk (1972, 12), eğitimi “bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla kasıtlı olarak istendik davranış değişikliği meydana getirme sürecidir” şeklinde tanımlamıştır. Bu tanıma göre eğitim bir süreçtir ve bireylerin davranışlarında istendik değişimler oluşturmalıdır. Eğitim, insanları belli amaçlar doğrultusunda yetiştirme sürecidir. Bu süreçte insanın kişiliği, kazanılan bilgi, beceri, tutum ve değerler yoluyla değişir (Fidan, 2012, 4). Erden (2007, 13)’e göre eğitim bizleri etkileyen ve davranışlarımızın değişmesine neden olan her türlü etkinliktir. Eğitim, ailede, akranlar arasında, iletişim araçlarıyla, okul ortamında veya farklı ortamlarda gerçekleştirilebilir.

Eğitim sürecinde, öğrencilerden istenilen beceri ve yeteneğe ulaşma düzeyleri ve öğrencilerin kazandıkları davranışların gerçekleşme düzeyleri belirlenmeye çalışılır (Kan, 2013, 2). Öğrenci başarı düzeylerinin ölçülmesi ve değerlendirilmesi sürecinde ülkemizde birçok sınav kullanılmaktadır. Bir eğitim kurumuna yerleştirilmek amacıyla bireylerin geldikleri ilk yol ayrımı temel eğitimden ortaöğretime geçişir (Özkan ve Özdemir, 2014).

Geçmişe baktığımızda 1960’lı yıllara kadar ortaöğretim kurumlarından mezun olan öğrencilerin sayısının az olması nedeniyle üniversitelere geçişler sınavsız olmuştur. Ortaöğretim kurumlarının sayılarının artması üniversite ve ortaöğretim kurumlarına girişlerde sınavlar ve benzeri seçme yöntemlerinin yaygınlaşmasına yol açmıştır. Eğitim kurumlarının bağımsız olarak yaptıkları sınavlar, talebin yarattığı yoğunluk nedeniyle zamanla merkezi sınavlara dönüşmüşlerdir (Dinç vd., 2014, 402).

Ülkemizde geçmişten günümüze ortaöğretim kurumlarının gelişim sürecine baktığımızda ilk olarak 1955 yılında Eskişehir, İstanbul, İzmir ve Konya illerinde matematik ve fen derslerini İngilizce öğretmek üzere kolej adı verilen ve öğrencilerini sınavla seçen resmi okulların açıldığını görmekteyiz. Gördükleri rağbet, bu kolejlerin sayılarının ve kapasitelerinin arttırılmasını sağlamıştır.

Bu kolejler, günümüzde anadolu liseleri olarak faaliyet göstermektedirler (Güven, 2015, 292). Ortaöğretim kurumlarının çeşitlenmesinde ve sınavla öğrenci kabul eden ortaöğretim kurumlarının sayılarının artışında bu kolejlerin kurulmasının payı oldukça fazladır. Sınavla öğrenci alan ortaöğretim kurumlarının tarihi açısından diğer önemli gelişme ise fen liselerinin kurulmasıdır (Gür, Çelik ve Coşkun, 2013, 5). 1965 yılında fen bilimlerinde yetenekli öğrencileri yetiştirmek amacıyla ilk fen lisesi olan Ankara Fen Lisesi açılmıştır (Güven, 2015, 292). 1970'lerde yükseköğretime olan talebin artması, fen ve anadolu liselerine olan talebin de artmasına neden olmuştur. Fen ve anadolu liselerinde verilen eğitimin kalitesi sayesinde yükseköğretime yerleştirilen öğrenci sayılarının fazlalığı, bu lise türlerine başvuran öğrenci sayılarını yıllar geçtikçe arttırmıştır. Ortaya çıkan bu durum Mili Eğitim Bakanlığı tarafından ortaöğretime geçişlerde uygulanan sınavların merkezi ve tek bir sınavla yapılmasını zorunlu hale getirmiştir (İnceoğlu, 2015, 10).

Fen liselerini model olarak açılan sosyal bilimler lisesinin ilki 2003 yılında kurulmuştur. Sosyal bilimler liselerinin amacı sosyal bilimler ve edebiyat alanında bilim insanları yetiştirmektir. Sosyal bilimler liseleri de öğrencilerini sınavla kabul etmektedir (Gür, Çelik ve Coşkun, 2013, 5). Sınavla öğrenci alan bir diğer ortaöğretim kurumu ise anadolu öğretmen liseleridir. 1990 yılından itibaren kurulmaya başlayan anadolu öğretmen liselerinin amacı öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumlarına öğrenci hazırlamak, öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği özellikleri kazandırmaktır (MEB, 2007, 1). 1985 yılında açılan anadolu imam hatip liseleri öğrencilerini sınavla seçmektedir. Benzer şekilde anadolu mesleki ve teknik liseler de sınavla öğrenci alan lise türlerindendir. Merkezi sınavla öğrenci alan liselerin yanında öğrencileri yeteneklerine göre alan liseler de vardır. Bu lise türlerinden olan anadolu güzel sanatlar liseleri 1999 yılında faaliyet göstermeye başlamıştır. Yetenek sınavlarıyla öğrenci seçen kurumlardan bir diğeri de spor liseleridir. Spor liseleri 2005 yılında açılmıştır. 2009 yılında yapılan bir düzenleme ile güzel sanatlar ve spor liseleri birleştirilmiştir (Gür, Çelik ve Coşkun, 2013, 7).

2000'li yıllarda ortaöğretime geçişlerde uygulanan merkezi sınavlarda isim ve uygulama değişiklikleri yaşanmıştır. Ortaöğretim Kurumları Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Sınavı (OKS) 2008 yılında son kez uygulanmış ve yerini Seviye Belirleme Sınavları (SBS)'na bırakmıştır. 2008 yılında sadece 6. ve 7. sınıflar için düzenlenen SBS'ler 2009 yılından itibaren ilköğretim 8. sınıflara da uygulanmıştır (Hürriyet, 2013). Eğitimdeki başarının yalnızca sınava dayalı performans olarak algılanmamasından yola çıkılarak öğrencileri sınav stresinden kurtarmak amacıyla Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından SBS'nin kaldırılma kararı alınmıştır (Süer, 2014, 2). SBS, 2013 yılı itibari ile MEB (2013b, 6) tarafından kaldırılmıştır. SBS'nin 2013 yılında kaldırılmasının ardından Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş (TEOG) uygulamasına geçilmiştir. MEB (2013a), ortaöğretime geçiş uygulamasının güncellenme gerekçesini öğrenci, öğretmen ve okul arasındaki ilişkiyi güçlendirmeyi hedefleyen eğitim politikasının gereği olarak açıklamıştır. MEB (2013c), TEOG'un amaçlarını aşağıdaki gibi açıklamaktadır:

- ❖ Öğrenci, öğretmen ve okul ilişkisini güçlendirmek,
- ❖ Eğitim sürecinde öğretmenlerin ve okulun rolünü daha etkin kılmak,
- ❖ Ülke çapında müfredatın eş zamanlı uygulanmasını sağlamak,
- ❖ Sınav kaygısını sürece yayararak azaltmak,
- ❖ Öğretmenin meslekî performansını artırmak,
- ❖ Okul dışı eğitim kurumlarına yönelik ihtiyacı azaltmak,
- ❖ Öğretim programlarının uygulanmasını ve öğrenci kazanımlarını objektif bir şekilde izlemek ve değerlendirmek,
- ❖ Başarı değerlendirmesini sürece yaymak,
- ❖ Telafi imkanı sağlayarak tek sınavdan kaynaklanan olumsuzlukları azaltmak,
- ❖ Orta ve uzun vadede öğrencinin ders dışı sosyal, kültürel, sanatsal ve sportif etkinliklerini değerlendirmek,

❖ Öğrencilerin okula devamsızlığını en aza indirmek.

MEB tarafından uygulanan TEOG sistemi Türkçe, matematik, fen ve teknoloji, din kültürü ve ahlak bilgisi, T.C. inkılap tarihi ve Atatürkçülük, yabancı dil derslerini kapsamaktadır. Ortak sınavlar birinci ve ikinci dönemde ikiye günde iki oturum halinde yapılmaktadır. Birinci gün oturumu Türkçe, matematik, din kültürü ve ahlak bilgisi derslerini; ikinci gün oturumu fen ve teknoloji, T.C. inkılap tarihi ve Atatürkçülük, yabancı dil derslerini kapsamaktadır. Her bir dersin sınavı 20 çoktan seçmeli sorudan oluşmaktadır. Sınavların her biri için öğrencilere 40 dakika sınav süresi verilmektedir. Sınavlar arasında 30'ar dakikalık dinlenme süreleri bulunmaktadır. Ortak sınavlara katılamayan öğrencilerin mazeretleri kabul görürse bu öğrenciler mazeret sınavlarına katılabilmektedirler. Sınavlarda yanlış cevap sayısı doğru cevap sayısını etkilememektedir. Öğrenciler, ortak sınavlara kendi okullarında girmektedirler.

Eğitim hayatında var olan sınavlardan başarı elde etmek iyi bir hayatı yakalamak için gereklidir (Mart, 2014, 20). Öğrencilerin iyi bir liseye yerleşebilmeleri TEOG sınavlarından alacakları yüksek puanlarla mümkün olmaktadır. Bu nedenle öğrencilerin eğitim hayatında karşılaştıkları ilk merkezi sınavlar olan TEOG sınavları büyük öneme sahiptir. Dolayısıyla sistemden en çok etkilenmekte olan öğrencilerin sınavlar hakkındaki görüşlerinin ortaya koyulması gerekmektedir. Bu çalışmanın amacı 9. sınıf öğrencilerinin TEOG sınavları hakkındaki görüşlerini ortaya çıkarmaktır. Çalışmada TEOG sınavlarına girmiş ve liselere yerleştirmeleri yapılmış olan 9. sınıf öğrencileri özellikle seçilmiştir. Çünkü sınav stresinden kurtulmuş olan 9. sınıf öğrencilerinin TEOG sınavlarını daha objektif değerlendirebileceği düşünülmüştür. Çalışmanın genel amacı doğrultusunda aşağıdaki alt amaçlar oluşturulmuştur:

- ❖ Cinsiyete ve okul türüne göre öğrencilerin TEOG içeriği ve süreci ile ilgili görüşlerinde anlamlı bir farklılık var mıdır?
- ❖ Cinsiyete ve okul türlerine göre öğrencilerin TEOG sınav türü ile ilgili görüşlerinde anlamlı bir farklılık var mıdır?

2. Yöntem

Bu çalışmada, 2013-2014 eğitim öğretim yılından itibaren uygulanmaya başlayan TEOG sınavlarına ilişkin 9. sınıf öğrencilerinin görüşlerinin alınması amaçlanmıştır. Çalışmada, tarama (betimsel, survey) modeli çerçevesinde nicel yöntem kullanılmıştır. “Tarama modeli, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlar” (Karasar, 2013, 77). Çalışmanın konusu doğrultusunda olay, birey ya da nesne kendi koşulları içinde olduğu gibi, herhangi bir şekilde değiştirme ve etkileme çabası gösterilmeden tanımlanmaya çalışılır. Betimsel çalışmalarda üzerinde çalışılan olgulara araştırmacı tarafından müdahale edilmez. Olgular, olduğu gibi alınıp incelenir. Araştırmacı, araştırmaya dahil olsa da olmasa da olgular aynı şekilde devam edecektir (Sönmez ve Alacapınar, 2013,48). Kaptan (1981, 63-65), betimsel çalışmaların bilime ve pratik uygulamalara faydası olduğunu ve bilimsel değere sahip olduklarını belirtmiştir. Betimsel çalışmalar ile elde edilen veriler güncel problemlerin çözümünde büyük faydalar sağlamaktadır.

2.1. Evren ve Örneklem

Bu çalışmanın evrenini 2015-2016 eğitim öğretim yılında Zonguldak ili Ereğli ilçesinde devlet okullarında öğrenim gören 2715 9. sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Krejcie ve Morgan (1970, 608-610)'a göre 2800 evrenli bir çalışmada örneklem en az 191 olmalıdır. 2715 evrenli çalışmamızın örneklemi 1022'dir ve örneklem evreni temsil ettiğini söyleyebiliriz. Katılımcılar oransız eleman örnekleme yöntemiyle seçilmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilere ait kişisel bilgiler Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Öğrencilere Ait Kişisel Bilgiler

Demografik Bilgiler		f	%
Cinsiyet	Kız	523	51,2
	Erkek	499	48,8
	TOPLAM	1022	100
Okul Türü	Fen Lisesi	105	10,3
	Anadolu Lisesi	247	24,2
	Güzel Sanatlar Lisesi	47	4,6
	Anadolu İmam Hatip Lisesi	154	15,1
	Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	340	33,3
	Mesleki ve Teknik Eğitim Merkezi	23	2,3
	Çok Programlı Anadolu Lisesi	106	10,4
	TOPLAM	1022	100

Tablo 1’de görüldüğü üzere öğrencilerin cinsiyet değişkenine ait; kız sayısı 523 (% 51,2) ve erkek sayısı ise 499 (% 48,8)’dur. Çalışmaya katılan öğrencilerin 105 (% 10,3)’i Fen Lisesi, 247 (% 24,2)’si Anadolu Lisesi, 47 (% 4,6)’si Güzel Sanatlar Lisesi, 154 (% 15,1)’ü Anadolu İmam Hatip Lisesi, 340 (%33,3)’ı Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, 23 (% 2,3)’ü Mesleki ve Teknik Eğitim Merkezi, 106 (% 10,4)’sı Çok Programlı Anadolu Lisesi’nde öğrenim görmektedirler.

2.2. Veri Toplama Aracı

Çalışmada, 9. sınıf öğrencilerinin demografik bilgilerini ve TEOG sınavlarına ilişkin görüşlerini almak amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen bir anket kullanılmıştır. Anket hazırlama sürecinde öncelikle öğrencilerin fikirlerini almak için 8. sınıfta öğrenim gören 30 öğrenciye “TEOG sınavları hakkındaki düşünceleriniz nelerdir?” açık uçlu sorusu yöneltilmiş ve öğrencilerin verdikleri cevaplar listelenmiştir. Çalışmanın amacına uygun olanlar ankette kullanılmak üzere seçilmiştir. Bununla birlikte konuyla ilgili yapılan literatür taraması sırasında oluşturulan maddeler de ankette kullanılmak üzere oluşturulmuştur. Öğrenci cevaplarından oluşturulan maddeler ve araştırmacı tarafından oluşturulan maddeler birleştirilmiştir. Hazırlanan maddelerin dil, teknik ve amaç bakımından uygunluğunu tespit etmek için Zonguldak ilinde görev yapan birer adet Türkçe öğretmeni, matematik öğretmeni, psikolojik ve rehberlik danışmanı ile Bülent Ecevit Üniversitesi’nde görev yapan bir Doçent, bir Yardımcı Doçent ve Bartın Üniversitesi’nde görev yapan bir Profesör, üç Yardımcı Doçent ünvanlarına sahip program geliştirme ve ölçme değerlendirme öğretim üyelerinin görüşleri alınmıştır. Alınan görüşler doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılmış ve ankete son hali verilmiştir. Ölçme aracı olarak yararlanılan anketin kapsam geçerlilik oranı (KGO), dokuz kişinin yorumlarına göre belirlenmiş ve 0,77 bulunmuştur.

2.3. Verilerin Analizi

Çalışmada, toplanan verileri analiz etmek için SPSS paket programından yararlanılmıştır. Anketteki veriler SPSS programına işlenmiştir. Kişisel bilgiler ve anket maddelerinin frekans ve yüzde değerleri belirlenmiş ve anket maddelerine verilen cevaplarla kişisel değişkenler arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla ki-kare (chi-square) testi analizi yapılmıştır.

3. Bulgular

Bu bölümde 9. sınıf öğrencilerinin Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş (TEOG) sınavlarının içeriği, süreci ve sınav türüne ilişkin görüşlerinde, cinsiyet ve okul türü değişkenlerine göre anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek amacıyla ki-kare testi hesaplanmış ve sonuçları tablolar halinde verilmiştir.

Tablo 2. Cinsiyete Göre Sınavlardaki Soruların Okul Müfredatı ile Örtüşüp Örtüşmemesine İlişkin Görüşlerin Karşılaştırılması

Cinsiyet						
	Evet		Hayır		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
Kız	471	90.1	52	9.9	523	100
Erkek	381	76.4	118	23.6	499	100
p<0.05	$\chi^2 = 34.586$		Sd=1			

Tablo 2’de görüldüğü üzere cinsiyete göre sınavlardaki soruların okul müfredatı ile örtüşüp örtüşmemesine ilişkin bulgularda istatistiksel olarak kız öğrencilerin lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($\chi^2=34.586$, Sd=1, $p<0.05$). Kız (% 90.1) ve erkek (% 76.4) öğrenciler sınav sorularının okul müfredatı ile örtüştüğünü belirtmişlerdir.

Tablo 3’te görüldüğü üzere okul türüne göre sınavdaki soruların okul müfredatı ile örtüşüp örtüşmemesine ilişkin bulgularda, istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($\chi^2=22.369$, Sd=6, $p<0.05$). Fen Lisesi (% 88.6), Anadolu Lisesi (% 90.3), Güzel Sanatlar Lisesi (% 85.1), Anadolu İmam Hatip Lisesi (% 76.6), Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi (% 78.5), Mesleki ve Teknik Eğitim Merkezi (% 82.6), Çok Programlı Anadolu Lisesi (% 86.8) öğrencileri soruların okul müfredatı ile örtüştüğünü belirtmişlerdir. Anadolu Lisesi öğrencileri diğer lise türlerindeki öğrencilere göre sınav sorularının okul müfredatı ile örtüştüğünü daha çok düşünmektedir.

Tablo 3. Okul Türüne Göre Sınavlardaki Soruların Okul Müfredatı ile Örtüşüp Örtüşmemesine İlişkin Görüşlerin Karşılaştırılması

Okul Türü						
	Evet		Hayır		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
Fen Lisesi	93	88.6	12	11.4	105	100
Anadolu Lisesi	223	90.3	24	9.7	247	100
Güzel Sanatlar Lisesi	40	85.1	7	14.9	47	100
Anadolu İmam Hatip Lisesi	118	76.6	36	23.4	154	100
Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	267	78.5	73	21.5	340	100
Mesleki ve Teknik Eğitim Merkezi	19	82.6	4	17.4	23	100
Çok Programlı Anadolu Lisesi	92	86.8	14	13.2	106	100
p<0.05	$\chi^2 = 22.369$		Sd=6			

Tablo 4. Cinsiyete Göre Mazeret Sınavlarının Sınav Stresini Azaltıp Azaltmadığına İlişkin Görüşlerin Karşılaştırılması

Cinsiyet		Evet		Hayır		Toplam	
		f	%	f	%	f	%
Kız		302	57.7	221	42.3	523	100
Erkek		310	62.1	189	37.9	499	100
p>0.05	$x^2 = 2.040$	Sd=1					

Tablo 4'te cinsiyete göre mazeret sınavlarının sınav baskısını azaltıp azaltmadığına ilişkin bulgularda, istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($x^2 = 2.040$, Sd=1, $p>0.05$). Kız (% 57.7) ve erkek (% 62.1) öğrenciler mazeret sınavlarının sınav stresini azalttığını belirtmişlerdir.

Tablo 5. Okul Türüne Göre Mazeret Sınavlarının Sınav Stresini Azaltıp Azaltmadığına İlişkin Görüşlerin Karşılaştırılması

Okul Türü		Evet		Hayır		Toplam	
		f	%	f	%	f	%
Fen Lisesi		69	65.7	36	34.3	105	100
Anadolu Lisesi		140	56.7	107	43.3	247	100
Güzel Sanatlar Lisesi		25	53.2	22	46.8	47	100
Anadolu İmam Hatip Lisesi		87	56.5	67	43.5	154	100
Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi		214	62.9	126	37.1	340	100
Mesleki ve Teknik Eğitim Merkezi		12	52.2	11	47.8	23	100
Çok Programlı Anadolu Lisesi		65	61.3	41	38.7	106	100
p>0.05	$x^2 = 6.137$	Sd=6					

Tablo 5 incelendiğinde okul türüne göre mazeret sınavlarının sınav baskısını azaltıp azaltmadığına ilişkin bulgularda, okul türlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($x^2 = 6.137$, Sd=6, $p>0.05$). Fen Lisesi (% 65.7), Anadolu Lisesi (% 56.7), Güzel Sanatlar Lisesi (% 53.2), Anadolu İmam Hatip Lisesi (% 56.5), Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi (% 62.9), Mesleki ve Teknik Eğitim Merkezi (% 52.2), Çok Programlı Anadolu Lisesi (% 61.3) öğrencileri mazeret sınavlarının olmasının sınav stresini azalttığını belirtmişlerdir.

Tablo 6. Cinsiyete Göre Okul Sınavlarının TEOG Sınavları Kadar Önemli Olup Olmadığına İlişkin Görüşlerin Karşılaştırılması

Cinsiyet	Evet		Hayır		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
Kız	419	80.1	104	19.9	523	100
Erkek	336	67.3	163	32.7	499	100
p<0.05	$\chi^2 = 21.610$		Sd=1			

Tablo 6’da görüldüğü üzere cinsiyete göre okuldaki sınavların en az TEOG sınavları kadar önemli olup olmadığına ilişkin bulgulara, istatistiksel olarak kız öğrencilerin lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($\chi^2= 21.610$, Sd=1, $p<0.05$). Kız (% 80.1) ve erkek (% 67.3) öğrenciler okuldaki sınavların en az TEOG sınavları kadar önemli olduğunu düşünmektedirler.

Tablo 7. Okul Türüne Göre Okul Sınavlarının TEOG Sınavları Kadar Önemli Olup Olmadığına İlişkin Görüşlerin Karşılaştırılması

Okul Türü	Evet		Hayır		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
Fen Lisesi	79	75.2	26	24.8	105	100
Anadolu Lisesi	182	73.7	65	26.3	247	100
Güzel Sanatlar Lisesi	42	89.4	5	10.6	47	100
Anadolu İmam Hatip Lisesi	106	68.8	48	31.2	154	100
Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	248	72.9	92	27.1	340	100
Mesleki ve Teknik Eğitim Merkezi	15	65.2	8	34.8	23	100
Çok Programlı Anadolu Lisesi	83	78.3	23	21.7	106	100
p>0.05	$\chi^2 = 10.100$		Sd=6			

Tablo 7 incelendiğinde okul türüne göre okuldaki sınavların TEOG sınavları kadar önemli olup olmadığına ilişkin bulgulara, okul türlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($\chi^2= 10.100$, Sd=6, $p>0.05$). Fen Lisesi (% 75.2), Anadolu Lisesi (% 73.7), Güzel Sanatlar Lisesi (% 89.4), Anadolu İmam Hatip Lisesi (% 68.8), Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi (% 72.9), Mesleki ve Teknik Eğitim Merkezi (% 65.2), Çok Programlı Anadolu Lisesi (% 78.3) öğrencileri okuldaki sınavların TEOG sınavları kadar önemli olduğunu düşünmektedirler.

Tablo 8’de görüldüğü üzere cinsiyete göre TEOG sisteminin başarılı öğrenciyi ayırt edip etmediğine ilişkin bulgulara, istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($\chi^2= .296$, Sd=1, $p>0.05$). Kız (% 66.3) ve erkek (% 64.7) öğrenciler TEOG sisteminin başarılı öğrencileri ayırt ettiğini düşünmektedirler.

Tablo 8. Cinsiyete Göre TEOG Sürecinin Başarılı Öğrenciyi Ayırt Edip Etmediğine İlişkin Görüşlerin Karşılaştırılması

Cinsiyet	Evet		Hayır		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
Kız	347	66.3	176	33.7	523	100
Erkek	323	64.7	176	35.3	499	100
p>0.05 $\chi^2 = .296$ Sd=1						

Tablo 9. Okul Türüne Göre TEOG Sürecinin Başarılı Öğrenciyi Ayırt Edip Etmediğine İlişkin Görüşlerin Karşılaştırılması

Okul Türü	Evet		Hayır		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
Fen Lisesi	48	45.7	57	54.3	105	100
Anadolu Lisesi	158	64.0	89	36.0	247	100
Güzel Sanatlar Lisesi	32	68.1	15	31.9	47	100
Anadolu İmam Hatip Lisesi	103	66.9	51	33.1	154	100
Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	233	68.5	107	31.5	340	100
Mesleki ve Teknik Eğitim Merkezi	14	60.9	9	39.1	23	100
Çok Programlı Anadolu Lisesi	82	77.4	24	22.6	106	100
p<0.05 $\chi^2 = 26.931$ Sd=6						

Tablo 9’da okul türüne göre TEOG sisteminin başarılı öğrenciyi ayırt edip etmediğine ilişkin bulgulara, okul türlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($\chi^2 = 26.931$, Sd=6, p<0.05). Anadolu Lisesi (% 64.0), Güzel Sanatlar Lisesi (% 68.1), Anadolu İmam Hatip Lisesi (% 66.9), Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi (% 68.5), Mesleki ve Teknik Eğitim Merkezi (% 60.9), Çok Programlı Anadolu Lisesi (% 77.4) öğrencileri TEOG sisteminin başarılı öğrencileri ayırt ettiğini, Fen Lisesi (% 54.3) öğrencileri ayırt etmediğini düşünmektedirler.

Tablo 10. Cinsiyete Göre TEOG Sınavlarında Açık Uçlu Sorulara Yer Verilip Verilmemesine İlişkin Görüşlerin Karşılaştırılması

Cinsiyet	Evet		Hayır		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
Kız	205	39.2	318	60.8	523	100
Erkek	211	42.3	288	57.7	499	100
p>0.05 $\chi^2 = 1.009$ Sd=1						

Tablo 10'da cinsiyete göre açık uçlu sorulara yer verilip verilmemesine ilişkin bulgulara, istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($x^2= 1.009$, $Sd=1$, $p>0.05$). Kız (% 60.8) ve erkek (% 57.7) öğrenciler açık uçlu sorulara yer verilmemesi gerektiğini belirtmişlerdir.

Tablo 11. Okul Türüne Göre TEOG Sınavlarında Açık Uçlu Sorulara Yer Verilip Verilmemesine İlişkin Görüşlerin Karşılaştırılması

Okul Türü	Evet		Hayır		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
Fen Lisesi	26	24.8	79	75.2	105	100
Anadolu Lisesi	66	26.7	181	73.3	247	100
Güzel Sanatlar Lisesi	25	53.2	22	46.8	47	100
Anadolu İmam Hatip Lisesi	74	48.1	80	51.9	154	100
Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	170	50.0	170	50.0	340	100
Mesleki ve Teknik Eğitim Merkezi	11	47.8	12	52.2	23	100
Çok Programlı Anadolu Lisesi	44	41.5	62	58.5	106	100
$p<0.05$	$x^2 = 50.234$		$Sd=6$			

Tablo 11 incelendiğinde okul türüne göre açık uçlu sorulara yer verilip verilmemesine ilişkin bulgulara, okul türlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($x^2= 50.234$, $Sd=6$, $p<0.05$). Fen Lisesi (% 75.2), Anadolu Lisesi (% 73.3), Anadolu İmam Hatip Lisesi (% 51.9), Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi (% 50.0), Mesleki ve Teknik Eğitim Merkezi (% 52.2), Çok Programlı Anadolu Lisesi (% 58.5) öğrencileri açık uçlu sorulara yer verilmemesi gerektiğini, Güzel Sanatlar Lisesi (% 53.2) öğrencileri yer verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir.

Tablo 12. Cinsiyete Göre TEOG Sınavlarının Çoklu Sınav Türü (çoktan seçmeli, açık uçlu, doğru-yanlış vb.) Olarak Uygulanıp Uygulanmamasına İlişkin Görüşlerin Karşılaştırılması

Cinsiyet	Evet		Hayır		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
Kız	240	45.9	283	54.1	523	100
Erkek	262	52.5	237	47.5	499	100
$p>0.05$	$x^2 = 4.472$		$Sd=1$			

Tablo 12'de cinsiyete göre TEOG sınavlarının çoklu sınav türü olarak uygulanıp uygulanmamasına ilişkin bulgulara, istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($x^2= 4.472$, $Sd=1$, $p>0.05$). Erkek (% 52.5) öğrenciler çoklu sınav türü kullanılması gerektiğini, kız (% 54.1) öğrenciler kullanılmaması gerektiğini belirtmişlerdir.

Tablo 13'te görüldüğü üzere okul türüne göre TEOG sınavlarının çoklu sınav türü olarak uygulanıp uygulanmamasına ilişkin bulgulara, okul türlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir

farklılık bulunmuştur ($\chi^2= 45.699$, $Sd=6$, $p<0.05$). Güzel Sanatlar Lisesi (% 57.4), Anadolu İmam Hatip Lisesi (% 61.7), Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi (% 55.0), Mesleki ve Teknik Eğitim Merkezi (% 69.6) öğrencileri çoklu sınav türü kullanılması gerektiğini, Fen Lisesi (% 63.8), Anadolu Lisesi (% 64.8), Çok Programlı Anadolu Lisesi (% 50.9) öğrencileri kullanılmaması gerektiğini belirtmişlerdir.

Tablo 13. Okul Türüne Göre TEOG Sınavlarının Çoklu Sınav Türü (çoktan seçmeli, açık uçlu, doğru-yanlış vb.) Olarak Uygulanıp Uygulanmamasına İlişkin Görüşlerin Karşılaştırılması

Okul Türü	Evet		Hayır		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
Fen Lisesi	38	36.2	67	63.8	105	100
Anadolu Lisesi	87	35.2	160	64.8	247	100
Güzel Sanatlar Lisesi	27	57.4	20	42.6	47	100
Anadolu İmam Hatip Lisesi	95	61.7	59	38.3	154	100
Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	187	55.0	153	45.0	340	100
Mesleki ve Teknik Eğitim Merkezi	16	69.6	7	30.4	23	100
Çok Programlı Anadolu Lisesi	52	49.1	54	50.9	106	100
$p<0.05$ $\chi^2 = 45.699$ $Sd=6$						

4. Sonuç ve Tartışma

Araştırmaya katılan öğrencilerin görüşleri doğrultusunda sınavlardaki soruların okul müfredatı ile örtüştüğü sonucu ortaya çıkmıştır. Bir başka ifade ile TEOG sınavlarında sorulan sorular, okulda işlenen konularla uyumludur. Atila ve Özeke (2015) tarafından yapılan çalışmanın sonuçlarında da sınav sorularının okul müfredatı ile uyumlu olduğu ortaya çıkmıştır. Cinsiyete göre kız öğrenciler erkek öğrencilere göre sınav sorularının okul müfredatı ile uyumlu olduğunu daha çok düşünmektedirler. Okul türüne göre ise Anadolu lisesi öğrencileri diğer okul türlerinde öğrenim gören öğrencilere göre sınav sorularının okul müfredatı ile uyumlu olduğunu daha çok düşünmektedirler. Mazeret sınavlarının sınav stresini azalttığı sonucuna varılmıştır. Mart (2014)'ın yaptığı çalışmada da telafi sınavlarının olmasının öğrencilerin sınav stresini azalttığı sonucu ortaya çıkmıştır. Öztürk ve Aksoy (2014) tarafından yapılan çalışmada da mazeret sınavları, TEOG sisteminin en olumlu özelliklerinden biri olarak nitelendirilmiştir. Mazeret sınavlarının sınav stresine azalttığına ilişkin kız ve erkek öğrenciler hemen hemen aynı fikirdedir. Okul türlerine göre de mazeret sınavlarının sınav stresini azalttığına ilişkin öğrencilerin fikirlerinin hemen hemen aynı olduğu sonucuna varılmıştır. Okul sınavlarının TEOG sınavları kadar önemli olduğu sonucuna varılmıştır. Bir başka ifadeyle öğrenciler, TEOG sınavlarına önem vermelerinin yanında okulda öğretmenler tarafından yapılan sınavlara da önem vermektedirler. Bu sonuç, öğrencilerin sadece TEOG sınavlarına odaklanmaması açısından olumlu karşılanabilir. Öğrencilerin başarılı olmak için okuldaki derslerine de önem vermeleri gerekmektedir. Kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre okul sınavlarının TEOG sınavları kadar önemli olduğuna daha çok katıldıkları sonucu ortaya çıkmıştır. Okul türüne göre ise öğrencilerin görüşleri arasında bir farklılık ortaya çıkmamıştır. Farklı liselerde öğrenim gören öğrencilerin bu konudaki düşüncelerinin benzer olduğu sonucuna varılmıştır. TEOG sürecinin başarılı öğrenciyi ayırt ettiği sonucu ortaya çıkmıştır. Cinsiyete göre kız ve erkek

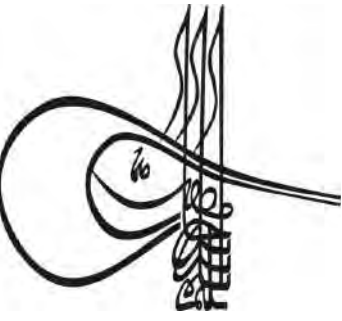
öğrencilerin bu konuda aynı fikirde oldukları sonucu ortaya çıkmıştır. Okul türüne göre ise bu konuda farklılıklar ortaya çıkmıştır. Çok programlı anadolu lisesi, mesleki ve teknik anadolu lisesi, güzel sanatlar lisesi, anadolu imam hatip lisesi, anadolu lisesi ve mesleki ve teknik eğitim merkezi öğrencilerine göre TEOG süreci başarılı öğrencileri ayırt etmektedir, fen lisesi öğrencilerine göre ise başarılı öğrencileri ayırt etmemektedir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin görüşleri doğrultusunda öğrenciler tarafından TEOG sınavlarında açık uçlu soruların istenmediği sonucu ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin çoğunluğu, açık uçlu soruları istememektedir. Cinsiyete göre kız ve erkek öğrencilerin bu konu hakkındaki düşüncelerinin benzer olduğu sonucuna varılmıştır. Okul türüne göre ise bu konuda anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır. Fen lisesi öğrencilerinin, açık uçlu soruları en çok istemeyen lise türü öğrencileri olduğu ortaya çıkmıştır. Anadolu lisesi, çok programlı anadolu lisesi, mesleki ve teknik eğitim merkezi, anadolu imam hatip lisesi öğrencilerinin de açık uçlu sorulara yer verilmesini istemedikleri sonucu ortaya çıkmıştır. Güzel sanatlar lisesi öğrencilerinin ise açık uçlu sorulara yer verilebileceğini istedikleri sonucu ortaya çıkmıştır. Mesleki ve teknik anadolu lisesi öğrencilerinin yarısı açık uçlu sorulara yer verilmesini, yarısı ise yer verilmemesini istemektedirler. TEOG sınavlarının çoklu sınav türü (çoktan seçmeli, açık uçlu, doğru-yanlış vb.) olarak uygulanıp uygulanmasına ilişkin görüşlerin yakın olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Genel olarak öğrencilerin çoklu sınav türü uygulanmasını istemedikleri sonucu ortaya çıkmıştır. Cinsiyete göre kız ve erkek öğrencilerin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır. Kız ve erkek öğrencilerin bu konudaki düşünceleri hemen hemen aynıdır. Okul türüne göre ise bu konuda anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır. Anadolu lisesi, fen lisesi, çok programlı anadolu lisesi öğrencilerinin çoklu sınav türünü istemedikleri; mesleki ve teknik eğitim merkezi, anadolu imam hatip lisesi, güzel sanatlar lisesi, mesleki ve teknik anadolu lisesi öğrencilerinin çoklu sınav türünü istedikleri sonucu ortaya çıkmıştır.

KAYNAKÇA

- Atilla, M.E. Ve Özeken,Ö.F. (2015). Temel eğitimden ortaöğretime geçiş sınavı:fen bilimleri öğretmenleri ne düşünüyor?. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(1), 124-140.
- Dinç,E., Dere, İ., Koluman, S.(2014). Kademeler arası geçiş uygulamalarına yönelik görüşler ve deneyimler. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(17), 397-423.
- Erden,M. (2007). *Eğitim bilimine giriş*. Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Ertürk, S. (1972). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Yelken Yayıncılık.
- Fidan,N. (2012). *Okulda öğrenme ve öğretme* (3. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Gür,B,S.,Çelik,Z.,Coşkun,İ.(2013). *SETA ANALİZ.Türkiye’de Ortaöğretimin Geleceği:Hiyerarşisi mi, Eşitlik mi?* [http://file.setav.org/Files/Pdf/20130802120003_ortaogretim_analiz2.pdf] web adresinden 15 Mayıs 2016 tarihinde indirildi.
- Güven, İ. (2015). *Türk eğitim tarihi* (6. Baskı). Ankara:Pegem Akademi.
- Hürriyet. (2013).*Geçmişten günümüze ortaöğretimde merkezi sınavlar*. [<http://www.hurriyet.com.tr/gecmisten-gunumuzeortaogretimdemerkezsinasavlar24650666>] web adresinden 12 Nisan 2016 tarihinde indirildi.
- İnceoğlu, S. (2015). *Temel eğitimden ortaöğretime geçiş sınavının matematik öğretmenleri ve sekizinci sınıf öğrencileri tarafından değerlendirilmesi*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Kırıkkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.

- Kan, A. (2013). Ölçmenin temel kavramları. (Ed. H. Atılğan). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme* (6. Baskı). 1-22. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kaptan, S. (1981). *Bilimsel araştırma teknikleri*. Ankara: Tekışık Matbaası ve Rehber Yayınevi.
- Karasar, N. (2013). *Bilimsel Araştırma Yöntemi* (25. Baskı). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Krejcie, R.V. ve Morgan, D.W. (1970). Determining sample size for research activities. *Educational and Psychological Measurement*, (30), 607-610.
- Mart, M.T. (2014). *Temel eğitimden ortaöğretime geçiş sistemi (TEOG) sınavlarına ilişkin öğretmen görüşleri*. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, Zirve Üniversitesi ve Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- MEB. (2007). *Anadolu öğretmen liseleri yönetmeliği*. [nevsehircemilmericsbl.meb.k12.tr/meb.../10052640_anadoluretmenlisesyinetmel.doc] web adresinden 20 Nisan 2016 tarihinde indirildi.
- MEB. (2013a). *2013 Ortaöğretime yerleştirme sistemi tercih ve yerleştirme e-kılavuzu*. [http://www.meb.gov.tr/duyurular/duyurular2013/sbs2013/SBSKlavuzu2013.pdf] web adresinden 21 Nisan 2016 tarihinde indirildi.
- MEB. (2013b). *2014 yılı bütçe sunuşu TBMM genel kurulu*. [http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2013_12/25103155_butce_sunusu_2014.pdf] web adresinden 25 Haziran 2016 tarihinde indirildi.
- MEB. (2013c). *Temel eğitimden ortaöğretime geçiş*. [http://oges.meb.gov.tr/docs2104/sunum.pdf] web adresinden 12 Mayıs 2016 tarihinde indirildi.
- Özkan, M. ve Özdemir, E.B. (2014). Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin ve öğretmenlerinin ortaöğretime geçişte uygulanan merkezi ortak sınavlara ilişkin görüşleri. *Journal of History School*, 7 (10), 441-453.
- Öztürk, F. Z. Ve Aksoy, H. (2014). Temel eğitimden ortaöğretime geçiş modelinin 8. Sınıf öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33 (2), 439-454.
- Sönmez, V. ve Alacapınar, F.G. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (2. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Süer, N. (2014). *Öz düzenleme becerilerinin TEOG sınavı üzerindeki etkisi*. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.



Article Info/Makale Bilgisi

✍ Received/Geliş: Nisan 2018

✓ Accepted/Kabul: Haziran 2018

✍ Referees/Hakemler: Prof. Dr. Mustafa Hilmi BULUT - Dr. Öğr. Üyesi Zühal DİNÇ ALTUN

This article was checked by iThenticate.

2017 İLKOKUL-ORTAOKUL MÜZİK ÖĞRETİM PROGRAMI GELİŞTİRME SÜRECİNDEKİ TASLAK - ESAS VE REVİZE PROGRAMLARIN KARŞILAŞTIRMALI OLARAK İNCELENMESİ

Cahit AKSU*

ÖZET

2017 (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Müzik Dersi Öğretim Programı'nın; geliştirilme sürecinde, hem süreç açısından hem de program unsurları açısından geçirdiği değişimlerin, üç farklı program metni ekseninde (Taslak-Esas-Revize) karşılaştırmalı olarak incelenmesini amaçlayan bu araştırma betimsel bir araştırmadır.

Araştırmadan başlıca şu sonuçlar elde edilmiştir.

2017 (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Müzik Dersi Öğretim Programının taslak-esas-revize metinleri arasında önemli farklılıklara yol açan önemli değişiklikler tespit edilmiştir. Bu değişikliklerin; programın uygulanmasına ilişkin geri dönütlerden ziyade, program geliştirme sürecindeki büyük oranda acelecilik, dikkatsizlik, kararsızlık ve nispeten acemilikten kaynaklı hataların düzeltilmesi gereğinden ve program içeriğine dönük bilinçli müdahalelerden kaynaklandığı tespit edilmiştir.

Söz konusu programın geliştirilmesi sürecinde, başlangıçta demokratik bir katılıma olanak sağlayan yaklaşım programın revize çalışmalarında tespit edilememiştir. "Değerlerimiz" başlığı altında *Taslak* programda 20 adet, *esas* programda 15 adet ve *revize* programda da 10 adet "Değer" verilmesi bu konudaki bir kararsızlığı yansıtmaktadır. Programın *taslak* formatındaki ölçme değerlendirme ile ilgili direktiflerle *esas* ve *revize* formatındaki direktifler arasında farklar mevcuttur. *Taslak* programda "Dinleme-Söyleme-Çalma" şeklinde verilen öğrenme alanı, programın *esas* ve *revize* metinlerinde "Dinleme ve Söyleme" şeklinde verilmiş "Çalma" etkinliği kaldırılmıştır. "Öğrencilerin her sınıf düzeyinde okul şarkıları, türkü, şarkı vb. söyleme etkinliklerinden dengeli olarak

sekiz eser seslendirmeleri beklenir” şeklindeki direktif programın *taslak* metninde yokken, *esas* ve *revize* metinlerde vurgulanmıştır. Programı’nın *taslak-esas-revize* metinlerinde; kazanım sayıları, kazanım maddeleri ve kazanım açıklamaları açısından büyük oranda maddi hatalardan kaynaklanan tutarsızlıklar tespit edilmiştir. *Revize* programda bile açıklaması veya etkinlik ifadesi olmayan kazanımlar mevcuttur. Programın *taslak* metnindeki geleneksel Türk müziğine ilişkin türler ve bunlara dönük açıklamalar *esas* ve *revize* programda daha geniş ve daha detaylı olarak ifade edilmiştir. *Taslak* program metninde güçlendirilen geleneksel Türk müziği odaklı program içeriği *esas* ve *revize* programlarda daha da yoğunlaştırılmıştır. *Taslak* metinde yer almayan “Geleneksel Meşk Eğitim ve Öğretim Yöntemi” programın *esas* ve *revize* formatında verilmiştir. *Revize* programda geleneksel Türk müziğine dönük kazanımların artırıldığı, popüler müziklere ve çağdaş çok sesli Türk müziğine dönük örnek ve etkinliklere yeterince yer verilmediği gözlenmiştir.

2017 Müzik Dersi Öğretim Programının üç farklı formatında Atatürk ile ilgili bazı kazanımlarda önemli değişiklikler tespit edilmiştir. Bu değişiklikler; *taslak* programda olup *esas* ve *revize* programda olmayan Atatürk’le ilgili kazanımlar ve fakat daha çok, *taslak* ve *esas* program metinlerinde kendine özgü ve bağımsız bir kazanım iken, *revize* programda ilgili sınıfın ‘belirli gün ve haftalar ilgili müzik etkinliklerine katılır’ kazanımı içindeki bir etkinlik açıklaması olarak gösterilen kazanımlar olarak tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Örgün Müzik Eğitimi, Program Geliştirme, Müzik Öğretim Programı

THE COMPARATIVE EXAMINATION OF THE DRAFT-ORIGINAL AND REVISED PROGRAMS IN THE 2017 PRIMARY-SECONDARY MUSIC EDUCATION PROGRAM DEVELOPMENT PROCESS

ABSTRACT

This research, aims at the comparatively examination of the changes which the 2017 (Primary and Secondary School Grades 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 and 8) Music Lesson Education Program underwent in its development process with regard to both process and program elements in the axis of three different program text (*Draft-Original-Revised*), is a descriptive research.

These main results were obtained from the research.

Significant changes were fixed which caused important differences between the *draft-original-revised* texts of the 2017 (Primary and Secondary Schools Grades 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 and 8) Music Lesson Education Program. It was determined that these changes were resulted from the need of correcting the mistakes originated from the hastiness, carelessness, indecision and relatively inexperience in the program developing process and conscious interventions towards the content of

the program rather than the returns concerning the application of the program.

During the development process of the mentioned program, in the beginning, the approach which enabled a democratic participation could not be fixed in the revision studies of the program. Giving 20 items in the *draft* program, 15 items in the *original* program and 10 items in the *revised* program under the title of “Our Values” was reflecting an irresoluteness in this subject. There existed differences between the directives concerning the assessment and evaluation in the *draft* format of the program and the directives in the *original* and the *revised* format. The learning field, given in the way of “Listening-Singing-Playing” in the *Draft* program, was given in the way of “Listening and Singing,” the “Playing” activity was omitted. While there did not exist the directive program in the way of “The students are expected to vocalize eight performances from the activities such as the school songs, folk songs, chansons in a balanced way, it was emphasized in the *original* and *revised* texts. In the *draft-original-revised* texts of the Educational Program; inconsistencies resulted from the errors of fact to a large extent in respect to the attainment numbers, attainment materials and attainment explanations. Even in the *revised* program, there were attainments which did not have any explanation or expression of activity. The types concerning the traditional Turkish music in the *draft* text of the program and explanations oriented towards these, were expressed in the *original* and *revised* program in a broader and more detailed way. The context of the traditional Turkish music focused program, reinforced in the *draft* program text, were intensified in the *original* and *revised* programs. The reinforced traditional Turkish music focused program context was given in the format of the *original* and *revised* format of the “Traditional Music Practice Education and Training Method” which was not involved in the *draft* text, was given in the *original* and *revised* format of the program. It was observed that the attainments oriented towards the traditional Turkish music in the *revised* program were increased, the samples and activities oriented towards the popular music and contemporary polyphonic Turkish music were not given place adequately.

Significant changes were fixed in some attainments concerning Atatürk in three different formats of the 2017 Music Lesson Education Program. As these changes were in the *draft* program and the attainments concerning Atatürk in the *original* and *revised* programs not but what were a peculiar and independent attainment in the *draft* and *original* program texts, the attainments, which are shown as an activity explanation in the attainment of “the related grade participates in the musical activity in certain day and weeks,” in the *revised* program, were fixed.

STRUCTURED ABSTRACT

Introduction

The purpose of this study is; to comparatively examine the changes in the development process which the 2017 (Primary and Secondary School 1st, 2nd, 3rd, 4th, 5th, 6th, 7th and 8th Grades) Music Course Education Program underwent in terms of the elements of the program in the axis of three different program texts (Draft- Main - Revised).

The draft format of the program, which is named as the 2017 Music Course Program (Primary and Secondary School 1st, 2nd, 3rd, 4th, 5th, 6th, 7th and 8th Grades), was first made public with the presentation of the Minister of National Education in January 13th 2017 (T.R., M.N.E., *Music Course (Draft) Education Program (Primary and Secondary School 1st, 2nd, 3rd, 4th, 5th, 6th, 7th and 8th Grades)*). After receiving the sharer views concerning the draft program, the application of the program, which was started in the 2017- 2018 Education Year with the 1st and 5th grades (T.R., M.N.E., *Music Course Education Program (Primary and Secondary School 1st, 2nd, 3rd, 4th, 5th, 6th, 7th and 8th Grades)2017*). After that in the month of January of the year 2018, the revised final form of it was published (T.R., M.N.E., *The Updated Education Programs, Music Course Education Program (Primary and Secondary School 1st, 2nd, 3rd, 4th, 5th, 6th, 7th and 8th Grades), 2018*).

This research is important with regard to its giving information as being about the changes that the primary- secondary school music education program has undergone with all the elements of the current primary-secondary school music education program in the first place, about the outlook of the program development studies in Turkey in our day and its showing the interventions that were done to the program during the development of the program.

Theoretical Framework

While the music courses can be seen in the previous programs of some school types, for the first time starting from the year 1914 it was shown in the “*Mekatib-i İptidaiye Curriculum*” (The old primary school in the Ottoman Empire), in the weekly course curriculum which was prepared for the exemplary primary schools with the name known as the “*Numune Mekatib-i*” (Exemplary School) at that time, in the form of “*Musiki Gına*(music done with human voice and musical instrument) and *Bazı Al-i Musiki*”(high music), at one hour in each term (Çelenk, 2008). The music education programs afterwards were established in various dates at the time of the Republic.

The Primary Music Education Programs were established in the years of 1924, 1926, 1936, 1948, 1968, 1994 and 2006, 2017 while the Secondary Music Education Programs were formed in the years of 1927, 1930, 1931, 1938, 1949, 1971, 1986, 1994, 2006 and 2017. Of these, the 1994 and 2006 education programs were presented as the “Primary School Music Education Program” in an integrated form while the 2017 music education program was presented with the separation of the Primary and Secondary Schools but within one program text. It is stated that from the year of 1952 onwards, the music courses were included in “General High Schools” (Uçan, 1989: 12) and in the new high school curriculum in 1956, those courses became elective courses (Ünal and Ünal, 2010). But in the notice of the Ministry of National Education's Announcements Periodical dated as September 26th 1949; a program was also published for the music course for the first grades in high schools. (T.R. M.N.E. Announcements Periodical, 1949). In addition to this program, we also see that the high school music education programs were developed in the years of 1957, 1971, 1986, 1991, 2009 and 2017.

The revised formats of the programs, which were prepared in 2017, have been published again in 20.01.2018. For this issue, these statements were involved in the website of the ministry:

"Within the scope of the monitoring and evaluation studies focus group studies were made with the related stakeholders, the representatives of the public and private sectors (teacher, student, association/ Professional societies/ federations and the authors of the textbooks of our Ministry). In addition to the monitoring and evaluation studies made, the opinions and suggestions which reached to our ministry, made by various state institutions and organizations and by those concerned, have been evaluated. The fixations made, have been reflected to the education program as per the necessity of the principles of the transparency, scientificity and participation, the updating studies were completed. In the updating studies a special care was taken generally in protecting the structure of the education programs. Within this framework, some corrections and regulations were made at the level of redaction and correction." (<http://mufredat.meb.gov.tr>)

In this study; the changes which the primary-secondary school music education program – prepared in the year of 2017 - underwent in the development process which is prepared in 2017, were examined in respect of the program elements. The mentioned program firstly was presented to the sharers as a draft, then after being clarified it was put into effect however, after a short time it was revised again.

A similar study was made in the 2015 Secondary School Turkish Program. Bayburtlu (2015) stated that the Secondary School Turkish Education Program was presented to the views of the academicians, teachers and to all of the sharers with the aim of having them to assess it and as the result, the program was prepared with the contributions from the feedbacks that reached to the board and also expressed that the vision, basic approach, learning areas, choices of texts and the evaluation of the texts according to the grade levels and finally the findings oriented towards the comparison of the number and the attributes of the achievements of the two programs.

Method of the Study

This research is a descriptive research and it is conducted with the technique of "General Survey Model" from the documental survey models. The universe of this research are; the primary- secondary school music education programs while its illustration is the, three different versions, 'draft - main and revised', of the 2017 (The Primary and Secondary School 1st, 2nd, 3rd, 4th, 5th, 6th, 7th and 8th Grades) Music Course Education Program which was established with "Purposeful Sampling" method among the Illustration Methods which are not Possibility Based. The Content Analyses were made on the "Draft- Main – Revised" three different versions of 2017 (Primary and Secondary School 1st, 2nd, 3rd, 4th, 5th, 6th, 7th and 8th Grades) Music Course Education Program, which constitute the extent of the research.

Findings

Among the draft - main - revised texts of 2017 (The Primary and Secondary School 1st, 2nd, 3rd, 4th, 5th, 6th, 7th and 8th Grades) Music Course Education Program, significant changes leading to important

differences were found. It is seen that these changes have emanated from the necessity of the correction of mistakes that are caused by hastiness, carelessness, indecision and being relatively inexperienced and from the conscious interventions against the content of the program rather than the feedbacks concerning the application of the program.

In the development process of the mentioned program, the approach which provided a democratic participation was not determined detected in the revised studies in the beginning. The fact that under the title of “Our Values”, giving “Value” 20 times in the *Draft* program, 15 times in the *main* program and 10 times in the *revised* program, reflects an indecision on the subject. There are differences between the directives about the assessment and evaluation in the *draft* format of the program and the directives in the *main* and *revised* formats. The learning field which is given as the “Listening - Singing – Playing” in the *Draft* program, is given as the “Listening and Singing” in the *main* and *revised* texts and “Playing” activity is removed. While the directive; “It is expected for the students in every class level to sing eight works that are balanced from the singing activities of school songs, folk songs, songs etc.” doesn't exist in the *draft* text, it is emphasised in *main* and *revised* texts. In the *draft*-*main*- *revised* texts; achievement numbers, achievement articles inconsistencies have been detected mostly originating from the substantial mistakes. There are achievements even in the *Revised* program that have no explanations or activity representations. The genres related to the traditional Turkish music and explanations for these are stated in the *main* and *revised* programs in a broader sense and with more details. The program oriented with the traditional Turkish music program contents which are re-enforced, is even more intensified in the *main* and *revised* programs. The “Traditional Practising Education Method” which doesn't exist in the *Draft* text, is given in the *main* and *revised* formats of the program. It is seen that in the *revised* program, the achievements for the Turkish music are increased, the examples and activities towards the popular music and the modern polyphonic Turkish music were not included enough.

In three different formats of the 2017 Music Course Education Program, some important changes in some achievements concerning Atatürk, were determined. These changes were the achievements depicted as the ones; as the achievements about Atatürk that were in the *draft* program but not in the *main* and *revised* programs and also while they were unique and independent achievements in the *draft* and *main* program texts, they are shown as an activity explanation in the *revised* program that the related class' achievement of “joins in the musical activities in specific days and weeks”.

Keywords: Formal Music Education, Program Development, Music Curriculum

1. GİRİŞ

Öğretim programı; planlanmış ve tasarlanmış eğitim-öğretim süreçlerinin uygulamaya yansıyan kullanma kılavuzu, okulun ve özellikle öğretmenin yol haritasıdır.

Alver ve Sancak (2016); Cumhuriyet'in kuruluşundan bu yana ülkemizdeki eğitim alanındaki yenileşme çabalarının pek çok kez eğitim ve öğretim programlarında düzenlenme ya da

yenilenme şeklinde kendini gösterdiğini, eğitimin tüm kademelerine yansıyan gelişmelerin ilköğretim seviyesinde de her ders için çeşitli düzenleme ve yeniliklerle programlara yansıtıldığını belirtir.

Müzik öğretim programının tanımını Uçan, müzik öğretiminden hareketle yapmaktadır; *Müzik öğretimi*, öğrenciyi, kendisi için hazırlanmış olan çevrenin öğeleriyle etkileştirerek, davranışında müzikle ilgili istendik değişmeyi gerçekleştirmeye yönelik “öğrenme yaşantısı oluşturma süreci” diye tanımlanabilir. Bu tanıma göre, *müzik öğretim programı*, müzik öğretiminin önceden tasarlanan ayrıntılı planı ve bu planın uygulamadaki görünümüdür (2005: 62).

Müzik dersleri daha önceki bazı okul türlerinin programlarında görülmekle birlikte ilk kez 1914 yılından itibaren “Mekatib-i İptidaiye Ders Müfredatı”nda, zamanın “Numune Mekatib-i” adıyla bilinen örnek ilkokulları için hazırlanmış haftalık ders dağıtım cetvelinde, “Mûsikî Gına ve Bazı Al-i Mûsikî” şeklinde ve her dönem birer saat süre ile gösterilmiştir (Çelenk, 2008). Daha sonraki müzik öğretim programları cumhuriyet döneminde çeşitli tarihlerde oluşturulmuştur.

İlkokul Müzik Öğretim Programları; 1924, 1926, 1936, 1948, 1968, 1994 ve 2006 ve 2017 yıllarında, Ortaokul müzik öğretim programları; 1927, 1930, 1931, 1938, 1949, 1971, 1986, 1994, 2006 ve 2017 yıllarında oluşturulmuştur. Bunlardan 1994, 2006 öğretim programları “İlköğretim Müzik Öğretim Programı” olarak bütünleştirilmiş şekilde, 2017 müzik öğretim programı ise İlkokul ve Ortaokul ayrımında, fakat tek bir program metninde sunulmuştur. 1952 yılından itibaren “Genel Lise” programlarında müzik derslerine yer verilmeye başlandığı (Uçan, 1989: 12), 1956 yılında hazırlanan yeni lise programında müzik dersinin seçmeli olarak konulduğu (Ünal ve Ünal, 2010) belirtilmektedir. Ancak Milli Eğitim Bakanlığı Tebliğler Dergisi’nin 26 Eylül 1949 tarihli bildirisinde; liselerde birinci sınıfların seçmeli müzik dersi için bir program da yayınlanmıştır (T.C. MEB, Tebliğler Dergisi, 1949). Bu programa ek olarak 1957, 1971, 1986, 1991, 2009 ve 2017 yıllarında da lise müzik öğretim programlarının geliştirildiğini görüyoruz.

Bu çalışmada; 2017 yılında hazırlanan ilk-ortaokul müzik öğretim programının hazırlanma sürecinde geçirdiği değişimler, program unsurları açısından incelenmiştir. Söz konusu program, önce taslak olarak paydaşların görüşüne sunulmuş, daha sonra netleştirildikten sonra uygulamaya konulmuş ancak kısa bir süre sonra da revize edilmiştir.

Revize edilmiş programlar 20.01.2018 tarihinde yeniden yayımlanmıştır. Bu konuda bakanlık web sayfasında şu açıklamalara yer verilmiştir.

“İzleme değerlendirme çalışmaları kapsamında ilgili paydaşlar, kamu ve özel sektör temsilcileri (öğretmen, öğrenci, dernek/meslek birlikleri/federasyonlar ve Bakanlığımız ders kitabı yazarları) ile odak grup çalışmaları yapılmıştır. Yapılan izleme değerlendirme çalışmalarına ilave olarak çeşitli kamu kurum kuruluşları ile ilgililerden Bakanlığımıza ulaşan görüş ve önerileri de değerlendirilmiştir. Yapılan tespitler şeffaflık, bilimsellik ve katılımcılık ilkelerinin gereği olarak öğretim programlarına yansıtılmış, güncelleme çalışmaları tamamlanmıştır. Yapılan güncelleme çalışmalarında genel olarak öğretim programlarının yapısının korunmasına, özel bir özen gösterilmiştir. Bu çerçevede genel olarak öğretim programlarında redaksiyon ve tashih düzeyinde bir takım düzeltme ve düzenlemeler yapılmıştır” (<http://mufredat.meb.gov.tr>)

2017 Müzik Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) şeklinde isimlendirilen programın taslak formatı ilk önce 13 Ocak 2017 tarihinde Milli Eğitim Bakanının sunumu ile açıklandı (T.C., MEB, *Müzik Dersi (Taslak) Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1,2,3,4,5,6,7 ve 8. Sınıflar)*, 2017). Taslak programla ilgili paydaş görüşleri alındıktan sonra son şekli verilen programın uygulanmasına 2017-2018 Eğitim-Öğretim Yılında 1. ve 5. Sınıflarda başlandı (T.C., MEB, *Müzik Dersi Öğretim Programı- İlkokul ve Ortaokul 1,2,3,4,5,6,7 ve 8. Sınıflar*, 2017). Daha sonra, 2018 yılı ocak ayında da programın revize edilmiş son şekli yayınlandı (T.C.,

MEB, Güncellenen Öğretim Programları, *Müzik Dersi Öğretim Programı- İlkokul ve Ortaokul 1,2,3,4,5,6,7 ve 8. Sınıflar*, 2018).

Buna benzer bir çalışma 2015 Ortaokul Türkçe programında yapılmıştır. Bayburtlu (2015) Ortaokul Türkçe Öğretim Programı'nın taslak halinde akademisyenlerin, öğretmenlerin, programın tüm paydaşlarının değerlendirmeleri maksadıyla görüşlerine sunulduğunu ve neticesinde programın kurula gelen geri bildirimlerin de katkısıyla hazırlandığını belirtmekte ve iki programın; vizyon, temel yaklaşım, öğrenme alanları, metin seçimleri, metinlerin sınıf düzeylerine göre değerlendirilmesi ve son olarak kazanım sayı ve özellikleri açısından karşılaştırılmasına dönük bulgularını ifade etmişlerdir.

Bekdemir ve Bolat (2016) İlkokul ve Ortaokul sosyal bilgiler programının eski (2005) ve yenilenmiş programın (2015) taslak formatlarının karşılaştırılmasını yaptıkları çalışmada yeni programın genel amaçlar, öğrenme alanları ve kazanımlar açısından önceki programdan olan farklılıklarını tespit etmişlerdir.

1.1. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı; 2017 yılında önce taslak olarak paydaşların görüşüne sunulan, netleştirildikten sonra uygulamaya konulan ancak kısa bir süre sonra da revize edilen '2017 (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Müzik Dersi Öğretim Programı'nın bu süreçte geçirdiği değişimlerin, program unsurları açısından, üç farklı program metni ekseninde (Taslak-Esas-Revize) karşılaştırmalı olarak incelenmesidir.

1.2. Araştırmanın Önemi

Bu araştırma; başta mevcut ilkokul-ortaokul müzik öğretim programının tüm unsurları ile geçirdiği değişimler hakkında bilgi vermesi, Türkiye'de program geliştirme çalışmalarının günümüzdeki görünümü hakkında bilgi vermesi ve program geliştirilirken programa yapılan müdahaleleri göstermesi açısından önemlidir.

2. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren-örneklem, verilerin toplanması ve analizi gibi yöntem bilgilerine yer verilmiştir.

2.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma Betimsel bir araştırmadır ve belgesel taramalardan 'Genel Tarama' Tekniği ile yürütülmüştür. Betimsel Araştırmalar; olayı olduğu gibi araştıran ve ele alınan olayların ve durumların ayrıntılı bir biçimde araştırıldığı ve onların daha önceki olaylar ve durumlarla ilişkilerinin incelenerek, "Ne" olduklarının betimlenmeye çalışıldığı araştırmalardır (Karakaya, 2009: 59). Belgesel Tarama; var olan kayıt ve belgeleri inceleyerek veri toplamadır. Bir belgesel tarama tekniği olan 'Genel Tarama' ise araştırmacının araştırdığı konuda incelediği, okuduğu, çalışmasına aktardığı literatür taramasını içerir (Cemaloğlu, 2009:154).

2.2. Evren-Örneklem

Bu araştırmanın evreni; ilkokul-ortaokul müzik öğretim programları, örnekleme ise 'Olasılık Temelli Olmayan Örneklem Yöntemleri'nden "Amaçlı Örneklem" ile tespit edilen 2017 (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Müzik Dersi Öğretim Programı'nın 'taslak-esas ve revize' biçimlerinden oluşan 3 farklı versiyonudur. Olasılık Temelli Olmayan Örneklem Yöntemleri; özellikle nitel araştırmalarda kullanılan, var olan durum hakkında ayrıntılı bilgi vermeyi amaçlayan yöntemlerdir. Bu yöntemlerin amacının örnekleme küçük tutarak daha ayrıntılı bilgiye ulaşmak olduğu söylenebilir (Şahin, 2009:124). Amaçlı Örneklem ise; evrenin araştırmacının amacına uygun

olarak kümelerle ayrıldığı ve araştırmaya uygun kümenin örneklem olarak seçildiği yöntemidir (Şahin, 2009:125).

2.3. Verilerin Toplanması

Araştırmanın birincil verileri; Milli Eğitim Bakanlığı internet sitesinde yayınlanan ilgili müzik öğretim programlarının metinlerine ulaşılarak elde edilmiştir. İkincil veriler ise; konu ile ilgili özellikle konvansiyonel ve sosyal medyada yayımlanan haberler ve duyurular ve konu ile ilgili diğer alanyazının taranması ile elde edilmiştir.

2.4. Verilerin Analizi

Araştırmanın kapsamını oluşturan 2017 (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Müzik Dersi Öğretim Programının “Taslak-Esas-Revize” şeklindeki üç farklı versiyonu üzerinde içerik analizleri yapılmıştır. İçerik Analizi; yazılı ve sözlü materyallerin sistemli bir şekilde analiz edilerek, sözel olmayan dokümanı nicel verilere dönüştürmektir (Balcı, 1997: 230). Bu kapsamda veriler; ilgili program metinleri üzerindeki önemli kavram, ilke, genelleme, benzerlik ve farklılıklar üzerindeki yorumlamalar ile analiz edilerek sonuçlara ulaşılmıştır.

3. BULGULAR ve YORUM

Araştırmaya birincil veri teşkil eden 2017 (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Müzik Dersi Öğretim Programı üzerinde yapılan analizler sonucu elde edilen bulgular aşağıda maddeler halinde sıralanmıştır. Buna göre:

1. Öncelikle Ocak 2017 ile Ocak 2018 tarihleri arasındaki 1 yıllık süre zarfında ülke bazında girilen yeni öğretim programı geliştirme çalışmaları öncekilerden daha farklı olarak, paydaşlara program geliştirme süreçlerini daha yakından izleme fırsatı sunmuştur. Taslak programların paydaşların görüşlerine açılması, programlar üzerinde öğretmenler, akademisyenler, öğrenci velileri, sendikalar, sivil toplum kuruluşları, siyasi oluşumlar, kanaat önderleri vd. görüşlerini beyan etmeleri, öğretim programlarının oluşumundaki demokratik katılımı yansıtmaları bakımından başlangıçta olumlu bir gelişme olarak değerlendirilmiştir. Ancak; bu süreç içinde tartışılmalı alan, daha yarım dönem geçmeden programın niye revize edilmek zorunda olduğu ve revize versiyonda yapılan önemli değişikliklerin hangi katılımcı süreçlerle yapıldığının çok net olmamasıdır. Çünkü programın taslak metni ile esas metninin oluşturulması aşamasındaki süreçlerin, programı revize etme sürecinde işletilip işletilmediği çok net değildir. Bu çalışmanın giriş bölümünde verilen ve bakanlığın revize çalışmaları için yaptığı açıklamaya tekrar bakacak olursak; *“İzleme değerlendirme çalışmaları kapsamında ilgili paydaşlar, kamu ve özel sektör temsilcileri (öğretmen, öğrenci, dernek/meslek birlikleri/federasyonlar ve Bakanlığımız ders kitabı yazarları) ile odak grup çalışmaları yapılmıştır. Yapılan izleme değerlendirme çalışmalarına ilave olarak çeşitli kamu kurum kuruluşları ile ilgililerden Bakanlığımıza ulaşan görüş ve önerileri de değerlendirilmiştir. Yapılan tespitler şeffaflık, bilimsellik ve katılımcılık ilkelerinin gereği olarak öğretim programlarına yansıtılmış, güncelleme çalışmaları tamamlanmıştır. Yapılan güncelleme çalışmalarında genel olarak öğretim programlarının yapısının korunmasına, özel bir özen gösterilmiştir. Bu çerçevede genel olarak öğretim programlarında redaksiyon ve tashih düzeyinde bir takım düzeltme ve düzenlemeler yapılmıştır”* (<http://mufredat.meb.gov.tr>).

Bu gerekçede ilgili paydaşlar içinde üniversite ve akademisyenlerden bahsedilmemektedir. Yine aynı şekilde açıklamada belirtilen öğretim programlarının yapısının korunmasına dikkat edildiği ifadesinin ve düzeltme ve düzenlemelerin redaksiyon ve tashih düzeyinde olduğu ifadesinin, bu çalışmada incelenen müzik öğretim programı ekseninde tam olarak gerçeği yansıtmadığı düşünülmektedir.

Kısaca toparlanacak olursa; başlangıçta takınılan ve katılıma olanak veren demokratik tavrın, sürecin ilerleyen aşamalarında aynı dozda devam edip etmediği konusu tartışmaya açıktır.

Ayrıca hazırlanan programların pilot uygulamasının tüm sınıf düzeylerinde yapılmamış olması, yapılan pilot uygulamanın da yarım dönemi ve sadece 1., 5. ve ortaöğretim kurumları için 9. Sınıfları kapsamış olması ve bu şekli ile 2018-2019 Eğitim-Öğretim Yılında programın tüm sınıf düzeylerinde uygulamaya geçecek olması, program geliştirme sürecinin zayıf yönü olarak düşünülmüştür.

2. 2018 Ocak ayında yayımlanan ‘Revize’ müzik öğretim programı incelendiğinde; ilkökul ve ortaokul derslerini (Müzik de dahil olmak üzere, Matematik, Türkçe, Fen Bilgisi vd.) kapsayan yeni öğretim programlarının tamamının, ortak bir bağlamla sunulduğu görülmektedir. Bu kapsamda öğretim programlarında; “Milli Eğitim Bakanlığı Öğretim Programları”, “Öğretim Programlarının Amaçları”, “Öğretim Programlarının Perspektifi”, “Öğretim Programlarında Ölçme Değerlendirme Yaklaşımı”, “Bireysel Gelişim ve Öğretim programları” ve “Sonuç” başlıkları altında, tüm dersler için ortak bir program tanıtımı yapılmıştır. Programın bu yapısı hem önceki öğretim programlarından hem de taslak program ve programın uygulamaya konulan ilk metninden farklı bir görünümü yansıtmaktadır.

Revize programda şimdiye kadar incelediğimiz öğretim programlarının “Genel Amaçlar” başlığı altında verilen klasik sunumunun neden “Özel Amaçlar” başlığı altında verildiği ile ilgili bir açıklamanın da mevcut olmadığını görmekteyiz. Söz konusu bu değişikliğin; literatürde olduğundan farklı bir biçimde, programların amaçlar hiyerarşisindeki *köklü bir değişiklikten* mi yoksa program bağlamlarının ortak metinleri dışında kalan ve *ilgili derse özel anlatımların* yer aldığı bölümü ifade edebilmek için mi yapıldığı, program sunumunda belirtilmemiştir.

2017 Müzik Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) genel amaç maddelerine baktığımızda *taslak ve esas* program metinlerinde genel amaçlar başlığı altında 15 adet genel amaç maddesi varken, *revize* programda “Müzik Dersi Öğretim Programının *Özel Amaçları*” başlığı altında 13 adet amaç maddesi mevcuttur.

Taslak ve esas program metinlerinde yer alan “Kişilik ve özgüven gelişimlerine katkı sağlamak” ve “Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanmalarını sağlamak” genel amaç maddeleri, *revize* programda yer almamıştır. Programın genel amaç maddelerine dönük bir analiz; “Aksu, C. (2015). Türkiye’nin Geliştirilecek Ortaokul Müzik Öğretim Programında Bulunması Gereken Bazı Genel Amaçlar, *Milli Eğitim Dergisi*, 44(207), 56-75” künyeli çalışmada daha detaylı olarak görülebilir.

3. Programın “beceriler” bölümü incelendiğinde *taslak ve esas* programda 12 adet alana özgü beceri sınıflandırılmışken *revize* programda “müzik teknolojilerini kullanabilme” becerisi eklenerek 13 adet beceri sunulmuştur.

2017 müzik öğretim programlarında önceki programdan farklı olarak “Müzik ile ilgili çalışmalarda bilişim teknolojilerinden yararlanmalarını sağlamak” şeklinde bir genel amaç ve özel amaçlar içinde de bu konu ile ilgili pek çok kazanım (nota yazım programları, ses kayıt teknolojileri vb.) öngörülmüştür. Dolayısı ile programdaki becerilerden birisinin “müzik teknolojilerini kullanabilme” becerisi olması doğaldır ve *taslak ve esas* programda olmayan bu beceri, *revize* programda gösterilmiştir.

4. 2017 (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Müzik Dersi Öğretim Programı’nın taslak-esas-revize formatlarındaki dikkate değer unsurlardan biri de “Değerler” konusudur. Değer ve değerler eğitimi, son yıllarda geliştirilen programlarda üzerinde önemle durulan bir konudur. Bu kapsamda program metinlerinde eğitim sistemi ile değerlerin kazandırılması arasındaki ilişkiye sık sık vurgu yapılmaktadır.

İncelediğimiz müzik öğretim programının *taslak ve esas* formatlarında “milli, manevi, ahlaki ve evrensel değerler” vurgusu sıklıkla yapılırken, ilgili programın *revize* formatında bu konu, yeni

öğretim programlarının ortak bir bağlamla sunulan yapısı içinde verilmektedir. *Revize* programda bu konu; “Değerlerimiz” başlığı altında ve önceki betimlemeden farklı olarak “Temel Değerler” ve “Kök değerler” kavramları ile verilmiştir.

Taslak programda 20 adet, *esas* programda 15 adet ve *revize* programda da 10 adet değer sınıflandırması yapılmıştır. Programın değerlere ilişkin bu kararsız yapısı sonucu oluşan son formatındaki değerler; adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik, yardımseverlik şeklindedir.

Söz konusu bu değerlerin müzik dersi içeriği ile de uyumlu olduğu görülmektedir.

İlgili müzik öğretim program metninin üç farklı formatındaki değerlerden ortak olanlar ise; dürüstlük, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk ve vatanseverlik olarak tespit edilmiştir.

5. Program metinlerinin “Ölçme-Değerlendirme Yaklaşımı” açısından incelenmesine ilişkin şu tespitler yapılmıştır. Programın *taslak* formatında müzik dersine ilişkin ve yer yer müziğe özgü ölçme-değerlendirme çalışmalarına atıf yapılmışken (örneğin kendi söylediği veya çaldığı eseri kaydederek üzerinde sözel değerlendirme yapmak), programın *esas* ve *revize* formatında müzik öğretim programından ziyade, genel manada ve tüm dersler için geçerli olacak şekilde, ölçme-değerlendirme faaliyetlerinde dikkat edilmesi gereken temel unsurlara vurgu yapılmıştır. (Örneğin herkese uygun ve herkes için geçerli ve standart bir ölçme-değerlendirme sürecinin olamayacağı vurgusu).

Programın *taslak* ve *esas* metinlerinde müzik dersi ölçme-değerlendirme çalışmaları için örnek ölçek türleri sıralanmışken, programın *revize* formatında bu konudaki özgünlük ve yaratıcılığın öğretmenden beklendiği belirtilmiştir.

Programın *taslak* ve *esas* metinlerinde müzik dersinde kullanılması gereken ölçekler ve değerlendirme aşamaları hakkında daha kesin ve sınırlayıcı ifadeler kullanılmışken (uygulanmalıdır, kullanılmalıdır, bulunmalıdır vb.) programın *revize* formatında programın ölçme araç ve yöntemleri açısından uygulayıcılara kesin sınırlar çizmediği, sadece yol gösterdiği belirtilmiştir.

6. *Taslak* programda sayılan 4 temel öğrenme alanından biri, “Dinleme-Söyleme-Çalma” öğrenme alanı iken, programın *esas* ve *revize* metinlerinde bu öğrenme alanı “Dinleme ve Söyleme” şeklinde verilmiş “Çalma” etkinliği kaldırılmıştır. Ancak uygulamaya geçen *esas* programın “Müzik dersi öğretim programının uygulanmasında dikkat edilecek hususlar” başlığı altında çalma etkinliği öğrenme alanından kaldırılmış olmasına rağmen “...dolayısı ile çalgı eğitimi her sınıf düzeyinde yeterli derecede gerçekleştirilmelidir” denmiştir. Programın *revize* formatında ise bu hata fark edilip programda çalgı eğitimi ile ilgili içeriğin beklenmemekle birlikte öğrencilerin talep ve yetenekleri doğrultusunda dikkate alınması gerektiği vurgulanmıştır.

Aynı şekilde çalgıya ilişkin bu değişiklik kazanımlar açısından da çeşitli hatalara ve düzenlemelere neden olmuştur. Örneğin *esas* programda 6. Sınıf ‘Dinleme-Söyleme’ öğrenme alanındaki ‘Öğrendiği notaları seslendirir’ kazanımının açıklaması içinde öğrencilerin ilgili sesleri *çalgıları* ve seslerini kullanarak algılamaları gerektiği söylenirken, çalgı eğitiminin kaldırılmasından dolayı, *revize* programda sözü edilen bu algılamanın öğretmen çalgısı eşliğinde yapılması gerektiği belirtilmiştir.

Aynı şekilde *esas* programda 7. Sınıf ‘Dinleme-Söyleme’ öğrenme alanındaki ‘Ses ve Çalgı grupları oluşturmaya istekli olur’ kazanımı, *revize* programda ‘Ses grupları oluşturmaya istekli olur’ şeklinde değiştirilmiştir.

Yani *esas* programda çalma etkinliği kaldırılmış olmasına rağmen kazanımlar içindeki çalmaya dönük etkinlikler olduğu gibi kalmış, bu çelişkili durum için programın *revize* edilmesine ihtiyaç duyulmuştur.

7. “Müzik dersi öğretim programının uygulanmasında dikkat edilecek hususlar” başlığı altında; müzik dersi ile diğer disiplinler arasında ilişkilendirmelerin yapılması gerektiği konusu (örneğin nota süreleri ve değerleri ile ilgili konularda matematik dersi ile ilişkilendirme) programın *taslak* formatında yer almazken, programın *esas* ve *revize* metinlerinde vurgulanmıştır. Ancak bu direktif programın *esas* formatında “...ilişkilendirmeler yapılabilir” şeklinde belirtilmişken, *revize* formatında “...ilişkilendirmeler yapılabilir. Ve kesinlikle yapılmalıdır” şeklinde ifade edilmiştir. Programın üç formatındaki bu farklı içerik ve anlatım biçiminin, belli bir kararsızlıktan ve belli bir acemilikten kaynaklandığını söyleyebiliriz.

8. “Müzik dersi öğretim programının uygulanmasında dikkat edilecek hususlar” başlığı altında diğer bir husus “Öğrencilerin her sınıf düzeyinde okul şarkıları, türkü, şarkı vb. söyleme etkinliklerinden dengeli olarak sekiz eser seslendirmeleri beklenir” şeklindeki direktifi, programın *taslak* metninde yer almamış, *esas* ve *revize* metinlerde vurgulanmıştır. Bu konu da *taslak* ve uygulamaya geçen program arasında önemli bir farklılık olarak değerlendirilmiştir.

Bu yaklaşım; müzik derslerinde amaçlanan müzik kültürü ve müzik estetiğine dönük bilgi, beceri ve tutumları bir şekilde somutlaştırmak, öğretimin garantili sonucunu almayı sağlamaya dönük bir yaklaşım olarak düşünülmekle birlikte, davranışçı yaklaşımı canlandırması ve uzantısında ezberciliği oluşturması tehlikesini de barındırmaktadır.

9. Yine “Müzik dersi öğretim programının uygulanmasında dikkat edilecek hususlar” başlığı altında yer alan; Dalcroze, Orff, Kodaly, Suzuki gibi özel öğretim yöntemleri ile “Geleneksel Meşk Eğitim ve Öğretim Yöntemi” programın *taslak* metninde yer almazken, programın *esas* ve *revize* formatında ayrıca belirtilmişlerdir.

Programın geleneksel Türk müziğine dönük kazanım ve etkinlik sayıları, daha önceki müzik öğretim programlarından çok fazladır. Bunun bir sonucu olarak bu müzik türüne dönük kazanımların oluşmasında alana özgü bir öğrenme-öğretme yönteminin kapsanması kaçınılmazdır. Ancak Dalcroze, Orff, Kodaly, Suzuki gibi özel öğretim yöntemlerinden *taslak* metninde bile bahsedilmemesi belli bir acemiliğe işaret etmektedir.

10. 2017 (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Müzik Dersi Öğretim Programı’nın *taslak-esas-revize* formatlarındaki karşılaştırmalar, program metinleri içindeki kazanım sayıları, kazanım maddeleri ve kazanım açıklamaları açısından yapıldığında yine karşımıza önemli farklılıklar çıkmaktadır.

Program metinlerinde verilen “Öğrenme Alanları ve Süreleri Tablosu” içindeki sayısal değerler her üç program metninde de farklıdır. Örneğin *taslak* programda bir sınıfın kazanım sayısı toplamı 26, *esas* programda 25, *revize* programda da 24’tür. Şüphesiz bu durum programlar üzerinde yapılan düzeltme ve düzenleme çalışmalarından kaynaklanmaktadır. Ancak kazanım toplamalarının hatalı olarak verilmesi de söz konusudur. Örneğin *taslak* programda bir sınıf için verilen öğrenme alanlarına göre kazanım sayısı 25, kazanımlar tek tek sayıldığında 26 adet, ancak tabloda verilen toplam kazanım sayısı 24’tür. Başka bir örnek olarak *revize* programdaki bir sınıf için verilen öğrenme alanlarına göre kazanım sayısı 23, kazanımlar tek tek sayıldığında 23 adet, ancak tabloda verilen toplam kazanım sayısı 24’tür.

Bu şekildeki maddi hatalara bir örnek te *taslak* programda 1. Sınıf ‘Müziksel Algı ve Bilgilenme’ öğrenme alanında bir kazanımın aynı kodla ve aynı isimle fakat farklı içerikle tekrar verilmiş olmasıdır. Bu hata *esas* ve *revize* programda giderilmiştir.

Bir başka örnek *taslak* programda 1. Sınıf ‘Müzik Kültürü’ öğrenme alanı içindeki birinci kazanım; ‘Müzik öğretmenini tanıır’ ve ikinci kazanım da ‘Müzik sınıfını tanıır’ şeklinde verilmiştir. Oysa 4+4+4 sisteminde ilkokullardaki müzik derslerine müzik öğretmeni değil sınıf öğretmeni girmektedir. Ayrıca bu sınıf düzeyinin müzik dersleri maalesef çok büyük bir oranda müzik

dersliklerinde değil ana dersliklerde yapılmaktadır. Programın *esas* ve *revize* metinlerinde bu iki kazanım çıkartılmıştır.

Görüldüğü üzere daha çok maddi hatalardan kaynaklanan bu farklılıklar, programın *revize* edilme gerekçelerinden birisi olarak karşımıza çıkarken, program geliştirme sürecindeki acelecilik ve belli oranda özensizliğin etkileri görülmektedir.

11. Programın metinleri arasındaki farklılıklardan birisi de kazanım cümlesi altında verilen kimi zaman kazanım açıklaması kimi zaman da etkinlik açıklaması şeklindeki ifadelerdir. Örneğin *taslak* programda bazı kazanım cümlelerinin altında hiçbir açıklama veya etkinlik ifadesi yokken, *esas* programda buralara müdahale edilmiştir. Ancak buna rağmen *revize* programda bile açıklaması veya etkinlik ifadesi olmayan kazanımlar mevcuttur.

Bu durum; ‘konu ile ilgili inisiyatif müzik öğretmenine bırakılmıştır’ şeklinde yorumlansa, o halde bu açıklaması olmayan kazanımlar niye *taslak* metinde olduğu gibi bırakılmadı da sadece bazıları için tamamlama çalışması yapıldı? sorusunun cevabı bulunamamaktadır. Ya da bu kazanım, içine açıklama veya etkinlik örneği koymayı gerektirmeyecek kadar açık ve net midir? Örneğin; Mü.6.D.3. “*Yurdumuza ait müzik türlerinin kültürümüzün bir değeri ve zenginliği olduğunu fark eder*” kazanımı için herhangi bir açıklama veya etkinliğe gerek duyulmamakta mıdır?. Program versiyonlarındaki bu yapı programın içeriği ile ilgili belli bir tutarsızlığı barındırmaktadır.

12. 2017 (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Müzik Dersi Öğretim Programı’nda yeni bir kazanım olarak 5. Sınıftan itibaren kapsanan ‘Müzikle ilgili araştırma ve çalışmalarında bilişim teknolojilerinden yararlanır’ kazanımı 5. Sınıf *taslak* programda hatalı şekilde ‘Müzik Kültürü’ öğrenme alanı içinde gösterilmişken, *esas* ve *revize* programlarda bu kazanım diğer sınıflarda olduğu gibi ‘Müziksel Yaratıcılık’ öğrenme alanında gösterilmiştir. Bu kazanımın açıklaması içinde, *taslak* ve *esas* program metinlerinde marka isimleri ile birlikte verilen nota yazım programları ve müzik-ses kaydetme ve düzenleme programları, *revize* programda marka isimleri kaldırılarak ifade edilmiştir.

13. Program metinleri arasındaki önemli farklılıklardan biri de programın ‘Müzik Kültürü’ öğrenme alanındaki değişikliklerdir.

Buna tipik bir örnek olarak 6. Sınıf Müzik Kültürü öğrenme alanı Mü.6.D.1. ‘Yurdumuza ait başlıca müzik türlerini ayırt eder’ kazanımı altındaki açıklamalar verilebilir.

Programın *taslak* metninde bu açıklama; ‘Geleneksel Türk halk ve Türk sanat müziği, popüler müzik, dini müzik ve çağdaş çoksuslu Türk müziklerinden örnekler verilmelidir’ şeklindedir.

Programın *esas* metninde bu açıklama; ‘Türk halk müziği, Türk sanat müziği, dini müzik, mehter müziği ve çok sesli Türk müziklerinden seçkin örnekler (örneğin Muharrem Ertaş, Çekiç Ali, Hacı Taşan, Nida Tüfekçi, Neşet Ertaş, Kani Karaca, Tanburi Cemil Bey, Bekir Sıtkı Sezgin gibi önemli müzisyenler tarafından icra edilen eserler) öğrencilerin ses sınırlarına ve sınıf düzeyine uygun olarak verilmelidir’ şeklindedir.

Programın *revize* metninde bu açıklama; ‘Türk halk müziği, Türk sanat müziği, dini müzik, mehter müziği ve çok sesli Türk müziklerinden seçkin örnekler (örneğin Muharrem Ertaş, Neşet Ertaş, Tanburi Cemil Bey, Çekiç Ali, Zeki Müren gibi önemli müzisyenler tarafından icra edilen eserler) öğrencilerin ses sınırlarına ve sınıf düzeyine uygun olarak verilmelidir’ şeklindedir.

Burada dikkati çeken nokta yurdumuza ait başlıca müzik türlerinden olmasına rağmen *taslak* programda belirtilen popüler müziklerin *esas* ve *revize* programda yer almamasıdır. Ayrıca *esas* ve *revize* programda kazanımda bulunan çok sesli Türk müziklerinden seçkin örnekleri oluşturan besteci isimlerimizin olmaması da dikkat çekicidir. Çünkü kazanım açıklamasında verilen örnekler, Türk halk ve Türk sanat müziği icracı ve bestecileridir.

Bir başka nokta da *esas* programda örneklendirilen bazı halk ve sanat müziği sanatçıların, *revize* programda yer almamasıdır. Bu değişikliğin nedeni tam olarak anlaşılamamaktadır.

Bir başka örnek 8. Sınıf müzik kültürü öğrenme alanı içindeki Mü.8.D.1. ‘Geleneksel Türk müziğine ilişkin türleri ayırt eder’ kazanımı için *taslak* metinde; ‘Kırık hava, uzun hava, şarkı, ilahi, nefes, deyiş vb. türler dinletiler yoluyla verilmelidir’ denirken *esas* ve *revize* metinde bu kazanımın açıklaması; ‘Mevlevi ayini, peşrev, saz semaisi, longa, kırık hava, uzun hava, şarkı, ilahi, nefes, deyiş vb. müzik biçimleri (formları) dinletiler yoluyla tanıtılır’ şeklinde verilmiştir.

Bir başka deyişle *taslak* metindeki açıklamalar daha da genişletilmiş ve Geleneksel Türk müziğine ilişkin türler daha detaylı olarak ifade edilmiştir.

Program metinlerine bu açıdan bakıldığında; popüler müziklere ve çağdaş çok sesli Türk müziğine dönük örnek ve etkinliklere yeterince yer verilmediği gözlenmektedir.

14. İlgili programın 8. Sınıf müzik kültürü öğrenme alanı içinde; *taslak* programda yer almayan ancak *esas* ve *revize* programda ‘sanat, sanatçı ve sanat eseri kavramlarını açıklar’ ve ‘Müziğin terapi yöntemi olarak da kullanıldığını bilir’ şeklinde iki yeni kazanım öngörülmüştür. Bu durum müzik sanatından hareketle, örgün temel eğitim çağındaki öğrencilerimizin sanat, sanatçı, sanat eseri gibi kavramları kavrayabilmelerini ve terapi yöntemi olarak ta müziğin ne kadar önemli olduğuna ilişkin belli bir bilinç kazanmalarına hizmet edeceği için olumlu bir ekleme olarak düşünülmektedir.

15. 2017 (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Müzik Dersi Öğretim Programının versiyonları içindeki önemli değişikliklerden birisi de Atatürk ile ilgili bazı kazanımlardaki değişikliklerdir.

Bu değişiklikleri şöyle örneklendirebiliriz:

Birinci Sınıfın *taslak* ve *esas* program metinlerinde bulunan;

‘Atatürk ile ilgili müzik etkinliklerine katılır’ şeklindeki kazanım, *revize* programda kaldırılmış ve bu kazanımdaki içerik, ‘belirli gün ve haftalar ilgili müzik etkinliklerine katılır’ kazanımı içindeki bir etkinlik açıklaması olarak verilmiştir.

İkinci Sınıfın *taslak* ve *esas* program metinlerinde bulunan; ‘Atatürk’ü anlatan düzeyine uygun şarkı, türkü ve marşları anlamına uygun dinler’ kazanımı *revize* programda kaldırılarak, bu kazanımdaki içerik, ‘belirli gün ve haftalarla ilgili müzik etkinliklerine katılır’ kazanımı içindeki bir etkinlik açıklaması olarak verilmiştir.

Yine aynı sınıfın *taslak* ve *esas* programındaki ‘Okulda Atatürk ile ilgili müzik etkinliklerine katılır’ isimli kazanımı kaldırılarak *revize* programda ‘Okuldaki müzik etkinliklerine katılır’ şeklinde değiştirilmiştir.

Üçüncü Sınıfın *taslak* ve *esas* program metinlerinde bulunan ‘Atatürk ile ilgili düzeyine uygun müzikleri doğru ve anlamına uygun söyler’ şeklindeki kazanımı *revize* programda kaldırılarak aynı sınıfın ‘belirli gün ve haftalarla ilgili müzikleri anlamına uygun söyler’ kazanımı içindeki bir etkinlik açıklaması olarak verilmiştir.

Yine aynı sınıfın müzik kültürü öğrenme alanında *taslak* program metninde bulunan; ‘Atatürk ile ilgili müzik dağarcığına sahip olur’ kazanımı *esas* ve *revize* programda kaldırılmıştır.

Dördüncü Sınıfın *taslak* ve *esas* program metinlerinde bulunan ‘Atatürk ile ilgili düzeyine uygun müzikleri doğru ve anlamına uygun söyler’ kazanımı *revize* programda kaldırılarak aynı sınıfın ‘Belirli gün ve haftaların anlamına uygun müzikler söyler’ kazanımının bir etkinlik açıklaması haline getirilmiştir.

Yine aynı sınıfın müzik kültürü öğrenme alanında *taslak* program metninde bulunan; ‘Atatürk’ü anlatan şarkı ve marşları tanır’ kazanımı *esas* ve *revize* programda kaldırılmıştır.

Altıncı Sınıfın *taslak* ve *esas* program metinlerinde bulunan ‘Atatürk’le ilgili marşları, şarkıları anlamına uygun seslendirir’ kazanımı *revize* programda kaldırılarak aynı sınıfın ‘Milli birlik ve beraberlik duygusunu güçlendiren marşlarımızı doğru söyler’ kazanımının bir etkinlik maddesi haline getirilmiştir.

Bu sınıf düzeyinde *taslak* ve *esas* program metninde yer alan ‘Atatürk’ün müzikle ilgili temel görüşlerini anlar’ ve ‘Atatürk’ün müziğe verdiği önemi sevdiği türkü ve şarkılarla kavrar’ şeklindeki kazanımlar, *revize* programda da aynı içerikle yer almıştır.

Yedinci Sınıfın *taslak* ve *esas* program metinlerinde bulunan ‘Atatürk’le ilgili müzikleri dinler’ kazanımı *revize* programda kaldırılarak aynı sınıfın ‘Milli birlik ve beraberlik duygusunu güçlendiren marşlarımızı doğru söyler’ kazanımının bir etkinlik maddesi haline getirilmiştir.

Sekizinci Sınıfın *taslak* program müzik kültürü öğrenme alanı içinde bulunan ‘Atatürk’ün yeni müzik kurumlarımızın açılmasında ve müzik sanatçılarının yetiştirilmesindeki önderliğini örneklerle açıklar’ şeklindeki kazanım, *esas* ve *revize* programda kaldırılmıştır.

Görüldüğü gibi programda Atatürk’le ilgili kazanımlar farklı program metinlerine göre değişmektedir. Bu değişiklikler; *taslak* programdaki ilgili kazanımların *esas* ve *revize* programda yer almaması, *taslak* ve *esas* programdaki ilgili kazanımların *revize* programda yer almaması ve ilgili kazanımların özellikle *taslak* ve *esas* programdaki bağımsız ve kendine özgü yapısının değiştirilerek *revize* program içindeki ve daha çok “önemli gün ve haftalar” içinde verilen bir etkinlik açıklaması olacak şekilde gerçekleşmiştir. Atatürk ile ilgili olan ve *taslak* ve *esas* program metinlerindeki şekliyle uygulanmaya başlayan kazanımların bu yapısının, *revize* programda hangi gerekçelerle değiştirilmiş olduğu çok net değildir.

16. 2017 (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Müzik Dersi Öğretim Programının *taslak-esas-revize* metinleri içindeki önemli değişikliklerden birisi de programın “Dinleme-Söyleme” öğrenme alanı içinde kapsanan ‘Türk müziğinin makamsal yapısını fark eder’ şeklinde verilen kazanımdaki değişikliklerdir.

Bu kazanım programın üç farklı metninde 5. Sınıftan itibaren gösterilmektedir.

5. Sınıfın ilgili kazanımının içeriği *taslak* programda; ‘Halk müziğinin temel dokusu göz önünde bulundurularak **Uşşak** makamındaki türküler sadece dinlettirilecektir’ şeklinde verilmişken *esas* ve *revize* programda bu içerik; “*Türk müziğinin temel dokusu göz önünde bulundurularak öğrencilerin **Rast** ve **Hüseyni** makamlarına yönelik dinleti (türkü, şarkı, alıştırma vb.) çalışmaları yapılmalıdır. Örneğin önce sınıf düzeyinde istenen makamlardan birine yönelik dinleti çalışmaları yapılır. Öğrenciler ilk makamı işitsel olarak algıladıktan sonra diğer makama yönelik dinleti yapılır. Sonra her iki makama yönelik karışık eserler dinletilir ve öğrencilerden eserlerin hangi makama ait olduklarını bulmaları istenir. Öğrenciler eserlerin makamlarını belirlemede belli bir başarı elde ettikten sonra bu makamlardan farklı karakterde üçüncü bir makama ait eserler de arada bir sorulur ancak bu makamla ilgili ayrıntıya girilmez. Her çalışma sınıf düzeyinde istenen makamlara yönelik söyleme etkinlikleri ile desteklenerek öğrencilerde makamsal farkındalık sağlanır*” şeklinde verilmiştir.

6. sınıfın ilgili kazanımının içeriği *taslak* programda; ‘Geleneksel Türk halk ve sanat müziğinin temel dokusu göz önünde bulundurularak sadece **Hüseyni** ve **Rast** makamındaki eserler dinletilmelidir’ şeklinde verilmişken *esas* ve *revize* programda bu içerik; yukarıda 5. Sınıflar için verilen metin içindeki aynı etkinliklere atıf yaparak sadece makam isimleri değiştirilerek verilmiştir. Buna göre “*Türk müziğinin temel dokusu göz önünde bulundurularak öğrencilerin **Nihavent** ve*

Nikriz makamlarını ayırt edebilmelerine yönelik dinleti (türkü, şarkı, alıştırma vb.) çalışmaları yapılmalıdır.”

7. sınıfın ve 8. Sınıfın taslak program metinlerinde; ‘Türk müziğinin makamsal yapısını fark eder’ şeklinde bir kazanım mevcut değilken, bu sınıf düzeyinin esas ve revize formatlarında bu kazanım mevcuttur. Buna göre;

7. sınıfın esas ve revize programda bu kazanımın içeriği; yukarıda 5. Sınıflar için verilen metin içindeki aynı etkinliklere atıf yaparak sadece makam isimleri değiştirilerek verilmiştir. Buna göre; “*Türk müziğinin temel dokusu göz önünde bulundurularak öğrencilerin **Segâh** ve **Hüzzam** makamlarını ayırt edebilmelerine yönelik dinleti (türkü, şarkı, alıştırma vb.) çalışmaları yapılmalıdır.*

Bu kazanım içinde ayrıca; “*Ayrıca Segâh makamında Tekbir ve Salât-ı Ümmiye(Itrî)’nin doğru şekilde seslendirilmesi sağlanmalıdır*” şeklinde bir kazanım açıklaması da öngörülmüştür.

8. sınıfın esas ve revize programda bu kazanımın içeriği; yukarıda 5. Sınıflar için verilen metin içindeki aynı etkinliklere atıf yaparak sadece makam isimleri değiştirilerek verilmiştir. Buna göre; *Türk müziğinin temel dokusu göz önünde bulundurularak öğrencilerin **Eviç (Misket)** makamını ayırt edebilmelerine yönelik dinleti (türkü, şarkı, alıştırma vb.) çalışmaları yapılmalıdır*” şeklinde verilmiştir.

17. 2017 Müzik Dersi (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı’nın üç farklı formatı arasında (Taslak-Esas-Revize) çok kısa bir zaman süreci içinde gerçekleştirilmiş önemli değişiklikler tespit edilmiştir. Yukarıda da değinildiği üzere, Ocak 2017 ile Ocak 2018 arasındaki bir yıllık süre içinde program, 3 kez kurgulanmıştır. Üstelik bu yenileme çalışmalarına dönük saha verileri tam olarak alınamadan yapılan bu şekildeki değişiklikler, programın uygulanmasına ilişkin geri dönütlerden ziyade, program geliştirme sürecindeki *diğer unsurlar!..’*dan kaynaklanan değişiklikler olarak düşünülmüştür. Yukarıdaki bulgular incelendiğinde bahsedilen bu diğer unsurlar!..’in neler olduğu hakkında bir fikre ulaşmak mümkün görünmektedir.

Program metinleri üzerinde yapılan detaylı içerik analizleri sonucunda bu değişiklik ve farklılıkları oluşturan *diğer unsurlar!..’*in; büyük oranda acelecilik, dikkatsizlik, kararsızlık, nispeten acemilik ve program içeriğine dönük kasıtlı müdahaleler olarak değerlendirmek mümkündür.

Sonuç ve Öneriler

1. Ülke bazında girilen yeni öğretim programı geliştirme çalışmaları sonucu hazırlanan 2017 (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Müzik Dersi Öğretim Programı geliştirme çalışmaları değerlendirildiğinde; sürecin başlangıcında demokratik bir katılıma olanak sağlanmış olması sürecin olumlu yanı olarak düşünülmüştür. Programların pilot uygulamasının tüm sınıf düzeylerinde yapılmamış olması, yapılan pilot uygulamanın da yeterli olmaması ve programın bu şekli ile 2018-2019 Eğitim-Öğretim Yılında tüm sınıf düzeylerinde uygulamaya geçecek olması, program geliştirme sürecinin zayıf yönü olarak düşünülmüştür.

Ancak; bu süreç içinde tartışmalı olan, daha yarım dönem geçmeden programın niye revize edildiği ve revize versiyonunda yapılan önemli değişikliklerin hangi katılımcı süreçlerle yapıldığının çok net olmamasıdır. Çünkü programın taslak metni ile esas metninin oluşturulması aşamasındaki süreçlerin, programı revize etme sürecinde işletilip işletilmediği çok açık değildir. Programın *taslak* ve *esas* metinleri ile *revize* metni arasındaki farkın çok olması, bu noktayı kritik hale getirmektedir.

2. 2018 Ocak ayında yayımlanan ‘revize’ ilkökul ve ortaokul dersleri öğretim programlarının tamamı ortak bir bağlamla ortak bir metinle sunulmuştur. Programın bu yapısı hem önceki öğretim programlarından hem de taslak program ve programın uygulamaya konulan ilk metninden farklı bir görünümü sunmaktadır.

Taslak ve esas program metinlerinde yer alan “Kişilik ve özgüven gelişimlerine katkı sağlamak” ve “Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanmalarını sağlamak” genel amaç maddeleri, *revize* programda yer almamıştır. Özellikle “Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanmalarını sağlamak” genel amacının programdan çıkartılması önemli bir değişiklik olarak değerlendirilmiştir.

3. Programın “beceriler” bölümü incelendiğinde *taslak* ve *esas* programda 12 adet alana özgü beceri sınıflandırılmışken *revize* programda “müzik teknolojilerini kullanabilme” becerisi eklenerek 13 adet beceri sunulmuştur.

4. İncelediğimiz müzik öğretim programının *taslak* ve *esas* formatlarında “milli, manevi, ahlaki ve evrensel değerler” vurgusu sıklıkla yapılırken, ilgili programın *revize* formatında bu konu, “Değerlerimiz” başlığı altında ve önceki betimlemeden farklı olarak “Temel Değerler” ve “Kök değerler” kavramları ile verilmiştir.

Taslak programda 20 adet, *esas* programda 15 adet ve *revize* programda da 10 adet değer verilmesi bu konudaki bir kararsızlığı yansıtmaktadır.

5. Programın *taslak* formatındaki ölçme değerlendirme ile ilgili direktifler müzik dersine ilişkin iken programın *esas* ve *revize* formatında müzik öğretim programından ziyade, genel manada ve tüm dersler için geçerli olan bir ölçme-değerlendirme anlayışı benimsenmiştir. Programın güncellenmiş son formatı özellikle ölçme-değerlendirme aşaması için çok uzman bir müzik öğretmeni profili öngörmektedir.

6. *Taslak* programda “Dinleme-Söyleme-Çalma” öğrenme alanı programın *esas* ve *revize* metinlerinde “Dinleme ve Söyleme” şeklinde verilmiş “Çalma” etkinliği kaldırılmıştır. Ancak uygulamaya geçen *esas* programda; programın tanıtımında, çeşitli kazanımlarda ve çeşitli kazanım açıklamalarında çalmaya dönük ifade ve etkinlikler tespit edilmiştir. Bir başka deyişle bu çelişkili durum programın *revize* edilmesinin gerekçelerinden birisi olmuş, *revize* programda bu tutarsızlıklar düzeltilmiştir.

7. Söz konusu programın *taslak* formatında müzik dersi ile diğer disiplinler arasında ilişkilendirmelerin yapılması gerektiği konusu; programın *esas* formatında “...ilişkilendirmeler yapılabilir” şeklinde belirtilmişken, *revize* formatında “...ilişkilendirmeler yapılabilir. Ve kesinlikle yapılmalıdır” şeklinde ifade edilmiştir. Burada da bir kararsızlığın ve ifade eksikliğinin yansıması hissedilmektedir.

8. Taslak ve uygulamaya geçen program arasındaki önemli farklılıklardan birisi “Öğrencilerin her sınıf düzeyinde okul şarkıları, türkü, şarkı vb. söyleme etkinliklerinden dengeli olarak sekiz eser seslendirmeleri beklenir” şeklindeki direktiftir. Bu direktif; programın *taslak* metninde yer almamış, *esas* ve *revize* metinlerde vurgulanmıştır.

Bu yaklaşımın; öğrenci merkezli bir program için davranışçı ve yer yer ezberci uygulamalara ilişkin potansiyeli aktive edeceği düşünülmüştür.

9. Programın geleneksel Türk müziklerine dönük kazanım ve etkinlik sayıları çok olduğu için *taslak* metinde yer almayan “Geleneksel Meşk Eğitim ve Öğretim Yöntemi” programın *esas* ve *revize* formatında verilmiştir. Ancak *esas* ve *revize* metinlerde sunulan; Dalcroze, Orff, Kodaly, Suzuki gibi özel öğretim yöntemlerinden taslak metin bile olsa *taslak* programda bahsedilmemesi belli bir acemiliğe işaret etmektedir.

10. 2017 (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Müzik Dersi Öğretim Programı’nın taslak-esas-revize metinleri; kazanım sayıları, kazanım maddeleri ve kazanım açıklamaları açısından büyük oranda maddi hatalardan kaynaklanan tutarsızlıklar göstermektedir. Hatta programın *revize* metninde dahi bu maddi hatalar devam etmiştir. Burada da belli bir dikkatsizlik veya acelecilikten bahsedilebilir.

11. Programın metinleri arasındaki farklılıklardan birisi de kazanım cümlesi altında verilen kimi zaman kazanım açıklaması kimi zaman da etkinlik açıklaması şeklindeki ifadelerdir. Örneğin *taslak* programda bazı kazanım cümlelerinin altında hiçbir açıklama veya etkinlik ifadesi yokken, *esas* programda buralara müdahale edilmiştir. Ancak buna rağmen *revize* programda bile açıklaması veya etkinlik ifadesi olmayan kazanımlar mevcuttur. Program metnindeki bu yapı programın sunumu ile ilgili belli bir tutarsızlığı barındırmaktadır.

12. Programda 5. Sınıftan itibaren kapsanan ‘Müzikle ilgili araştırma ve çalışmalarında bilişim teknolojilerinden yararlanır’ kazanımının açıklaması içinde, *taslak* ve *esas* program metnlerinde marka isimleri ile birlikte verilen nota yazım programları ve müzik-ses kaydetme ve düzenleme programları, *revize* programda marka isimleri kaldırılarak ifade edilmiştir. Böylece konu ile ilgili belli ürünlerin öğretim programı vasıtası ile reklamının yapılmasının önüne geçilmiştir.

13. Programın *taslak* metnindeki geleneksel Türk müziğine ilişkin türler ve bunlara dönük açıklamalar *esas* ve *revize* programda daha geniş ve daha detaylı olarak ifade edilmiştir. Ancak *esas* ve *revize* programda; kazanımda ifade edilmesine rağmen çok sesli Türk müziklerinden seçkin örnekleri örneklendiren besteci isimlerimizin olmaması da dikkat çekicidir. Program metnlerine bu açıdan bakıldığında; *revize* programda geleneksel Türk müziğine dönük kazanımların artırıldığı, popüler müziklere ve çağdaş çok sesli Türk müziğine dönük örnek ve etkinliklere yeterince yer verilmediği gözlenmektedir.

14. İlgili programın *taslak* metninde yer almayan ancak *esas* ve *revize* programda; ‘sanat, sanatçı ve sanat eseri kavramlarını açıklar’ ve ‘Müziğin terapi yöntemi olarak da kullanıldığını bilir’ şeklinde iki yeni kazanım öngörülmüştür. Bu durum örgün temel eğitim çağındaki öğrencilerimizin sanat, sanatçı, sanat eseri kavramlarını öğrenme ve terapi yöntemi olarak ta kullanılabilen müziğin önemini kavramaları anlamında olumlu değişikliklerdir.

15. 2017 (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Müzik Dersi Öğretim Programının üç farklı metni içindeki önemli değişikliklerden birisi de Atatürk ile ilgili bazı kazanımlardaki değişikliklerdir. Bu değişiklikler; *taslak* programda olup *esas* ve *revize* programda olmayan Atatürk’le ilgili kazanımlardan ve fakat daha çok, *taslak* ve *esas* program metnlerinde kendine özgü ve bağımsız bir kazanımken, *revize* programda ilgili sınıfın ‘belirli gün ve haftalar ilgili müzik etkinliklerine katılır’ kazanımı içindeki bir etkinlik açıklaması olarak gösterilen Atatürk’le ilgili kazanımlar ekseninde tespit edilebilmektedir. *Esas* program metnindeki şekliyle uygulanmaya başlayan programın bu yapısının, *revize* programda hangi gerekçelerle değiştirilmiş olduğu net değildir.

16. Program metnindeki önemli değişikliklerden birisi de programın “Dinleme-Söyleme” öğrenme alanı içinde kapsanan ‘Türk müziğinin makamsal yapısını fark eder’ şeklinde verilen kazanımdaki değişikliklerdir. Bu değişiklik; programın temel felsefesi ekseninde güçlendirilen geleneksel Türk müziği odaklı yapısını daha da vurgulamak için *taslak* program metnindeki içerik ve etkinliği *esas* ve *revize* programlarda daha da yoğunlaştırılması şeklinde olmuştur.

17. Son olarak; bu çalışmada 2017 (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Müzik Dersi Öğretim Programının *taslak-esas-revize* metinleri arasında önemli farklılıklara yol açan önemli değişikliklerin yapıldığını söyleyebiliriz. Program metinleri üzerinde yapılan detaylı içerik analizleri sonucunda bu değişikliklerin programın uygulanmasına ilişkin geri dönütlerden ziyade, program geliştirme sürecindeki ‘diğer unsurlar!’dan kaynaklandığını söylemek mümkün olmuştur. Sözü edilen bu ‘diğer unsurlar!; büyük oranda acelecilik, dikkatsizlik, kararsızlık ve nispeten acemilikten kaynaklı hatalar ve program içeriğine dönük diğer bilinçli müdahaleler olarak sayılabilir.

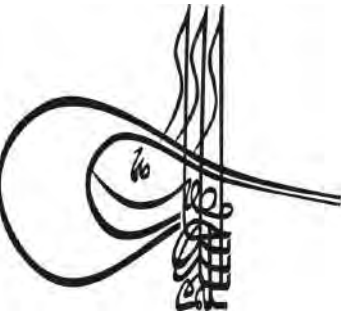
Öneriler

Öğretim programları, toplumun imkanlarından ve beklentilerinden bağımsız olamaz. Eğitimin paydaşı olmayan hiçbir toplumsal kurum yok gibidir. Program geliştirme çalışmalarının tüm paydaşlarca takip edilebilmesi önemlidir. Sadece programın taslak formatları değil, program üzerinde daha sonra yapılan düzeltme ve revizyon işlemleri de paydaşların erişimi ve katılımı ile yapılmalıdır. Öğretim programlarının o toplumun eğitim felsefesini yansıtmaları normaldir ancak ideolojik ve siyasi müdahaleler, bilimsel bilginin önüne geçmemelidir.

KAYNAKÇA

- Aksu, C. (2015). Türkiye'nin Geliştirilecek Ortaokul Müzik Öğretim Programında Bulunması Gereken Bazı Genel Amaçlar, *Milli Eğitim Dergisi*, 44(207), 56-75.
- Alver, M. Sancak, Ş. (2016). 2015 Türkçe Dersi Öğretim Programı Hakkında Öğretmen/Öğretmen Adayı Ve Öğretim Elemanı Görüşleri, *Turkish Studies-International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* Volume 11/14 Summer 2016, p.31-60, ISSN: 1308-2140, www.turkishstudies.net, DOI Number: http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.9830, ANKARA-TURKEY
- Balcı, A. (1997). *Sosyal Bilimlerde Araştırma-Yöntem, Teknik ve İlkeler*, Ankara: Kişisel Yayın.
- Bayburtlu, Y. S. (2015). 2015 Türkçe Dersi Öğretim Programı ve 2006 Türkçe Dersi Öğretim Programının Değerlendirilmesi, *Turkish Studies-International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* Volume 11/19 Fall 2016, p.145-160, ISSN: 1308-2140, www.turkishstudies.net, DOI Number: http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.10057, ANKARA-TURKEY
- Bekdemir, Ü., Polat, S. (2016). 2005 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı İle 2015 Sosyal Bilgiler Taslak Öğretim Programı Üzerine Karşılaştırmalı Bir Çalışma, *Turkish Studies-International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* Volume 10/15 Fall 2015, p.137-158, ISSN: 1308-2140, www.turkishstudies.net, DOI Number: http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.8817, ANKARA-TURKEY
- Cemaloğlu, N. (2009). Veri Toplama Teknikleri: Nicel- Nitel, Tanrıoğlu, A. (Edt.) *Bilimsel Araştırma Yöntemleri İçinde*, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çelenk, S. (2008). Türk Eğitim Tarihinde Laikleşme Süreci, *İlk öğretim Online*, 7(2), 368-375, [Elektronik Sürüm] 01.08.2010 tarihinde http://ilkoğretim-online.org.tr adresinden alınmıştır.
- Karakaya, İ. (2009). Bilimsel Araştırma Yöntemleri, Tanrıoğlu, A. (Edt.) *Bilimsel Araştırma Yöntemleri İçinde*, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şahin, B. (2009). Metodoloji, Abdurrahman Tanrıoğlu (Ed.) *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, İçinde, Ankara: Anı Yayıncılık.
- T.C. M.E.B. Tebliğler Dergisi (1949). Lise 1. Sınıf Müzik Programı, 26 Eylül 1949, Sayı: 557. (Elektronik Sürüm), http://tebligler.meb.gov.tr/index.php/tuem-sayilar/viewcategory/13-1949, Erişim Tarihi: 20.02.2017.
- T.C. M.E.B. T.T.K.B. (2006). *İlköğretim Müzik Dersi (1-8. Sınıflar) Öğretim Programı*, Ankara: M.E.B. Yayını
- T.C. M.E.B. T.T.K.B. (2017). *Müzik Dersi (Taslak) Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1,2,3,4,5,6,7 ve 8. Sınıflar)* Ankara: M.E.B. Yayını. [Elektronik Sürüm], http://ttkb.meb.gov.tr/www/ogretim-programlari/icerik/72, Erişim Tarihi: 19.01.2017.

- T.C. M.E.B. T.T.K.B. (2017). *Müzik Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1,2,3,4,5,6,7 ve 8. Sınıflar)* Ankara: M.E.B. Yayını. [Elektronik Sürüm], <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=157>. Erişim Tarihi: 18.07.2017.
- T.C. M.E.B. T.T.K.B. (2018). Güncellenen Öğretim Programları, *Müzik Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1,2,3,4,5,6,7 ve 8. Sınıflar)* Ankara: M.E.B. Yayını. [Elektronik Sürüm], <http://mufredat.meb.gov.tr> Erişim Tarihi: 05.02.2018.
- Uçan, A. (1989). *Ülkemizde Müzik Öğretimine Genel Bir Bakış*, (Bildiri), Ortaöğretim Kurumlarında Müzik Eğitimi ve Sorunları, 3-43, Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları.
- Uçan, A. (2005). *Müzik Eğitimi- Temel Kavramlar İlkeler Yaklaşımlar ve Türkiye'deki Durum*, Ankara: Evrensel Müzikevi.
- Ünal, F. ve Ünal, M. (2010). Türkiye'de Ortaöğretim Programlarının Gelişimi, *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 1, 110-125.
- <http://mufredat.meb.gov.tr>. Erişim: 20.01.2018.



Article Info/Makale Bilgisi

✍ Received/Geliş: Mart 2018 ✓ Accepted/Kabul: Haziran 2018

✍ Referees/Hakemler: Doç. Dr. İlknur MAYA – Doç. Dr. Didem KOŞAR – Dr. Öğr. Üyesi Adil ÇORUK

This article was checked by iThenticate.

AKADEMİSYEN YÖNETİCİLERİN GÖRÜŞLERİNE GÖRE TÜRKİYE'DE YÜKSEKÖĞRETİMİN SORUNLARI*

Bertan AKYOL** - Kadir YILMAZ*** - Barış ÇAVUŞ**** - Vedat AKSOY*****

ÖZET

Modern tarih boyunca topluma yön vermesi hedeflenen yükseköğretim kurumları bünyesinde barındırdığı binlerce çalışanı ve on binlerce öğrencisi ile büyük ve karmaşık yapılardır. Yükseköğretim kurumları gibi büyük olan her örgüt için problemler kaçınılmazdır. Bu araştırma ile 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Ege Bölgesi'nde bir devlet üniversitesinde görev yapan akademisyen yöneticilerin gözünden yükseköğretimin sorunları ele alınmaya çalışılmıştır. Araştırmada, çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden, maksimum çeşitlilik örnekleme tekniği kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, Ege Bölgesi'nde yer alan bir devlet üniversitesinin farklı akademik birimlerinde görev yapan (enstitü, fakülte, yüksekokul ve meslek yüksekokulu) 8 akademisyen yönetici oluşturmaktadır. Ancak iş yoğunluğu nedeniyle 1 enstitü müdürüne ulaşılamamış, araştırma 7 akademisyen yönetici ile gerçekleştirilmiştir. Nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim deseni ile ele alınan bu araştırmada, veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Kapsam geçerliğini sağlamak amacıyla, geliştirilen görüşme formu için uzman görüşleri alınmış ve forma son hali verilerek araştırmada kullanılmıştır. Araştırma sonunda, yöneticilerin yükseköğretimin sorunlarına ilişkin görüşleri,

* Bu makale, 1-3 Şubat 2018 tarihinde Kuşadası'nda düzenlenen "XV. European Conference on Social and Behavioral Sciences" isimli konferansta sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

** Dr. Öğr. Üyesi, Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü, El-mek: bertanakyol@yahoo.com

*** Öğretmen-MEB, El-mek: kadiryilmaz89@gmail.com

**** Öğr. Gör. Adnan Menderes Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu, El-mek: baris.cavus@adu.edu.tr

***** Öğretmen-MEB, El-mek: vaxoy@hotmail.com

“öğrencilere ilişkin sorunlar”, “akademisyenlere ilişkin sorunlar” ve “örgütsel ve yönetsel sorunlar” olmak üzere üç tema altında toplanmıştır. Benzer biçimde, araştırmaya katılan akademisyen yöneticilerin yükseköğretimin sorunlarına yönelik çözüm önerilerine ilişkin görüşleri ise “öğrenci sorunlarına ilişkin çözüm önerileri”, “akademisyen sorunlarına ilişkin çözüm önerileri” ve “örgütsel ve yönetsel sorunlara ilişkin çözüm önerileri” olmak üzere üç tema altında toplanmıştır. Araştırma bulguları ışığında; öğrencilerin düşük motivasyon durumlarına yönelik daha derinlemesine bir araştırma yapılması, akademisyenlerin işe alım ve terfî süreçlerinde daha şeffaf ve liyakata dayalı uygulamalar yapılması, bölümler arası işbirliğini arttırmak amacıyla disiplinler arası lisansüstü programların açılmasının teşvik edilmesi, benzer bir araştırmanın vakıf üniversitelerinde ve/veya karşılaştırmalı bir analizle vakıf ve devlet üniversitelerinde yapılması önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Yükseköğretim, yükseköğretimin sorunları, üniversite, akademisyen yönetici

THE PROBLEMS OF HIGHER EDUCATION IN TURKEY ACCORDING TO THE VIEWS OF ACADEMICIAN ADMINISTRATORS

ABSTRACT

Higher education institutions that have always been aimed at shaping the society throughout modern history are large and complicated structures with thousands of employees and tens of thousands of students. Problems are inevitable for higher education institutions just as in other large organizations. With this research, it was aimed to reveal the problems of higher education from the administrators' points of view. The research was designed according to phenomenology design, which is one of qualitative research methods, and maximum variation sampling technique, which is one of purposeful sampling methods, was used in order to determine the study group. The study group of the research was composed of 8 administrator academicians working in different academic units (institutes, faculties, schools and vocational schools) of a state university in Aegean Region of Turkey in 2017-2018 academic year. However, 1 administrator of an institute could not be reached as the administrator was not available due to workload. That's why, the research was conducted with 7 administrators. In the research, semi-structured interview form developed by the researchers was used as data collection tool. In order to provide content validity, expert opinions were obtained for the interview form, the final shape was given to the form and used for the research. As a result of the research, the views of the administrators in terms of the problems of higher education were put together under the themes of “problems related to students”, “problems related to academicians” and “organizational and administrative problems”. Similarly, the views of the administrators in terms of the solution offers for the problems of higher education were put together under the themes of “solution offers for the problems related to students”, “solution offers for the problems related to academicians” and “solution

offers for organizational and administrative problems”. In the light of the findings of the research, it is suggested that more in-depth research can be conducted for the low motivation of students, more transparent and merit-based practices can be performed in the academicians’ recruitment and promotion processes, the departments can be encouraged to open interdisciplinary postgraduate programmes in order to increase the cooperation between departments, and a similar research can be carried out in private universities and/or in private and state universities with a comparative analysis.

STRUCTURED ABSTRACT

1. Introduction

When the change process of higher education in Turkey from the past to the present is taken into consideration, it stands out that there is a long process beginning in the 11th century with the Nezamiyeh Madrasah in the Seljuqs State till universities. Together with this, in the Article numbered 130 of the 1982 Constitution of the Republic of Turkey, higher education is defined as “The universities with public legal personality and scientific autonomy composed of various units in order to serve the country and humanity and to carry out education and instruction, scientific research, publications and counseling in various levels on the basis of secondary education with the aim of training the manpower in a system based on the fundamentals of contemporary education and instruction...”.

Considering the educational system in Turkey, it can be said that it consists of five main stages. These are; pre-school, primary school, secondary school, high school and higher education. Higher education is an education level covering the education at all levels (associate, bachelor, master and doctorate degrees) at universities, schools and academies. The two most important functions of higher education are to produce science and to train high qualified manpower. Setting off from this fact, higher education is in general defined as "the universities and all other institutions affiliated to these universities which maintain, develop and disseminate scientific knowledge, and for this purpose, carry out scientific research ".

When the universities are examined structurally, it emerges as a system in which quite different structures are intertwined. From an academic standpoint, it appears that universities have plenty of different disciplines. As a result of this, it consists different faculties, different departments within these faculties, scientific branches and departments. This academic diversity also causes program diversity. Another characteristic of universities is the co-operation of two different structures, which are academic and administrative. Within these two structures, diversity is also required in the hierarchical management structure. Considering the different status of the employees that these different structures form, we can say that universities have a very complex structure.

It is observed that many different models have been created and various studies have been carried out in the recent years in order to solve the problems experienced at universities as a result of the increasing

importance given to higher education. Within this context, the aim of this research is to reveal the problems experienced at universities according to the views of the academicians administrators working at the universities. For this purpose, the answers for the following sub-problems were looked for:

1. According to academicians administrators, what are the problems experienced at universities?
2. What do academicians administrators think about the solutions to these problems?

2. Method

In this research, since the views of the academicians administrators on the problems of higher education were examined, phenomenology design, which is one of the qualitative research designs, was used. Phenomenology focuses on the phenomenon that we are aware of but do not have an in-depth and detailed understanding. The study group of the research was composed of 8 academicians administrators selected by maximum diversity sampling method who worked in different academic units of a state university in Aegean Region in 2017-2018 academic year and performed the role of administration. The data of this research were obtained by the semi-structured interview form prepared by the researchers. The semi-structured interview form used to determine the views of the academicians serving as administrators in different academic units of the university includes questions regarding the problems of higher education and the solution suggestions to these problems. Content analysis method was used in the analysis of data in this research which is conducted by qualitative research design. The data of the research was collected through the interviews with the academicians administrators between December 10, 2017 – January 10, 2018.

3. Results

In order to determine the views of the academicians working in higher education in terms of the problems of higher education, the question of "What are the problems experienced at universities?" was asked. The academicians administrators were asked what kind of problems higher education might have, and the views of the administrators in terms of the problems of higher education were collected in three themes as "Problems related to the students", "Problems related to the academicians" and "Organizational and administrative problems". The first theme "problems related to the students" was coded into 4 categories as low academic achievement, lack of counseling and guidance, low motivation and lack of foreign language. In the light of the findings obtained from the research, the theme "problems related to the academicians" was coded into 4 categories as lack of academicians, the fact that research is focused on career and academic incentives, lack of transparency and merit in promotion, and lack of enough wages. According to research findings, the theme "organizational and administrative problems" was coded into 7 categories as communication problems among the units, lack of physical opportunities, bureaucratic obstacles, problems in the cooperation with external stakeholders, problems regarding the work overload of the administrators, administrative staff problems and problems in educational programs.

Academician administrators were asked what kind of solutions they could offer for the problems of higher education, and the views of the administrators regarding the solutions to the problems of higher education was collected in three themes as "Solution offers to problems related to students", "Solution offers to problems related to academicians" and "Solution offers related to organizational and administrative problems". The first theme “solution offers related to problems related to students” was coded into 4 categories as solution offers to low academic achievement, solution offers to lack of counseling and guidance, solution offers to low motivation and solution offers to lack of foreign language. In the light of the findings of the research, the theme “solution offers related to problems related to academicians” was coded into 4 categories as solution offers to lack of academicians, solution offers to the fact that research is focused on career and academic incentives, solution offers to lack of transparency and merit in promotion, and solution offers to lack of enough wages. According to research findings, the theme “solution offers related to organizational and administrative problems” was coded into 6 categories as solution offers to communication problems among the units, solution offers to lack of physical opportunities, solution offers to bureaucratic obstacles, solution offers to problems in the cooperation with external stakeholders, solution offers to problems regarding the work overload of the administrators, and solution offers to problems in educational programs.

Keywords: Higher education, the problems of higher education, university, academician administrator

1. Giriş

Yükseköğretim bir ülkenin ekonomik, sosyal ve politik gelişiminin en öne çıkan belirleyicilerindendir. Bununla birlikte yükseköğretim yeni bilgiyi ortaya koyma ve rekabetçi dünya koşullarında bireylerin eğitiminde hayati bir öneme de sahiptir (Fındık, Kaptı, Öztürk, Özberk ve Kavak, 2017) Yükseköğretimin kökenine bakıldığında Eflatun’un Academia (M.Ö.400)’sına, Aristo’nun Lyceum (M.Ö.387)’una hatta araştırma kurumu niteliğinde olan İskenderiye Müzesi (M.O.330-200)’ne kadar gitmek mümkündür (Gürüz, 2001:1). Ortaçağ Avrupa’sının ilk üniversiteleri ise ilahiyat ve hukuk alanlarında eğitim veren kurumlar olarak karşımıza çıkmaktadır. Hristiyan ilahiyatı alanında Paris Üniversitesi ve hukuk alanında Bologna Üniversitesi ortaçağın ilk üniversiteleridir (Kenan, 2016:5).

Türkiye’de ise yükseköğretimin geçmişten günümüze kadar olan değişimi ele alındığında 11. yüzyılda Selçuklular zamanında kurulan Nizamiye Medresesi’nden başlayıp üniversiteye kadar uzanan uzun bir süreç olduğu göze çarpmaktadır. Bununla birlikte, Türkiye Cumhuriyeti 1982 Anayasası’nın 130. maddesinde yükseköğretim “Çağdaş eğitim-öğretim esaslarına dayanan bir düzen içinde milletin ve ülkenin ihtiyaçlarına uygun insan gücü yetiştirmek amacı ile ortaöğretime dayalı çeşitli düzeylerde eğitim-öğretim, bilimsel araştırma, yayın ve danışmanlık yapmak, ülkeye ve insanlığa hizmet etmek üzere çeşitli birimlerden oluşan kamu tüzelkişiliğine ve bilimsel özerkliğe sahip üniversiteler...” şeklinde tanımlanmıştır.

Günümüz yükseköğretimindeki özerkliğin temellerinin, Eflatun ve Aristo’nun okulları üzerinde herhangi bir politik veya dini baskı olmaması sonucunda bu okullarda oluşan spekülative düşünce ve arayışları teşvik edici ortamların oluşturulması sonucunda atıldığı söylenebilir (Gürüz, 2001:1). 1982 Anayasası ile yükseköğretim kurumlarına her ne kadar özerklik verilmiş olsa da (1982 Anayasası md. 130) Türkiye yükseköğretim kurumlarının örgütsel özerkliğine bakıldığında Avrupa

üniversitelerine kıyasla oldukça sınırlı olduğu ve 28 ülkenin kıyaslandığı bir araştırmada Türkiye'nin 27. sırada olduğu görülmektedir. Akademik özerklik bakımından da İrlanda, Norveç, Finlandiya ve İzlanda yüksek akademik özerklik kategorisinde yer alırken Türkiye ise İtalya, İspanya, Danimarka, Hollanda ve Macaristan gibi ülkelerinde içinde olduğu orta-az akademik özerklik kategorisinde yer almaktadır (Çelik ve Gür, 2014: 22).

Türkiye'de eğitim-öğretim sistemin ele alındığında beş ana kademedен oluştuğu görülmektedir. Bunlar; sırası ile okulöncesi, ilkökul, ortaokul, orta öğretim ve yükseköğretimdir. Yükseköğretim, üniversite, yüksekokul, akademi gibi her düzeyde (ön lisans, lisans, yüksek lisans ve doktora) eğitimi kapsayan bir öğretim kademesidir (Kılıç, 1999: 2). Yükseköğretimin en önemli iki işlevi, bilim üretmek ve yüksek nitelikli insan gücü yetiştirmektir (Ozankaya, 1990: 217). Buradan hareketle, yükseköğretim genel olarak; "bilimsel birikimleri muhafaza eden, geliştiren, yayan ve bu amaçla, eğitim faaliyetlerinin yanında, bilimsel araştırmaların yapıldığı üniversitelerle bu üniversitelere bağlı diğer kuruluşların tümü" şeklinde tanımlanmaktadır (Ozankaya, 1996'dan akt. Kılıç, 1999: 2).

Geçmişten günümüze kadar üniversite ve/veya yükseköğretim, içinde bulundukları toplumu etkileyen ve ondan etkilenen en önemli kurumlardandır (Baskan, 2001: 28). Yükseköğretimin görevleri arasında yer alan bilime katkıda bulunmak, üretilen bilgileri teknolojiye dönüştürmek, böylece toplumları mutlu ve müreffeh kılmak kalkınmanın temel ilkesidir (Meray, 1970: 15). Günümüzde, dünyada ve Türkiye'de üniversitelerden beklentiler değişmiştir. Üniversiteler günümüzde yalnızca bilimsel çalışma yapan ve üstün beyin gücünü yetiştiren kurumlar olmaktan çıkarılmış, birer işletme gibi verimli çalışması beklenen kurumlar durumuna gelmiştir. Kaynakların giderek azaldığı dünyamızda verimli ve etkin kullanım ön plana çıkmaktadır. Buna koşut olarak yönetim değişiklikleri de gündeme gelmiştir. Daha açık bir ifade ile toplumlar artık üniversiteyi veya yükseköğretimi sadece bilime katkıda bulunan kurumlar olarak görmemektedirler (Baskan, 2001: 28).

Küreselleşme ülke politikaları, ekonomileri ve kültürleri üzerinde önemli bir değişime sebep olmuştur. Bu değişimden eğitim de etkilenmektedir. İnsan kaynaklarının geliştirilerek, kalkınmaya direk etki etmesi sonucu eğitimin önemi daha artmıştır. İnsan kaynaklarının ülke ekonomilerine olumlu etkileri sonucu eğitim kurumlarının kapasiteleri güçlendirilerek daha rekabetçi ve daha az maliyetli hale getirilme çabaları oluşmuştur. Artan rekabet gücü yerel yönetimlerin ve sosyal paydaşların eğitime katılma oranlarının artışı küreselleşmenin etkileri olarak yorumlanabilir. Bu sürecin devamı olarak eğitim sistemi daha katılımcı, hesap verebilir, kalite güvence sistemlerinin oluşturulması ve çalışanların diploma ve sertifikalarının önem kazanması işletmelerdeki sisteme dönüşümün adımlarıdır. Eğitimde ortaya çıkan bu kavramlar liberalizm ve piyasa ekonomisinin kavramlarıdır (Şentürk, 2008: 24). Bu bağlamda küreselleşmenin üniversitelere etkileri ile ilgili farklı görüşler bulunmaktadır. Bir kısım küreselleşme ile bilgi çağında bilimsel toplumun ve internetin önemli yerinin olacağını savunurken, diğer kısım küreselleşmesin eşitsizlik oluşturduğunu ve üniversiteleri McDonaldlaştırdığını savunmaktadırlar. Yükseköğretim üzerinde oluşan yığınlaşmaya ve özel sermayedeki büyümeye küreselleşmenin neden olduğu düşüncesi hâkimdir (Altbach, 2004: 3).

Birçok ülkenin yükseköğretim stratejileri, kuvvetli bir özel sektör olmadan yükseköğretim sisteminin ulusal hedeflerinin başarıya ulaşamayacağı görüşünü benimsemektedir. Bunun nedenleri arasında ülkelerin mevcut bütçe olanaklarının yükseköğretim giderlerini karşılamada yetersiz kalması ve pazarın değişen gereksinimlerini karşılamada mevcut kurumların birçok noktada eksiklerinin olması gösterilmektedir. Ancak bazı ülkeler özel sektörün yükseköğretime müdahalesi konusunda endişelerini ortaya koymaktadır. Her şeyden öte, kar içgüdüsü ile eğitimin değerleri birbirleriyle örtüşmemektedir. Özel sektör sağlayıcılarının nitelik öngörüsünü iletmekten yoksun kalacağı riski ortaya çıkmaktadır ve özel teşebbüsler çoğunlukla

araştırma kültürü yönünden eksik kalmaktadır. Bu faktörler hükümetleri, özellikle devlet üniversitesi birliklerinin ve öğrenci konseylerinin seslerinin olduğu ülkelerdekileri, özel sektörü teşvik etmede tedirgin etmektedir (Fielden, 2008: 11).

Üniversiteler yapısal olarak incelendiğinde ise çok farklı yapılanmaların iç içe geçtiği bir sistem olarak ortaya çıkmaktadır. Akademik açıdan bakıldığında üniversitelerin çok farklı disiplinleri barındırdığı görülmektedir. Bunun sonucu olarak farklı fakülteler, fakülte içinde farklı bölümler, bilim dalları ve anabilim dallarından oluşmaktadır. Bu akademik çeşitlilik aynı zamanda program çeşitliliğine sebep olmaktadır. Üniversitelerin bir diğer özelliği ise, akademik ve idari olmak üzere iki farklı yapılanmanın beraber işlemesidir. Bu iki yapı içerisinde hiyerarşik yönetim yapısında da çeşitlilik gerekmektedir. Bu farklı yapılanmaların oluşturduğu farklı statüdeki işgörenleri de ele alacak olursak, üniversitelerin oldukça karmaşık bir yapıya sahip olduğunu söyleyebiliriz (Celep ve Tülübaş, 2015: 1-2).

Üniversitelerin bu karmaşık yapısına sebep olan etkenler ise, yönetim kademelerindeki farklılıklar, yönetsel ve yapısal çeşitlilik ve işgören istihdam farklılıkları olarak ele alınabilir. Ayrıca üniversitelerin sahiplendiği birçok farklı görev ve sorumluluk amaç açısından belirsizlik yaratmaktadır. Bir üniversiteden beklenen görevler, toplumsal ihtiyaçlara cevap verebilmesi, bilimsel çalışmalarla kalkınmaya katkı sağlaması, piyasanın ihtiyacı olan işgücünü yetiştirmesi, toplumsal refaha katkı sağlaması, öğretim ve araştırma olarak sıralanabilir. Birçok farklı amacı gerçekleştirmek doğal olarak üniversitelerde sorunların oluşmasına sebep olmaktadır.

Bünyesinde 7 milyondan fazla öğrenciyi barındıran ve Avrupa’nın öğrenci sayısı bakımında en büyük üniversite sistemine sahip olan Türk yükseköğretiminde (Gür, Çelik, Kurt ve Yurdakul, 2017) karşılaşılan sorunlar üzerine yapılan çalışmalar sonucunda araştırmacılar şu başlıklara yer vermiştir; yabancı dil sorunu (Gömleksiz, 1993, Şakiroğlu, 2015), akademisyen eksikliği (Güden, 2003), akademisyenlerde nitelik sorunu (Günel, 2006), özerklikten yoksunluk (Visakopi, Stankovic, Pedrosa ve Rozsnyai, 2008), öğrenci kontenjan sorunu (Göktaş, 2008), örgütsel yapılanma ve yönetim sorunu (Bilgin, 2009), eğitimde plansızlık sorunu (Bektaş, Fidan, ve Keçeci, 2011), kariyer sorunu (Çağlıköse, 2015), öğrenciler için barınma sorunu (Sak, 2015).

Son yıllarda yükseköğretime karşı önemin artmasının sonucu olarak üniversitelerde yaşanan sorunların çözülebilmesi için birçok farklı model oluşturulduğu ve çeşitli çalışmaların yapıldığı görülmektedir. Bu bağlamda bu araştırmanın amacı, üniversitelerde görev yapmakta olan akademisyen yöneticilerin görüşlerine göre üniversitelerde yaşanan sorunları ortaya koymaktır. Bu amaç doğrultusunda şu alt problemlere araştırmada yanıt aranmıştır:

1. Akademisyen yöneticilere göre, üniversitelerde yaşanan sorunlar nelerdir?
2. Akademisyen yöneticiler, sorunların çözümüne ilişkin neler düşünmektedirler?

2. Yöntem

Araştırmanın bu bölümünde, araştırma deseni, araştırmanın çalışma grubu, veri toplama aracı ve verilerin analizi ile ilgili bilgiler sunulmaktadır.

2.1. Araştırma Deseni

Bu araştırmada, akademisyen yöneticilerin yükseköğretimin sorunlarına ilişkin görüşleri incelendiğinden, nitel araştırma desenlerinden olgubilim (fenomenoloji) deseni kullanılmıştır. Olgubilim, farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanır (Yıldırım ve Şimşek, 2013: 78).

2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Ege Bölgesi’nde yer alan bir devlet üniversitesinin farklı akademik birimlerinde görev yapan ve 2017-2018 eğitim-öğretim yılında birim yöneticiliği görevini üstlenen maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemiyle seçilen 8 akademisyen yönetici oluşturmaktadır. Maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi, küçük örneklem gruplarında heterojenliği sağlayabilmek için, çalışma grubunun çeşitliliği en üst düzeyde yansıtacak biçimde belirlenmesini sağlar. Bu örnekleme yöntemi, her bir durumun farklı ve benzersiz yönlerinin ortaya konması ve farklı durumların ortak yönlerinin keşfedilmesine olanak sağladığı için tercih edilir ve bu yöntemi kullanırken araştırmacı, çeşitliliği neye göre belirleyeceğine ilişkin ölçütler belirler (Patton, 2014: 235-236). Dolayısıyla bu çalışmada, her bir akademik birimden (enstitü, fakülte, yüksekokul, meslek yüksekokulu) 2 akademisyen yönetici seçilerek, toplam 8 akademisyen yönetici ile görüşmeler yapılması amaçlanmıştır. Ancak, iş yoğunluğu nedeniyle enstitü müdürlerinden birine ulaşılamamış, dolayısıyla görüşmeler 7 yönetici ile yapılmıştır. Çalışma grubundaki akademisyen yöneticilere ilişkin bilgiler Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Akademisyen Yöneticilere İlişkin Bilgiler

Akademisyen Kodu	Cinsiyet	Yaş	Unvan	Mesleki Kıdem	Kurumdaki Kıdem	Yöneticilik Süresi
Y1	E	45	Prof.	20	20	3
Y2	E	50	Prof.	26	19	3
Y3	E	34	Doçent	12	12	5
Y4	E	52	Yrd. Doç.	28	24	3
Y5	E	46	Yrd. Doç.	24	12	3
Y6	E	37	Yrd. Doç.	12	5	2
Y7	E	38	Yrd. Doç.	10	10	2

Tablo 1’de görüldüğü gibi, araştırmanın çalışma grubunu 7 akademisyen yönetici oluşturmaktadır ve çalışmada ‘Y1, Y2, Y3, ... Y7’ şeklinde isimlendirilmişlerdir. Yaşları 34 ile 52 arasında değişmekte olan yöneticilerin hepsinin erkek olduğu dikkat çekmektedir. Unvanlarına göre 4 yardımcı doçent, 1 doçent ve 2 profesörden oluşan çalışma grubunun mesleki kıdemleri 10 ile 26 yıl; kurumdaki kıdem yılı ise 5 ile 24 yıl arası değişmektedir.

2.3. Veri Toplama Aracı

Bu araştırmanın verileri, araştırmacılar tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığı ile elde edilmiştir. Üniversitenin farklı akademik birimlerinde yönetici olarak görev yapan akademisyenlerin yükseköğretimin sorunlarına ve bu sorunların çözümlerine ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formu, üniversitelerde yaşanan sorunların neler olduğuna ve bu sorunların çözümü için neler yapılması gerektiğine dair yönetici görüşlerinin belirlenmesine ilişkin soruları içermektedir.

2.4. Veri Toplama Aracının Geçerlik ve Güvenirliği

Araştırma verileri, 10 Aralık 2017 – 10 Ocak 2018 tarihleri arasında, akademisyen yöneticilerle yapılan görüşmeler aracılığıyla toplanmıştır. Gönüllük esasına göre araştırmaya katılmayı kabul eden yöneticilere görüşme esnasında ilk olarak araştırmaya ilişkin ön bilgi verilmiş ve veri kaybını engellemek amacıyla kayıt cihazı kullanılacağı belirtilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formundaki sorular, görüşme esnasında katılımcılardan elde edilen bilgiler ışığında sonda

sorularla desteklenmiştir. Görüşmelerden elde edilen kayıtlar daha sonra yazılı hale getirilmiş ve verilerin analizi yazılı metinler üzerinden yapılmıştır. Araştırmanın güvenilirliğini arttırmak amacıyla, bulgular bölümünde yöneticilerin görüşleri doğrudan aktarım yoluyla gösterilmiştir.

Nitel araştırmalarda inandırıcılık (doğruluk, tutarlılık, geçerlik); araştırma sürecinde verinin olduğu biçimiyle veya olabildiğince yansız bir şekilde gözlemlenmesi ve aktarılması anlamına gelmektedir (Kirk ve Miller, 1986). Tekrar edilebilirlik (güvenirlik, aktarılabilirlik) ise; ulaşılan bulgu ve sonuçların başka durumlara genellenmesi değil, benzer durumların yaşanabileceğini belirtmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bu araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme formu için uzman görüşü alınmış ve öneriler çerçevesinde forma son hali verilmiştir. Yöneticilere ilk olarak gönüllü katılımları sorulmuş, kendilerine araştırma süreciyle ilgili bilgilendirilmiş, görüşmede sorulacak soruları incelemeleri istenmiş ve ses kaydı yapılmasına da izin vererek katılımda gönüllü olmuşlardır. Toplanan veriler araştırmacılar tarafından ayrı ayrı analiz edilmiş ve bir araya gelinerek kategori ve temalara son şekli verilerek araştırmacı çeşitliliği sağlanmış ve böylelikle de araştırmanın güvenilirliği sağlanmaya çalışılmıştır. Çalışmanın aktarılabilirliği ile ilgili olarak, pilot bir görüşme yapılmış ve görüşme formundaki soruların işlerliği test edilerek gerekli düzeltmeler yapılmıştır.

2.5. Verilerin Analizi

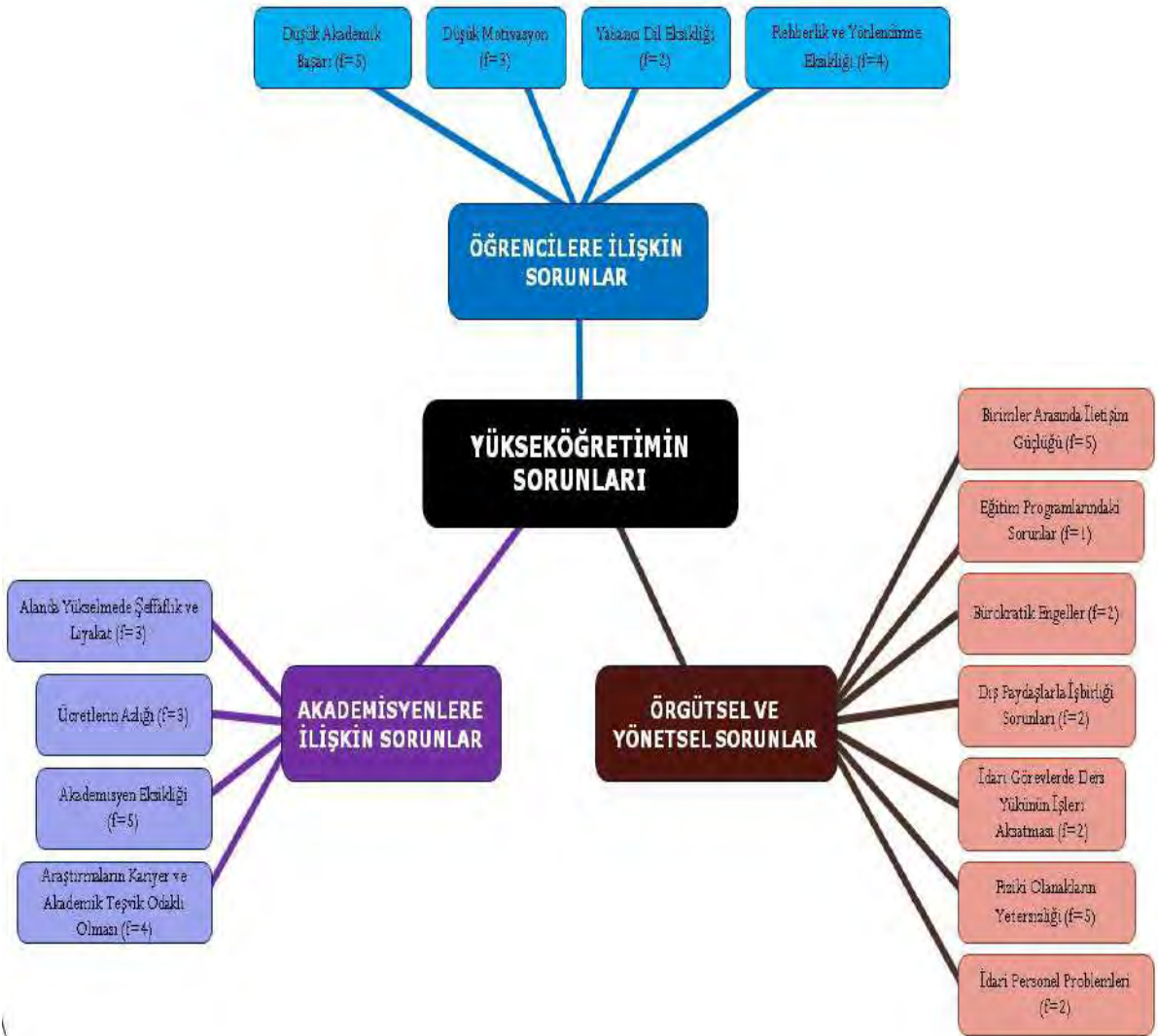
Nitel araştırma deseni ile yapılan bu araştırmada verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizi, metin içerisinden bir dizi işlem sonucu geçerli çıkarımların yapıldığı bir araştırma yöntemidir (Weber, 1989: 9). Veriler; verilerin kodlanması, kodlanan verilere ilişkin temaların belirlenmesi, kod ve temaların düzenlenmesi ve bulguların tanımlanıp yorumlanması olmak üzere dört aşamada analiz edilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2008: 228).

3. Bulgular

Bu bölümde, araştırmanın çalışma grubundan elde edilen yükseköğretimin sorunlarına ve bu sorunlara ilişkin çözüm önerilerine ilişkin görüşlerin yer aldığı bulgulara yer verilmektedir. Elde edilen verilere göre oluşturulan temalara ilişkin bulgular “yükseköğretimin sorunları” ve “çözüm önerileri” olarak ayrı ayrı ele alınmıştır.

3.1. Akademisyen Yöneticilerin Yükseköğretimin Sorunlarına İlişkin Görüşleri

Yükseköğretimde görev yapan akademisyen yöneticilerin yükseköğretimin sorunlarına ilişkin görüşlerini tespit etmek amacıyla “Sizce üniversitelerde yaşanan sorunlar nelerdir?” sorusu yöneltilmiştir. Yöneticilerin, yükseköğretimde ne gibi sorunlar olduğuna dair görüşleri Şekil 1’de sunulmuştur.



Şekil 1. Akademisyen Yöneticilerin Görüşlerine Göre Yükseköğretimin Sorunları

Akademisyen yöneticilere yükseköğretimin ne gibi sorunları olabileceği sorulmuş, yöneticilerin yükseköğretimin sorunlarına ilişkin görüşleri; “öğrencilere ilişkin sorunlar”, akademisyenlere ilişkin sorunlar” ve “örgütsel ve yönetsel sorunlar” olmak üzere üç tema altında toplanmıştır.

Bu temalardan ilki olan ‘öğrencilere ilişkin sorunlar’ teması; düşük akademik başarı, rehberlik ve yönlendirme eksikliği, düşük motivasyon ve yabancı dil eksikliği olmak üzere 4 kategoride kodlanmıştır. Araştırmaya katılan yükseköğretim yöneticileri yükseköğretim öğrencilerinin akademik başarılarının düşük olduğunu düşünmektedirler. Bunun nedeni olarak da eğitim sisteminin çoğunlukla ezbere dayalı olması gösterilmektedir. Ayrıca, araştırmaya katılan yükseköğretim yöneticileri yükseköğretim öğrencilerinin derslere karşı motivasyonlarının genel olarak düşük olduklarını ve yeterince ilgi göstermediklerini belirtmektedirler. Bu ilgisizliğin sonucunda da akademik başarısızlığın geldiğini düşünmektedirler. Öğrencilerin yabancı dil konusunda yetersiz oldukları ve en az bir yabancı dili bilmeleri gerekmektedir. Bunun yanında, yabancı dilin şart olduğunu ve öğrencilerin alanlarına uygun bir dili iyi bir şekilde bilmelerinin

gerekliliğini belirtmişlerdir. Yükseköğretim yöneticileri özellikle öğrencilerle ilgili sorunları dile getirirken rehberlik ve yönlendirme eksiklerinin de olduğu üzerinde durmaktadırlar. Bahsedilen rehberlik ve yönlendirmenin kariyer gelişimi ve istihdam alanlarında önemli bir ihtiyaç olduğu dile getirilmektedir. Bu tema ile ilgili görüşlerden bazıları şu şekildedir:

Y5: *"Öğrencilere ilişkin ilk sorun, yükseköğretime gelen öğrencilerin ortaöğretimde görmüş oldukları eğitimin ezbere dayalı olmasından kaynaklanan bir akademik başarısızlık durumudur."*

Y2: *"Akademik olarak başarısı yüksek olan öğrencilerin iş imkânı yüksek olan bölümleri tercih ettiğini ve diğer bölümlerin ise öğrenciler tarafından zorunlu olarak tercih edildiğini görmekteyiz."*

Y3: *"Öğrencilere yeterli yönlendirme yapmıyoruz. Bu ciddi bir sıkıntıdır. Bizlerin öğrencilere gidecekleri yerleri gösterebilmemiz lazım. Bizimde öğrencileri tanımamız ve onlara uygun alanlara yönlendirebilmemiz lazım. Ama öğrenci sayısı o kadar fazla ki hangi biri ile yapacaksın. Çok nadir bazı öğrenciler oluyor onları yönlendirmeye çalışıyoruz fakat tüm öğrencilere vakit ayıramıyoruz. Yurtdışına gittiğinizde görürsünüz. Sınıflarda 20 tane 30 tane öğrenci vardır. Hoca hepsini tanır. Bizim 150 tane. Hangi birini tanıyayım. Yani öğrenci sayısının aşırı çok olması bizim için sorun."*

Y1: *"Öğrencilerimizde yabancı dil eksikliği sorunu var. Yabancı dil bilmeyen öğrenciler sınırlı kaynaklardan çalışarak tek bir bakış açısı kazanmaktadırlar. 21. Yüzyılda öğrencilerin ve akademisyenlerin iyi derecede en az bir yabancı dil bilmeleri gerekmektedir."*

Y2: *"Akademik başarısı düşük olduğu için öğrencinin derslere ve öğrenmeye karşı ilgi ve alakaları düşük oluyor. Öğrencinin seni güdülemesi gerekirken sen öğrenciyi güdülemek zorunda kalıyorsun."*

Y6: *"Öğrencilerin en önemli sorunlarından birisi de kariyer planları ile ilgili. En fazla eksiklik duyulan şey öğrencilerin mezun olduktan sonra ne iş yapacakları ve bu aşamada rehberlik ve desteğe ihtiyaçları var."*

Akademisyen yöneticilerin görüşlerine göre, yükseköğretime gelen öğrencilerin akademik başarısını ortaöğretim sisteminin etkilediğini söylemek yanlış olmayacaktır. Yükseköğretime gelen öğrencilerin motivasyon seviyesinin düşük olduğu ve derslere ilgi ve katılımlarının az denecek düzeyde olduğu görülmektedir. Bunun temel nedeni olarak öğrencilerin bir kısmının tercih sisteminden dolayı istediği bölüme yerleşememesi, kariyer planlarının olmayışı dolayısıyla okuduğu bölümü sahiplenmemesi olarak değerlendirilebilir. Ayrıca, öğrencilerin özellikle kariyer planlama ve istihdam ile ilgili yeterli bilgiye sahip olmadıkları görülmektedir. Bu sorunun nedeni olarak araştırmaya katılan yükseköğretim yöneticileri öğrenci sayısının fazla olması dolayısıyla her öğrenciye rehberlik ve yönlendirmeye yönelik vakit ayıramadığını ve akademisyenlere düşen öğrenci sayısının çok fazla olduğu belirtilmiştir.

Araştırmadan elde edilen bulgular ışığında, "akademisyenlere ilişkin sorunlar" teması; akademisyen eksikliği, araştırmaların kariyer ve akademik teşvik odaklı olması, alanda yükselmeye şeffaflık ve liyakat olmaması ve ücretlerin azlığı olmak üzere 4 kategoride kodlanmıştır. Araştırmaya katılan yükseköğretim yöneticileri akademisyen sayısının az olduğunu, ders yükünün ağırlığından dolayı araştırmalara yeterince vakit ayrılmadığını belirtmişler ve akademisyenlere verilen ücretlerin de tatmin edici olmadığını vurgulamışlardır. Ayıca, akademisyenlerin son yıllarda yaptıklarını araştırmaların nitelikten çok niceliğe önem verdiklerini, daha kaliteli ve zaman harcanmış araştırmalar yerine daha az zaman harcanarak daha fazla araştırma yaptıklarını belirtmişlerdir. Bu

süreçle araştırma sayılarının arttığını ancak araştırma kalitesinin de düştüğünü dile getirmektedirler. Bunun yanında, araştırmaya katılan yükseköğretim yöneticileri doçentlik sınavlarında ve yönetici seçimlerinde şeffaf ve liyakate uygun bir süreç yaşanmadığını belirtmektedirler. Bu temaya ilişkin yöneticilerin görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

Y2: “Asistan ihtiyacımız var. Her hocanın bir asistanı olmalı. Çünkü araştırma yapmak için zaman bulamıyoruz. Öğretmenler üzerindeki ders yükü azaltılmalı. Her hoca için asistan verilmeli ama bölümde 1 asistan var.”

Y6: “Akademisyenler için de çok fazla sorun var. Sistem tamamen akademik teşvik gibi bir uygulamaya bağlanmış durumda. Bu nedenle özellikle bilimsel çalışma yapmak yerine kariyer gelişimi için gerekli puanların toplanmasına yönelik çalışmalar yapılmakta bu da bilimin ana felsefesi için olumsuz bir durum. Bilimin gelişime ve üretime yöneltildiği, hesap kitaba dayanmayan bilimsel çalışma yapma ortamlarının tasarlanmasında fayda vardır.”

Y3: “Bilimi zamanı ve cebinde parası olan insan yapar. Bir akademisyen makale yaparken akşam eve götüreceği ekmeği düşünmemelidir. Ya da kredi kartı borcunu düşünmemelidir. Akademisyenlik boş zaman gerektirir. Tarihe bakın bilimi hep burjuva yapmıştır”.

Y1: “Terfilerde şeffaflık olmadığını görmekteyiz. Doçentlik jürilerinin kararlarının farklılık gösterdiğini gözlemliyoruz.”

Y3: “Doçentlik sınavları objektif kriterlere bağlanmalıdır. Net belirlersiniz. Jürinin iki dudağı arasında olmamalı. Onun kişisel egolarını tatmin ile sınırlı olmamalı. O zaman yaptığınız bilimin giydiğiniz cübbenin hiçbir anlamı kalmaz. Bağımsız olduğumuz halde doçentlik jürisinde hocalara yaranmak için doğru olduğunu bildiğiniz şeyleri söylemekten kaçınabilirsiniz.”

Yükseköğretim yöneticilerinin görüşlerine göre akademisyenlerin ders yükünün fazla olduğu ve bu nedenle araştırmalara yeterince vakit ayıramadıkları görülmektedir. Ayrıca, akademisyenlerin son yıllarda yayın sayılarının arttığı ancak nitelik konusunda da endişeler olduğu görülmektedir. Bu değişimin sebebi olarak akademik teşvik sürecinin etki ettiği dile getirilmektedir. Araştırma sayılarında artışın ve belli kriterlere göre araştırmacıların yönelmesine sebep olan bir diğer unsur ise; kariyer gelişim sürecinde istenen kriterler olarak gösterilmektedir. Araştırmaların bilimsel süreç odağından çok kariyer gelişiminde istenen kriterlere dayandığı belirtilmektedir. Araştırmaya katılan yöneticiler, terfilerdeki şeffaflık olmadığı sorununu da dile getirmişlerdir. Oluşturulan jürilerde görevli olan akademisyenlerin subjektif davrandığı vurgusu yapılmaktadır. Verilen kararlarda kişisel etkenlerin baskın olduğu görüşleri öne çıkmaktadır.

Araştırma bulgularına göre, “örgütsel ve yönetsel sorunlar” teması; birimler arasında iletişim güçlüğü, fiziki olanakların yetersizliği, bürokratik engeller, dış paydaşlarla işbirliği sorunları, idari görevlerde ders yükünün işleri aksatması, idari personel problemleri ve eğitim programlarındaki sorunlar olmak üzere 7 kategori altında kodlanmıştır. Araştırma katılımcıları yükseköğretimdeki çeşitliliğin, farklı bölüm ve birimlerin olmasının görüş ayrılıklarına sebep olduğu belirtmektedirler. Bu temaya ilişkin yöneticilerin görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

Y1: “Farklı birçok bölüm mevcut olduğunda (fakülte, enstitü, yüksekokul, meslek yüksekokulu.) yönetsel, idari vb. görüş ayrılıkları çıkmaktadır.”

Y3: “Bizim üniversiteniz çok dağınıktır. 20 kampüsü vardır. Bunların hepsinin organize edilmesi çok zor.”

Y2: “Merkezi kampüsten uzak olmamız nedeni ile, kitap alırken dahi 6 ay süre geçiyor. Kendi başımıza alamıyoruz. Önce merkezi kütüphane alıyor sonra biz onlardan alıyoruz. Bu da zaman israfına neden oluyor.”

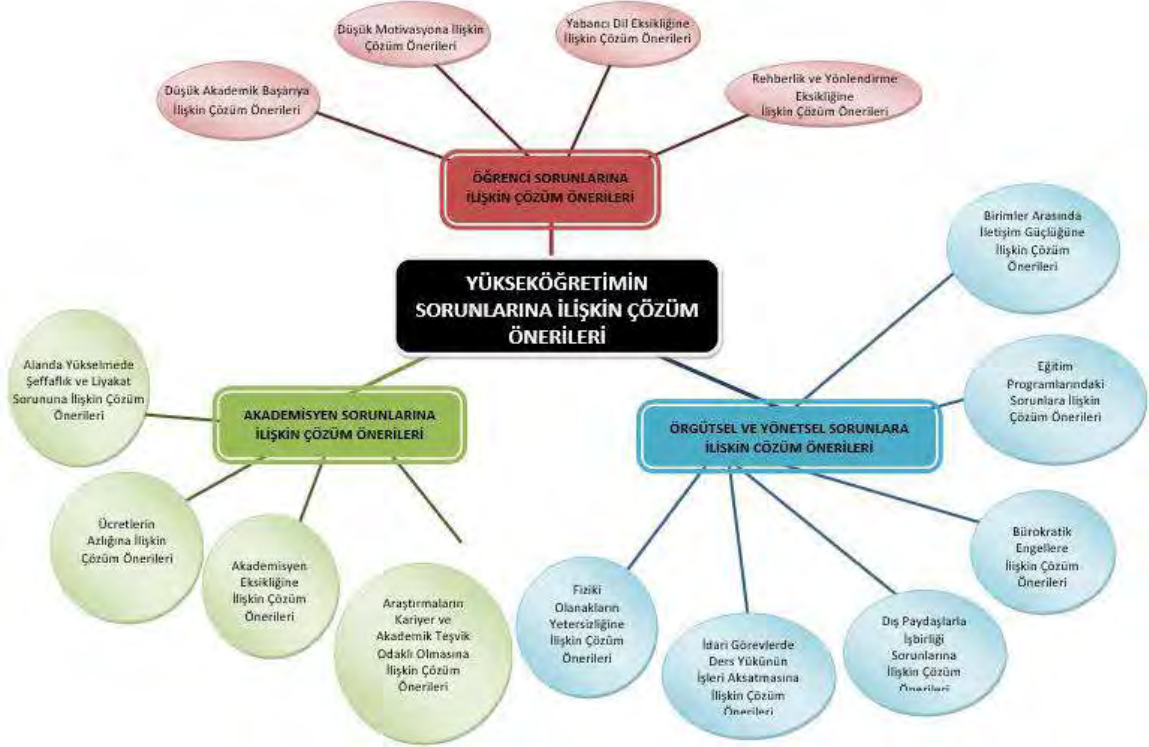
Y7: “Özellikle teknik programlarda uygulanmakta olan staj derslerinde, staj yeri bulma ve stajın istenilen yeterlikte uygulanması konusunda yaşanan sorunlar var.”

Y3: “...Ama rektörü de zorlayan konu şudur: 657’ye tabi olan memurların atandığında özellikle genel sekreter, daire başkanlıkları, fakülte sekreterlikleri, yüksekokul sekreterlikleri gibi asaleten atanan kimseler için rektöre dahi görevden alma yer değiştirme gibi yetkileri kullandırılmıyor. Örneğin rektör bir fakültede sorun olduğunu ve sorunun sekreter tarafından kaynaklı olduğunu bildiği halde sekreteri görevden alamıyor.”

Araştırmaya katılan yöneticilerin görüşlerine göre, üniversite bünyesinde çok farklı birimlerin olması görüş ayrılıklarına ve koordinasyon sorunlarına yol açmaktadır. Ayrıca farklı kampüs bünyesinde olan birimlerde çalışanlar ve öğrencilerle iletişim ve yine koordinasyon sorunlarının yaşandığı düşünülmektedir. Yükseköğretim yöneticileri eğitim programlarının teoriye dönük olduğunu ve üniversitede yetişen öğrencilerin iş hayatında uygulama kısmında sıkıntılar yaşadığını, ayrıca bürokratik süreçlerin de zaman zaman üniversitede işleri oldukça yavaşlattığını dile getirmektedirler. Yükseköğretim yöneticileri eğitim öğretim faaliyetleri konusunda da araç-gereçlerin yetersiz olduğunu, kütüphane, sosyal alanlar konusunda daha fazla imkânın olması gerektiğini dile getirmektedirler. Ayrıca bazı derslerde teknolojik alt yapının da yetersiz olduğu belirtilmektedir. Yanı sıra, üniversiteye dış paydaşların destek olmadığını ve üniversitenin tüm faaliyetlerini kendi imkânları ile yapmaya çalıştığını belirtmektedirler. Yükseköğretimde yöneticilik yapan akademisyenlerin idari işlere ders yükünden dolayı vakit ayıramadıklarını ve ders yükünün de idari işleri aksattığını düşünmektedir. Bu durumun nedeni olarak akademisyen sayısının az olması gösterilebilir.

3.2. Akademisyen Yöneticilerin Yükseköğretimin Sorunlarına Yönelik Çözüm Önerilerine İlişkin Görüşleri

Yükseköğretimde görev yapan akademisyen yöneticilerin yükseköğretimin sorunlarına yönelik çözüm önerilerine ilişkin görüşlerini tespit etmek amacıyla “Siz bu sorunların çözümü için neler yapılması gerektiğini düşünüyorsunuz?” sorusu yöneltilmiştir. Yöneticilerin, yükseköğretimdeki sorunlara ilişkin ne gibi çözüm önerileri olduğuna dair görüşleri Şekil 2’de sunulmuştur.



Şekil 2. Akademisyen Yöneticilerin, Yükseköğretimin Sorunlarına İlişkin Çözüm Önerileri

Akademisyen yöneticilere yükseköğretimin sorunlarına yönelik ne gibi çözüm önerileri olabileceği sorulmuş, yöneticilerin yükseköğretimin sorunlarına yönelik çözüm önerilerine ilişkin görüşleri, “öğrencilere yönelik sorunlara ilişkin çözüm önerileri”, akademisyenlere yönelik sorunlara ilişkin çözüm önerileri” ve “örgütsel ve yönetsel sorunlara ilişkin çözüm önerileri” olmak üzere üç tema altında toplanmıştır.

Bu temalardan ilki olan “öğrencilere yönelik sorunlara ilişkin çözüm önerileri” teması; düşük akademik başarıya ilişkin çözüm önerileri, rehberlik ve yönlendirme eksikliğine ilişkin çözüm önerileri, düşük motivasyona ilişkin çözüm önerileri ve yabancı dil eksikliğine ilişkin çözüm önerileri olmak üzere 4 kategoride kodlanmıştır. Bu temaya ilişkin yöneticilerin görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

Y5: “Öğrenciler aktif olarak eğitime dâhil edilmeli. Öğrenciler hazır bilgiden uzaklaştırılmak için çalışmaları yapılmalı ve her öğrencinin istediği bölüme girebilmesinin önü açılmalı. ”

Y3: “... düşük motivasyonu olan öğrenciler belirlenerek üniversite bünyesinde bulunan Gençlik Sorunları Araştırma ve Uygulama merkezi ile eşgüdümlü olarak çalışmalar yapılabilir.”

Y1: “Dil eksikliği ile ilgili üniversite bünyesinde farklı dil çalışmaları planlanmalıdır.”

Y6: “En fazla eksiklik duyulan şey öğrencilerin mezun olduktan sonra ne iş yapacakları kısmında. Bu aşamada rehberlik ve desteğe ihtiyaçları var bence...”

Araştırmadan elde edilen bulgular ışığında, yöneticiler düşük akademik başarı sorununa çözüm olarak öğrencilerin daha aktif olacağı bir eğitim sistemini önerdiği görülmektedir.

Öğrencilerin hazır bilgidan uzaklaştırılması ve araştıran, kendi kendine öğrenen bir modelin benimsenmesinin çözüm olacağını düşünmektedirler. Yöneticiler, düşük motivasyona sahip öğrencileri üniversite bünyesinde faaliyet gösteren Gençlik Sorunları Araştırma ve Uygulama Merkezleri ile buluşturarak öğrenci motivasyonlarının arttırılacağını, yabancı dil eksikliğinin ise üniversite bünyesinde yürütülecek çalışmalarla çözülebileceğini ifade etmişlerdir. Yöneticiler, rehberlik ve yönlendirme eksikliğinin en fazla öğrencilerin mezun olduktan sonra ne yapacakları konusunda olduğunu belirtmekte ve yönlendirmelerin bu nokta üzerinde yoğunlaştırılmasının gerekliliğini vurgulamaktadırlar.

Araştırma bulguları ışığında, “akademisyenlere yönelik sorunlara ilişkin çözüm öneriler” teması; akademisyen eksikliğine ilişkin çözüm önerileri, araştırmaların kariyer ve akademik teşvik odaklı olmasına ilişkin çözüm önerileri, alanda yükselmede şeffaflık ve liyakat olmamasına ilişkin çözüm önerileri ve ücretlerin azlığına ilişkin çözüm önerileri olmak üzere 4 kategoride kodlanmıştır. Bu temaya ilişkin yöneticilerin görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

Y1: “Akademisyen sayısı az olduğundan ders yükü fazlalığı araştırma yapılmasına engel olmakta bu yüzden ihtiyaç duyulan alanlarda akademisyen sayısının artırılması gerekir.”

Y6: “Akademisyenler için de çok fazla sorun var. Sistem tamamen akademik teşviğe bağlanmış durumda. Bu nedenle özellikle bilimsel çalışma yapmaktan uzaklaştırıyor akademisyenleri. Hesaba-kitaba dayanmayan, sonunda para olmadan bilimsel çalışma yapma ortamlarının tasarlanmasında fayda vardır.”

Y3: “Doçentlik sınavları objektif kriterlere bağlanmalıdır. Net belirlersiniz. Jürinin iki dudağı arasında olmamalı. Alanlara ilişkin kriterler net belirlenmeli.”

Y4: “...Yönetmelik anlamında bu işi ehli olan, en iyi yapacak akademik personeli bulup bu kişileri kurumlara kazandırarak durumun daha ileriye gitmesini sağlamak gerekir. Böyle olunca işin ehli olan insanların da bir kenara çekilmeden sürecin işletilmesi gerekir.”

Y1: “Ücretlerin az olmasına yönelik çalışanların performans ölçütlerine göre sınıflandırmalar yapılarak performansı yüksek olanlara ekstra ödeme yapılması gerekir.”

Araştırmaya katılan yükseköğretim yöneticileri akademisyen sayısının az olduğunu, ders yükü ağırlığından dolayı araştırmalara yeterince vakit ayrılmadığını belirtmişlerdir. Akademisyenlerce yürütülen araştırmaların kariyer odaklı veya akademik teşvik odaklı olmasından kaynaklı niteliksel olarak düşük ürünlerin ortaya çıkmasını büyük bir sorun olarak gören yöneticiler bu konuda; akademik çalışmaların nicel olarak değil nitel olarak değerlendirilmesinin yerinde olacağını ve bu yönde çalışma ortamlarının tasarlanmasının gerekliliğine vurgu yapmaktadırlar. Ayrıca yöneticiler, alanda yükselme ve yönetim kademesine atanmalarda liyakate dikkat edilmediğini dile getirmektedirler. Terfiler yapılırken objektif kriterlerin oluşturulmasının, eşitlikçi bir yaklaşımın benimsenmesinin yerinde olacağını dile getirmişlerdir. Akademisyenlere ödenen ücretlerin yetersiz olduğunu dile getiren yöneticiler bu olumsuzluğu performansa dayalı bir sistem ile aşılabileceğini ifade etmişlerdir.

Araştırma bulguları ışığında oluşturulan bir diğer tema olan “örgütsel ve yönetmelik sorunlara ilişkin çözüm önerileri” teması; birimler arasında iletişim güçlüğüne ilişkin çözüm önerileri, fiziki olanakların yetersizliğine ilişkin çözüm önerileri, bürokratik engellere ilişkin çözüm önerileri, dış paydaşlarla işbirliği sorunlarına ilişkin çözüm önerileri, idari görevlerde ders yükünün işleri

aksatmasına ilişkin çözüm önerileri ve eğitim programlarındaki sorunlara ilişkin çözüm önerileri olmak üzere 6 kategori altında kodlanmıştır. Bu temaya ilişkin yöneticilerin görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

Y3: “Bizim üniversiteniz çok dağınıktır. 20 kampüsü vardır. Bunların hepsinin organize edilmesi çok zordur. Diğer üniversitelere verilen kaynak ile bize verilen kaynak aynı olmamalıdır. Bizim her kampüsümüzde ayrı güvenlik ayrı kütüphane ayrı konferans salonu gereksinimi vardır. Bu konuda planlı olmakta fayda olduğunu düşünüyorum. ”

Y5: “YÖK son yıllarda üniversitelerin özerkliğini artırıcı eylemlerde bulunmaktadır. Bu durumun artarak devam etmesi gerektiğini düşünüyorum. Ancak bunu yaparken hukukun ve eşitlik ilkesinin ön plana alınması ve doğacak fırsatların tüm üniversitelerin lehine kullanılması yönünde adımlar atılmalı. Eğer bu sağlanabilirse Türk yükseköğretim sisteminin gelişmesine katkı sağlayabilir.”

Y3: “...Doçentlik de aynı. Yıla bakıyorlar. Sen ufaksın daha diyorlar. Ben doçentliği aldım fakat maaşını alamıyorum. Neden yılı bekliyorum. Sınavı geçtim ama. 15 yıl memuriyet dolmadan doçent olursan makam tazminatından faydalanamazsın. Benim şu an 1000 TL zararım var. Bu da beyin göçünü doğurur. Dolayısıyla bunun önünü açmak lazım. Bu sorunları görmek lazım.”

Y2: “...Mesela sektörümüzdeki şirketlerden, müdürlüklerden ve diğer kuruluşlardan öğrencilerimizin alanda yetiştirilmesi konusunda daha fazla yardım etmelerini isteyebiliriz. ...Kısacası öğrenciler saha ile entegre edilmelidir.”

Y1: “İdari görev verilen akademisyenlerin derse girme zorunluluğunun kaldırılması ya da ders yükünün azaltılması idari işlerin işleyişini daha etkili kılacaktır.”

Y2, “Uygulama yapmak için gerekli şartlar sağlanmalıdır. Kervan yolda düzülür mantığı yanlıştır. Bu mantıkla yola çıkıyoruz ve çoğu işimiz yarım yamalak oluyor.”

Araştırmaya katılan yükseköğretim yöneticileri, yükseköğretimin daha özerk bir yapıya sahip olması gerektiğini belirtmektedirler. Eğitim alanındaki özerkliğin Türk Yükseköğretim Sisteminin gelişmesine katkı sağlayabileceğini ifade etmektedirler. Yükseköğretim yöneticileri, yönetmelik ve yasalardan kaynaklı bürokratik engellerin yine yönetmelik ve yasaların yeniden düzenlenmesi ile giderilebileceğini belirtmektedirler. Yöneticiler, dış paydaşlarla işbirliği sorununa yönelik çözümü paydaşlardan daha fazla yardım istemek olarak dile getirmektedirler. Ayrıca, araştırmaya katılan yöneticiler ders yüklerinin fazla olmasından şikâyet etmektedirler. Hem fazla ders yükünün hem de yöneticilik görevlerinin oluşu, akademik çalışmalara zaman ayırmalarını mümkün kılmadığını, bu sorunu da ancak zorunlu olarak girmeleri gereken ders saatinin azaltılması ile mümkün olacağını dile getirmişlerdir.

4. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Üniversitelerde görev yapmakta olan akademisyen yöneticilerin bakış açısıyla yükseköğretime ilişkin sorunların ve çözüm önerilerinin belirlenmesinin amaçlandığı bu araştırma sonuçlarına göre, öncelikle üniversitelerin sorunlarının “öğrencilere ilişkin sorunlar”, akademisyenlere ilişkin sorunlar” ve “örgütsel ve yönetsel sorunlar” olmak üzere üç tema altında toplandığı belirlenmiştir. Bu temalardan ilki olan ‘öğrencilere ilişkin sorunlar’ teması; düşük akademik başarı, rehberlik ve yönlendirme eksikliği, düşük motivasyon ve yabancı dil eksiliği olmak dört farklı sorunun varlığından söz edilebilir.

Araştırmaya katılan yükseköğretim yöneticileri öğrencilerde düşük akademik başarı düzeyinin olduğu sorunu dile getirilmiştir. Katılımcılar öğrencilerdeki düşük akademik başarının nedeni olarak ortaöğretimdeki ezberci sistemin etkili olduğunu belirtmişlerdir. Diğer bir neden olarak ise yüksek akademik başarıya sahip olan öğrencilerin bazı bölümlerde yığılmaya neden olduğu ve diğer bölümlere akademik başarı düzeyi düşük öğrencilerin geldiğini belirtmektedirler. Bu bulgular Yavuzer, Meşeci, Demir ve Sertelin (2005)’in yapmış olduğu “Günümüz üniversite öğrencilerinin sorunları” adlı araştırması ile paralellik göstermektedir. Üniversite öğrencileri ile yapılan araştırmada üniversite öğrencileri de akademik başarısızlığın nedenlerinden biri olarak istedikleri bölümde okumadıklarını belirtmektedirler. Bu bağlamda akademik başarının önemli bir kriteri olarak öğrencilerin istediği bölümde daha başarılı olabileceği söylenebilir.

Araştırmanın bir diğer alt kategorisi ise yönlendirme eksikliği olarak belirlenmiştir. Yükseköğretim yöneticileri öğrencilerin kariyer planları ile ilgili endişelerinden yola çıkarak danışacakları kişilerin olmadığını belirtmişlerdir. Bu bulgular Yavuzer, Meşeci, Demir ve Sertelin (2005)’in araştırmasında akademik başarısızlık kategorisindeki yönlendirme eksikliği ile benzerlik göstermektedir.

Yükseköğretim yöneticileri öğrencilerle ilgili sorunlarda motivasyon eksikliğini dile getirmişlerdir. Derslere katılımda öğrencilerin ilgisiz olduklarını ve bu durumun öğrenmeye engel olduğu durumu bir diğer araştırma bulgusudur. Öğrencilerin motivasyon eksikleri akademik başarısızlıktan kaynaklanabileceği yükseköğretim yöneticileri tarafında belirtilmektedir. Ayrıca üniversite tercihi sürecinde yönlendirme eksikliği sonucu istemediği bölümde okumak motivasyon eksikliğine sebep olabilecek bir diğer etken olarak değerlendirilebilir. Bu duruma ek olarak, bir diğer araştırma bulgusu olan yabancı dil eksikliği ile ilgili akademisyen yöneticiler, öğrencilerin yabancı dil seviyelerinin yetersiz olduğunu ve yeterince araştırma yapamadıklarını belirtmişlerdir. Gömleksiz (2002)’in üniversitede yürütülen yabancı dil dersleri ile ilgili yaptığı araştırma da görülmektedir ki; öğrenciler üniversiteye iyi bir yabancı düzeyi ile gelmemektedir. Üniversite öğrenimleri boyunca aldıkları yabancı dil derslerinin de yeterli olmadığı söylenebilir.

Araştırmadan elde edilen bulgular ışığında, “akademisyenlere ilişkin sorunlar” teması; akademisyen eksikliği, araştırmaların kariyer ve akademik teşvik odaklı olması, alanda yükselmeye şeffaflık ve liyakat olmaması ve ücretlerin azlığı olmak 4 farklı sorun belirlenmiştir. Yükseköğretim yöneticilerinin görüşlerine göre akademisyenlerin ders yükünün fazla olduğu ve bu nedenle araştırmalara yeterince vakit ayıramadıkları görülmektedir. Ayrıca, akademisyenlerin son yıllarda yayın sayılarının arttığı ancak nitelik konusunda da endişeler olduğu görülmektedir. Bu değişimin sebebi olarak akademik teşvik sürecinin etki ettiği dile getirilmektedir. Araştırma sayılarında artışın ve belli kriterlere göre araştırmacıların yönelmesine sebep olan bir diğer unsur ise; kariyer gelişim sürecinde istenen kriterler olarak gösterilmektedir. Araştırmaların bilimsel süreç odağından çok kariyer gelişiminde istenen kriterlere dayandığı belirtilmektedir. Araştırmaya katılan yöneticiler, terfilerdeki şeffaflık olmadığı sorununu da dile getirmişlerdir. Oluşturulan jürilerde görevli olan akademisyenlerin subjektif davrandığı vurgusu yapılmaktadır. Verilen kararlarda kişisel etkenlerin baskın olduğu görüşleri öne çıkmaktadır.

Dost ve Cenkseven (2007)’in “Öğretim elemanlarının mesleki sorunları” üzerine yaptığı araştırma ile de benzer bulgulara ulaşıldığı görülmektedir. Araştırma sonuçlarına göre en yüksek yüzdeye sahip sorun olarak ekonomik sıkıntılar öne çıkmaktadır. Murat (2003)’in üniversite öğretim elemanlarında tükenmişlik üzerine yapmış olduğu çalışmasında da ekonomik sıkıntıların ve akademisyen eksikliğinin akademisyenlerin önemli sorunlarından olduğu belirtilmektedir. Bu bağlamda araştırma bulguları alanyazındaki ilgili araştırmalarla tutarlılık göstermektedir. Ayrıca Şahin, Tabak ve Tabak (2017) da “Akademik Teşvik Ödeneği Uygulaması” ile yaptıkları araştırmada akademik uygulamasının araştırma kalitesini olumsuz etkileyebileceğini araştırma sonucunda belirtilmektedir ve bu nokta araştırma bulguları paralellik göstermektedir.

Araştırma bulgularına göre, “örgütsel ve yönetsel sorunlar” teması; birimler arasında iletişim güçlüğü, fiziki olanakların yetersizliği, bürokratik engeller, dış paydaşlarla işbirliği sorunları, idari görevlerde ders yükünün işleri aksatması, idari personel problemleri ve eğitim programlarındaki sorunları olarak karşımıza çıkmaktadır. Gül ve Türkmen (2018)’in de belirttiği gibi yöneticilerin en görevleri arasında farklılıkları dikkate almak, iş görenlerde görevdeşlik duygusu oluşturmak ve örgüt çalışanlarını aynı amaca hizmet eden gruplara dönüştürmek bulunmaktadır. Bu açıdan duruma yaklaşan ve araştırmaya katılan yöneticilerin görüşlerine göre, üniversite bünyesinde çok farklı birimlerin olması görüş ayrılıklarına ve koordinasyon sorunlarına yol açmaktadır. Ayrıca farklı kampüs bünyesinde olan birimlerde çalışanlar ve öğrencilerle iletişim ve yine koordinasyon sorunlarının yaşandığı düşünülmektedir. Yükseköğretim yöneticileri eğitim programlarının teoriye dönük olduğunu ve üniversitede yetişen öğrencilerin iş hayatında uygulama kısmında sıkıntılar yaşadığını, ayrıca bürokratik süreçlerin de zaman zaman üniversitede işleri oldukça yavaşlattığını dile getirmektedirler. Yükseköğretim yöneticileri eğitim öğretim faaliyetleri konusunda da araç-gereçlerin yetersiz olduğunu, kütüphane, sosyal alanlar konusunda daha fazla imkânın olması gerektiğini dile getirmektedirler. Ayrıca bazı derslerde teknolojik alt yapının da yetersiz olduğu belirtilmektedir. Yanı sıra, üniversiteye dış paydaşların destek olmadığını ve üniversitenin tüm faaliyetlerini kendi imkânları ile yapmaya çalıştığını belirtmektedirler. Yükseköğretimde yöneticilik yapan akademisyenlerin idari işlere ders yükünden dolayı vakit ayıramadıklarını ve ders yükünün de idari işleri aksattığını düşünmektedir. Bu durumun nedeni olarak akademisyen sayısının az olması gösterilebilir. Yurdasever ve Karakaya (2016) idari görevlerin akademisyenlerin mesleki gelişimine etkileri üzerine yaptığı araştırma sonuçlarına göre idari görevde olmak araştırma yapma, bilimsel etkinliklere katılma gibi mesleki gelişime engel olduğunu ve işlerin yürütülmesinde sorunlar olduğu belirtilmektedir.

Yükseköğretim yöneticilerinin yükseköğretim sorunlarına yönelik çözüm önerileri incelendiğinde ise; “öğrencilere yönelik sorunlara ilişkin çözüm önerileri”, akademisyenlere yönelik sorunlara ilişkin çözüm önerileri” ve “örgütsel ve yönetsel sorunlara ilişkin çözüm önerileri” olmak üzere üç tema altında toplanmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular ışığında, yöneticiler düşük akademik başarı sorununa çözüm olarak öğrencilerin daha aktif olacağı bir eğitim sistemini önerdiği görülmektedir. Öğrencilerin hazır bilgidan uzaklaştırılması ve araştıran, kendi kendine öğrenen bir modelin benimsenmesinin çözüm olacağını düşünmektedirler. Bu bulguyu Giddings (2015’in) yükseköğretimde kendi kendine öğrenme adlı araştırma ile örtüşmektedir. Giddings kendi kendine öğrenmenin 21. yüzyıl becerisi olduğunu ve kendi kendine öğrenen bireylerin akademik başarılarının arttığını ve yaşam boyu öğrenme davranışına sahip olduklarını belirtmektedir. Yöneticiler, düşük motivasyona sahip öğrencileri üniversite bünyesinde faaliyet gösteren Gençlik Sorunları Araştırma ve Uygulama Merkezleri ile buluşturarak öğrenci motivasyonlarının arttırılacağını, yabancı dil eksikliğinin ise üniversite bünyesinde yürütülecek çalışmalarla çözülebileceğini ifade etmişlerdir. Yöneticiler, rehberlik ve yönlendirme eksikliğinin en fazla öğrencilerin mezun olduktan sonra ne yapacakları konusunda olduğunu belirtmekte ve yönlendirmelerin bu nokta üzerinde yoğunlaştırılmasının gerekliliğini vurgulamaktadırlar. Böylelikle Görkem ve Tüccar (2018)’in çalışmalarında belirtmiş olduğu kaygıları üniversite öğrencileri yaşamamış olacaktır.

Araştırmaya katılan yükseköğretim yöneticileri akademisyen sayısının az olduğunu, ders yükü ağırlığından dolayı araştırmalara yeterince vakit ayrılmadığını belirtmişlerdir. Akademisyenlerce yürütülen araştırmaların kariyer odaklı veya akademik teşvik odaklı olmasından kaynaklı niteliksel olarak düşük ürünlerin ortaya çıkmasını büyük bir sorun olarak gören yöneticiler bu konuda; akademik çalışmaların nicel olarak değil nitel olarak değerlendirilmesinin yerinde olacağını ve bu yönde çalışma ortamlarının tasarlanmasının gerekliliğine vurgu yapmaktadırlar. Ayrıca yöneticiler, alanda yükselme ve yönetim kademesine atanmalarda liyakate dikkat edilmediğini dile getirmektedirler. Terfiler yapılırken objektif kriterlerin oluşturulmasının, eşitlikçi

bir yaklaşımların benimsenmesinin yerinde olacağını dile getirmişlerdir. Akademisyenlere ödenen ücretlerin yetersiz olduğunu dile getiren yöneticiler bu olumsuzluğu performansa dayalı bir sistem ile aşılabileceğini ifade etmişlerdir. Akademisyen azlığı ve ders yükünün çok olması, akademik çalışmalara etik sorunlar ve meslek ahlakına uygun olmayan sonuçlar yaratabilir. Bu konuya değinilen bir araştırmada Maya (2013), akademisyenlerin meslek ahlakına aykırı olarak algıladıkları davranışların en çok eğitim-öğretim işlerinde olduğunu belirtmekte; bununla birlikte akademisyenliğe ilişkin olarak meslek ahlakına aykırı davranışların araştırma işlerinde de yoğunlaştığına vurgu yapmaktadır.

Araştırmaya katılan yükseköğretim yöneticileri, yükseköğretimin daha özerk bir yapıya sahip olması gerektiğini belirtmektedirler. Eğitim alanındaki özerkliğin Türk yükseköğretim sisteminin gelişmesine katkı sağlayabileceğini ifade etmektedirler. Bu bulguyu Ritzen (2016)’in özerk üniversite adlı araştırmasının sonuçları desteklemektedir. Ritzen özerk üniversitelerde kararların daha çabuk alındığını, araştırma kalitesinin ve sayınsın arttığını ve daha etkili çıktılar elde edildiğini belirtmektedir. Yükseköğretim yöneticileri, yönetmelik ve yasalardan kaynaklı bürokratik engellerin yine yönetmelik ve yasaların yeniden düzenlenmesi ile giderilebileceğini belirtmektedirler. Yöneticiler, dış paydaşlarla işbirliği sorununa yönelik çözümü paydaşlardan daha fazla yardım istemek olarak dile getirmektedirler. Ayrıca, araştırmaya katılan yöneticiler ders yüklerinin fazla olmasından şikâyet etmektedirler. Hem fazla ders yükünün hem de yöneticilik görevlerinin oluşu, akademik çalışmalara zaman ayırmalarını mümkün kılmadığını, bu sorunu da ancak zorunlu olarak girmeleri gereken ders saatinin azaltılması ile mümkün olacağını dile getirmişlerdir.

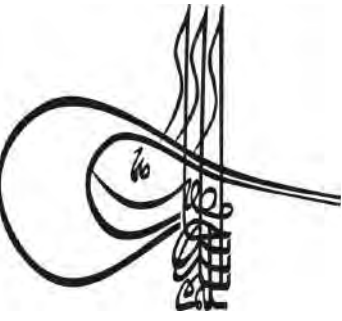
Araştırma sonucu elde edilen bulgular çerçevesinde bazı öneriler geliştirilmiştir. Öncelikle bulgular bölümünde yer alan temalar incelendiğinde öğrencilerin düşük motivasyon durumlarına yönelik daha derinlemesine bir araştırma yapılabileceği düşünülmektedir. Bununla birlikte öğrencilerin yabancı dil ile ilgili sorunları için üniversite bünyesinde yabancı dil kurslarının daha etkili ve uygulamaya yönelik bir şekilde düzenlenmesi önerilmektedir. Ayrıca öğrencilere rehberlik ve yönlendirme faaliyetlerinin daha etkin ve işler hale getirilebilmesi ile akademisyen istihdam ve terfilerinde daha şeffaf olunması üniversitelerin kültürü haline getirilmelidir. Üniversitelerin toplumla buluşma noktası olan yayınların hazırlanması noktasında kariyer ve teşvik sisteminde yapılacak değişikliklerle ile nicel değerlendirmeden ziyade nitel değerlendirmeye ağırlık verilmesi üniversitelerin etkililiğine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bunlara ek olarak bölümler arası işbirliğini arttırmak amacıyla disiplinler arası lisansüstü programların açılması teşvik edilebilmeli, üniversite bünyesinde kurulacak ‘Gençlik Sorunları Araştırma ve Uygulama Merkezleri bünyesinde uzmanlar ile öğrenci danışman öğretim elemanlarının daha planlı ve eşgüdümlü çalışmalar yürütmesi temin edilmelidir. Son olarak ise benzer bir araştırmanın vakıf üniversitelerde ve/veya karşılaştırmalı bir analizle vakıf ve devlet üniversitelerinde yapılması, araştırmacılara konu hakkında daha kapsamlı veri sunacağından öneri olarak sunulmaktadır.

KAYNAKÇA

- Altbach, P. G. (2004). Globalization and the university: Myths and realities in an unequal world. *Tertiary Education and Management*, 1(1), 3-25.
- Baskan, G. A. (2001). Türkiye’de yükseköğretimin gelişimi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1), 21-32.
- Bektaş, S., Fidan, Ş., & Keçeci, S. B. (2011). *Yükseköğretimde sorunlar ve öneriler*. TMMOB Harita ve Kadastro Mühendisleri Odası 13. Türkiye Harita Bilimsel ve Teknik Kurultayı, Ankara.

- Bilgin, V. (Editör). (2009). *Türkiye’de Üniversite Sorunu ve Üniversite Çalışanları Üzerine Bir Araştırma*. Ankara: Türk Eğitim-Sen.
- Celep, C., & Tülübaş, T. (2015). *Yükseköğretimin yönetimi*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Çağlıköse, A. (2015). *Yükseköğretim kurumlarındaki kariyer yönetimi uygulama sürecinde karşılaşılan sorunların tespit edilmesi (Kayseri ili örneği)*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü, Kayseri.
- Çelik, Z., & Gür, B. S. (2014). Yükseköğretim sistemlerinin yönetimi ve üniversite özerkliği: küresel eğilimler ve Türkiye örneği. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*. 4(1), 18-27. DOI: 10.5961/jhes.2014.085.
- Dost, M. T., & Cenkseven, F. (2007). Devlet ve vakıf üniversitelerinde çalışan öğretim elemanlarının mesleki sorunları. *Ç. Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(2), 203-218.
- Fındık, L. Y., Kaptı, S. B., Öztürk, N. B., Özberk, E. H. & Kavak Y. (2017) Quantitative changes in higher education between 1999-2015 in Turkey. *Journal of Higher Education and Science*, 7(2), 247-255.
- Fielden, J. (2008). *Global trends in university governance: Education working paper series*. The USA: The World Bank.
- Giddings, S. (2015). *Self-Directed Learning (SDL) in Higher Education: A Necessity for 21st Century Teaching and Learning*. DOI:10.13140/RG.2.1.2446.7365.
- Göktaş, Y. (2008). Yükseköğretimin sorunları ve bunlara yönelik çözüm önerileri: Öğrenci seçme ve yerleştirme sistemi. *Liberal Düşünce Dergisi*, 13, 141-156.
- Gömlüksiz, M. N. (2002). Üniversitelerde yürütülen yabancı dil derslerine ilişkin öğrenci görüşlerinin değerlendirilmesi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(1), 143-158.
- Gömlüksiz, M. N. (1993). *Yükseköğretimde yabancı dil eğitimi ve sorunları: Fırat Üniversitesi örneği*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Görkem, A. ve Tüccar, L. (2018). Psikodramanın üniversite öğrencilerinin kaygı düzeylerine etkisi. *Turkish Studies - International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*. 13(4), 599-620.
- Güden, Y. (2003). *Türkiye’de yükseköğretim kurumlarında toplam kalite yönetimine geçişin önündeki engeller*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Gül, İ. ve Türkmen, F. (2018). Öğretmen görüşlerine göre, okul yöneticilerinin farklılıkların yönetimi ve çatışma çözme becerilerinin incelenmesi. *Turkish Studies - International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 13(4), 649-668.
- Günel, S. Ö. (2006). *Yükseköğretimde yönetim sorunları*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Gür, B. S., Çelik, Z., Kurt, T., & Yurdakul, S. (2017). *Yükseköğretime bakış 2017: İzleme ve değerlendirme raporu*. Ankara: Eğitim-Bir-Sen Stratejik Araştırmalar Merkezi.
- Gürüz, K. (2001). *Dünyada ve Türkiye’de yükseköğretim: Tarihçe ve bugünkü sevk ve idare Sistemleri*. Ankara: ÖSYM Yayınları 4.

- Kenan, S. (2016). Üniversite’nin kısa hikayesi. (Eds: Necmettin Tozlu, Vefa Taşdelen, Mehmet Ünal) *Dünyada ve Türkiye’de üniversite içinde*. Bayburt üniversitesi Yayınları, 18.
- Kılıç, R. (1999). Türkiye’de yükseköğretimin kapsamı ve tarihsel gelişimi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 289-310.
- Maya, İ. (2013). Akademisyenlerin meslek ahlakına aykırı olan davranışlara ilişkin algıları (ÇOMÜ Eğitim Fakültesi örneği). *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(6), 491-509.
- Meray, S. (1970). Üniversite kavramları ve modelleri. *Ankara Üniversitesi Siyasal Bilimler Fakültesi Dergisi*, 26(1), 13-66.
- Murat, M. (2003). Üniversite öğretim elemanlarında tükenmişlik. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 2(19), 25-34.
- Ozankaya, Ö. (1990). *Türkiye’de yükseköğretimin temel sorunları*. İstanbul: Yükseköğretimde Sorunlar ve Çözümler, Üniversite Öğretim Üyeleri Derneği Yayınları. No:1.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (Çev. Ed. M. Bütün & S. B. Demir). Ankara: Pegem Akademi.
- Ritzen, J. (2016). *University autonomy: Improving educational output*. IZA World of Labor 2016: 240.
- Sak, H. K. (2015). *Kredi Yurtlar Kurumunda (KYK) barınan yükseköğretim öğrencilerinin “yurt”a ilişkin metaforik algılarının incelenmesi: Anadolu yakası örneği*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Şahin, F., Yavuz Tabak, B., & Tabak, H. (2017). Motivasyon Kuramları Bağlamında Akademik Teşvik Ödenegi Uygulamasının Değerlendirilmesi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 7(2), 403-410.
- Şakiroğlu, H. Ü. (2015). *Yükseköğretim öğrencilerinin karşılaştığı yabancı dil öğrenme problemlerinin incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kars.
- Şentürk, İ. (2008). Küreselleşmenin Türkiye’deki eğitim fakülteleri üzerine finansman boyutunda etkileri. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(1), 19-34.
- Türkiye Cumhuriyeti Anayasası. 1982.
- Üniversiteler Kanunu (4936 S.K.). 1946. Resmi Gazete. 6336, Haziran.
- Visakopi, J., Stankovic, F., Pedrosa, J., & Rozsnyai, C. (2008). *Türkiye’de yükseköğretim: eğilimler, sorunlar ve fırsatlar*. Avrupa Üniversiteler Birliği Kurumsal Değerlendirme Programı. Yayın No: TÜSİAD-T/2008-10/473.
- Weber, R. P. (1989). *Basic content analysis*. London: Sage.
- Yavuzer, H., Meşeci, F., Demir, İ., & Sertelin, Ç. (2005). Günümüz üniversite gençliğinin sorunları. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1, 79-91.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yurdasever, E., & Karakaya, A. (2016). İdari görevlerin akademisyenlerin mesleki gelişimine etkileri. *Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(2), 485-503.



Article Info/Makale Bilgisi

✍ Received/Geliş: Mart 2018

✓ Accepted/Kabul: Haziran 2018

✍ Referees/Hakemler: Prof. Dr. Mustafa GÜNDÜZ – Doç. Dr. Mustafa GÜÇLÜ – Dr. Öğr. Üyesi Adem BELDAĞ - Dr. Öğr. Üyesi Akif PAMUK

This article was checked by iThenticate.

SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMEN ADAYLARININ AVRUPA TARİHİNDE YER ALAN BAZI KAVRAMLARA YÖNELİK BİLGİ DÜZEYLERİ

Eray ALACA*

ÖZET

Bu çalışmada Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının Avrupa tarihi konularının öğretiminde kullanılan bazı kavramlara yönelik bilgi düzeylerini ortaya koymak amaçlanmıştır. Çalışma 2017-2018 eğitim ve öğretim yılında bir devlet üniversitesinin Eğitim Fakültesi'nin Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalında son sınıfta öğrenimine devam etmekte olan 37 öğretmen adayı ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmada Yükseköğretim Kurulu(YÖK) tarafından hazırlanan eğitim fakültelerinin öğretmen yetiştirme programında yer alan Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Lisans Programına göre öğretmen adaylarının dört yıllık lisans eğitimleri süresince Sosyal Bilgiler eğitimi anabilim dalında doğrudan Avrupa tarihine veya Avrupa tarihinin öğretimine yönelik bir ders almadıkları görülmüştür. Avrupa tarihi konularına “Eskiçağ Tarihi ve Uygarlığı”, “Ortaçağ Tarihi” ve “Yeni ve Yakınçağ Tarihi” adlı dersler içerisinde yer verilmiştir. Çalışmada uygulanan yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan kavramların tespitinde alana hâkim olan akademisyenlerin görüşlerine, akademik yayınlara ve güncel Sosyal Bilgiler ders kitaplarına başvurulmuştur. Yarı yapılandırılmış görüşme formu ile yukarıda söz edilen dersleri almış olan ve son sınıfta öğrenimine devam eden Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının Avrupa tarihine yönelik bazı kavramları açıklamaları istenmiştir. Elde edilen veriler nitel çalışma modellerinden olgubilim ve doküman incelemesi yöntemleri ile değerlendirilmiş, veriler tablolar oluşturularak yorumlanmıştır. Çalışmanın sonucunda Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının Avrupa tarihine yönelik bazı kavramları tam ve doğru olarak cevapladıkları, bazılarını başka kavramlarla karıştırarak yanlışlığa düştükleri, bazılarını ise tamamen yanlış cevapladıkları görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Avrupa tarihi, kavram, öğretim, sosyal bilgiler öğretmen adayları



KNOWLEDGE LEVELS OF PRESERVICE SOCIAL STUDIES TEACHERS' ON SOME CONCEPTS IN EUROPEAN HISTORY

ABSTRACT

In this study, it was aimed to reveal the knowledge levels preservice Social Studies teachers towards some of the concepts used in the teaching of European history topics. The study was conducted with 37 preservice Social Studies teachers who were attending last year's Department of Social Studies Education of Department of Turkish and Social Sciences Education of Faculty of Education in a state university in 2017-2018 education year. According to the Undergraduate Program of Social Studies Teacher Education, which is included in the teacher training program of the education faculties prepared by the Council of Higher Education (CoHE), it has been seen that the preservice Social Studies teachers' did not take a course on European history or European history teaching in the Department of Social Studies Education. European history subjects are included in courses called "Ancient History and Civilization", "Medieval History" and "New and Contemporary History". In the determination of the concepts included in the semi-structured interview form applied in the study, the views of the scholars who are dominant in the field, academic publications and current Social Studies course books were applied. The semi-structured interview form and the preservice Social Studies teachers' who have taken the above mentioned courses and continue their education in the last semester are required to explain some concepts of European history. The obtained data were evaluated qualitative research models by phenomenology and document examination methods and tables were created and interpreted. As a result of the study, it has been seen that some of the concepts of European history were answered by some of the preservice Social Studies teachers' correctly, some of them mixing with other concepts, and some of them had been completely misunderstood.

STRUCTURED ABSTRACT

Introduction

According to the social studies teacher education program included in the teacher education programs of the education faculties prepared by CoHE, there is no independent course related to European History or European History Teaching among the history courses given during the four years undergraduate education. European History issues II. "Ancient History and Civilization" given in the semester, IV. "Medieval History" given in the semester and "New and Modern History" given in the V. Semester in lessons are given under certain headings. It includes the requirements and explanations of the European History in the Social Studies Curriculum prepared by the Ministry of National Education (primary and secondary school, 4th, 5th, 6th and 7th grades). The same situation is seen when Social Studies textbooks are examined. In the 6th and 7th grade Social Studies textbooks, information about European History is found in relation to Turkish history.

When the distribution of history subjects and the class hours in the undergraduate programs of the Social Studies Teacher Education programs of the universities, current education programs and textbooks of the schools are examined, it is observed that the concept of Turkish-Islamic Synthesis, which started to dominated in the 1970s and continued after the military intervention in 1980, seen.

The understanding of Turkish-Islamic Synthesis, which emerged as a reaction to the understanding of humanist history that occurred in the post-Ataturk period, basically built the point of origin of civilization on Turkishness and Islamism (Bilgili, 2014). Within the context of Turkish-Islamic Synthesis, which was dominant in politics during the period of the Nationalist Front (NF) Governments, the history textbooks written for the schools of the Ministry of National Education started to give less attention to European history issues compare to than Turkish-Islamic and Ottoman history subjects (Yıldırım, 2016; Alaca, 2015; Elban, 2015).

Purpose

In this study the preservice social studies teachers' are aimed to find out perceptions who are intended the concepts of "Feudalite", "Indulgence", "Church", "Bourgeois", "Baptism", "Magna Carta", "Geographical Discoveries", "Renaissance", "Reform", "Age of Enlightenment", "Colonialism", "Industrial Revolution" and "French Revolution".

Method

In this study the phenemology and document analysis methods were used that models of Qualitative research. In this context, qualitative data obtained from open-ended queries are presented with frequency and percentage values by various coding. On the other hand some examples from the views of prospective teachers are given. Descriptive analysis method was applied for the analysis of data in the study.

Findings

In this part of the study, the knowledge levels of some concepts of European History were subjected to descriptive analysis, consideration the lessons that preservice social studies teachers' learned. Explanations of concepts The current social information accepted by the Ministry of National Education was provided from social studies textbooks.

Conclusion, Discussion and Recommendations

According to the results of the study, it has been seen that the social science teacher candidates who are studying in social sciences education major of universities do not have sufficient knowledge level about some concepts of European history. As it is seen in the study, the social studies textbooks in the 6th and 7th grades also include concepts related to European history issues. However, these preservice social studies teachers' complete their undergraduate studies without sufficient knowledge of European history. When they as a teacher start teaching they will not be able to transfer to students enough information on issues of European history.

The reason for the emergence of this situation is the teacher training programs which are applied by CoHE since 1998 and revised in 2006. The information on European history in the social studies teacher

education program is given in the courses "Ancient History and Civilization", "Medieval History" and "New and Modern History". The European history topics in the content of the lectures are related to "Turkish History", "Turkish-Islamic History" and "Ottoman History". However, in order for the Turkish history to understand the necessity of the westernization process for the last three hundred years, it is necessary to have an independent European history course in social studies teacher education programs. On the other hand, distinctions such as "Ancient / Ancient", "Middle Age", "New and Modern Age" which are not valid even today in Europe need to be removed. Instead, the courses in the current program can be reoriented as "European History and Teaching", "Ottoman History and Teaching" with a focus on teaching. Because the undergraduate programs are programs that preservice teachers are trained. In this framework, the CoHE, which works to increase the quality in higher education, can create a content about how to teach the lessons in the field of social studies education with a focus on teaching with the training programs of the education faculties.

Keywords: European history, Concept, Education, Preservice social studies teachers'

1. Giriş

Eğitim hem etkileyen hem de etkilenen bir sosyal olgudur (Güçlü, 2015). Bu karşılıklı etkileşimde okullar önemli bir işleve sahiptir. Öte yandan toplumsal olgu ve olayların, sosyal gerçekliğin yorumlanması ve öğretiminde özellikle okul ile hayat arasında bağın kurulmasında öğretim programları, dersler ve ders içerikleri önem taşımaktadır (Yıldırım, 2017; Güçlü, 2013). Bu çerçevede okul ve hayat arasında gerekli olan bağın kurulması konusunda rol oynayan derslerden birisi de Sosyal Bilgiler dersi.

Türkiye’de 1968 yılından itibaren ilk ve orta dereceli okullarda tarih, coğrafya ve yurttaşlık derslerini bünyesinde toplayan Sosyal Bilgiler adı altında bir ders okutulmaya başlanmıştır (TCMEB, 1968). İlk dönemlerde bu dersi verecek öğretmen ihtiyacı mevcut tarih ve coğrafya öğretmenleri ile karşılanmıştır. 1997 yılında Yükseköğretim Kurulu(YÖK) tarafından eğitim fakültelerinin yeniden yapılandırılmaya başlanması ve sekiz yıllık zorunlu-kesintisiz eğitime geçilmesi ile Sosyal Bilgiler öğretmenliği lisans programları açılarak, bu dersi verecek öğretmenler yetiştirilmeye başlanmıştır (Kaymakçı, 2012). Bu kapsamda Sosyal Bilgiler öğretmenliği lisans programlarında merkezî ve ortak bir müfredat kullanımı doğrultusunda 1998 yılında tarih, coğrafya, yurttaşlık ve sosyal bilimleri içeren Sosyal Bilgiler öğretmenliği lisans programı yürürlüğe girmiştir (YÖK, 1998). 2005 yılında ise yapılandırmacı yaklaşım kapsamında ilköğretim Sosyal Bilgiler öğretim programı yenilenmiştir. Aynı şekilde mevcut gelişmeler ışığında YÖK tarafından eğitim fakültelerinin programları da güncellenerek 2006 yılında Sosyal Bilgiler öğretmenliği lisans programı uygulamaya konulmuştur (YÖK, 2006).

YÖK tarafından hazırlanan eğitim fakültelerinin öğretmen yetiştirme programları içerisinde yer alan Sosyal Bilgiler öğretmenliği lisans programına göre dört yıllık lisans eğitimi süresince verilen tarih dersleri arasında Avrupa tarihi veya Avrupa tarihi öğretimi ile ilgili müstakil bir ders bulunmamaktadır. Avrupa tarihi konuları II. Yarıyıl da verilen “Eskiçağ Tarihi ve Uygarlığı”, IV. Yarıyıl da verilen “Ortaçağ Tarihi” ve V. Yarıyıl da verilen “Yeni ve Yakınçağ Tarihi” adlı dersler içerisinde belli başlıklar altında verilmektedir (YÖK, 1998; YÖK, 2006). Bu derslerin içeriği aşağıdaki tabloda görülmektedir.

Tablo 1. Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Lisans Programında Avrupa Tarihi Konularının Yer Aldığı Dersler

Dersin Adı	Dönemi	Kredi	İçerik
Eskiçağ Tarihi ve Uygarlığı	2	2	Eskiçağ tarihinin kapsamı ve kaynakları; Akdeniz uygarlığının önemli merkezleri (Mezopotamya, Mısır, Yunan/Helen, Roma vs.) ve Anadolu’da kurulan uygarlıklar; diğer antik uygarlıklar; Eskiçağ uygarlıklarının insanlığın gelişimine etkileri.
Ortaçağ Tarihi	4	4	İslamiyet’in doğuşu; Arap-İslam Devletleri (Dört Halife Dönemi, Emeviler, Abbasiler); Türkİslam Devletleri (İdil Bulgarları, Karahanlılar, Gazneliler, Selçuklular ve varisleri); İslam Uygarlığı (Arap-Türk-Fars kültürlerinin İslam uygarlığına katkıları); Batı Dünyası ve Uygarlığı; Hristiyanlığın doğuşu, yayılışı ve Batı dünyasına etkileri; Bizans Tarihi.
Yeni ve Yakınçağ Tarihi	5	2	1453’den 1914’e kadar Avrupa’da meydana gelen önemli siyasi ve sosyal gelişmeler (coğrafi keşifler, Rönesans ve Reform, Aydınlanma, Fransız İhtilali, Sanayi Devrimi, sömürgecilik), bu süreçte Osmanlı İmparatorluğu dışındaki Türk Dünyası’nda ortaya çıkan siyasi, ekonomik, kültürel ve sosyal gelişmeler; aynı dönemde dünyanın bazı bölgelerinde yaşanan önemli gelişmeler (Japonya’nın yükselişi, Amerikan Bağımsızlık Savaşı vb.).

Tablo 1.’de görüldüğü üzere “Eskiçağ Tarihi ve Uygarlığı” dersi kapsamında doğrudan doğruya Avrupa tarihine yer verilmemektedir. Kısıtlı olarak Yunan/Helen, Roma ve diğer antik uygarlıklardan söz edilmektedir. Bir diğer ders olarak “Ortaçağ Tarihi” dersinde Batı Dünyası ve Uygarlığı; Hristiyanlığın doğuşu, yayılışı ve Batı dünyasına etkileri; Bizans Tarihi ile sınırlı kalmaktadır. Son olarak Yeni ve Yakınçağ Tarihi” dersinde diğer iki derse oranla Avrupa tarihine daha fazla yer verildiği görülmektedir. Öte yandan bu dersler için haftalık programda verilen ders saatleri de dikkat çekmektedir. “Eskiçağ Tarihi ve Uygarlığı” dersi 2, “Ortaçağ Tarihi” dersi 4 ve “Yeni ve Yakınçağ Tarihi” dersi 2 saat/kredi olarak verilmektedir. Derslerin içeriğine ve saat/kredilerine bakıldığında daha çok Türk-İslam tarihinin ön planda olduğu görülmektedir. Aynı durum 2017 yılında hazırlanan ve 2018 yılında güncellenen “Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı” nda da kendini göstermektedir (TCMEB, 2018).

Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı (ilkokul ve ortaokul 4., 5. ,6. ve 7. sınıflar) bu derse dair kazanım ve açıklamaları kapsamaktadır. Doğrudan Avrupa tarihine yönelik konular 7. sınıf kazanımları ve açıklamalarında “Kültür ve Miras” başlığı altında yer alan “Avrupa’daki gelişmelerle bağlantılı olarak Osmanlı Devleti’ni değişime zorlayan süreçleri kavrar” kazanımının açıklamasında “*Coğrafi keşifler, Rönesans, Aydınlanma Çağı, Reform, Fransız İhtilali, Sanayi İnkılabı, sömürgecilik ve bunların neden olduğu karmaşa ile insan hakları ihlallerine değinilir*” şeklinde yer alırken, “Bilim, Teknoloji ve Toplum” başlığı altında yer alan “XV.-XX. yüzyıllar arasında Avrupa’da yaşanan gelişmelerin günümüz bilimsel birikiminin oluşmasına etkisini analiz eder” kazanımının açıklamasında ise “*Matbaanın icadı, Dünya’nın*

yuvarlak olduğunun bilimsel olarak ispat edilmesi, kütle çekim kanunun keşfedilmesi, buhar makinesinin icadı vb. gelişmeler ile bunların etkileri ele alınır” şeklinde yer almaktadır (TCMEB, 2018). Aynı durum Sosyal Bilgiler ders kitapları incelendiğinde de görülmektedir. Sosyal Bilgiler 6. ve 7. sınıf ders kitaplarında Avrupa tarihi ile ilgili bilgiler Türk tarihi ile ilişkili oldukları oranda yer almaktadır.

Sosyal Bilgiler 6. sınıf ders kitabında, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının 6. sınıf kazanımlar kısmındaki açıklamalar arasında yer verilmemesine rağmen, Avrupa tarihine ait konulara yer verilmiştir. Kitapta “İpek Yolu’nda Türkler” adlı 3. Ünite Kavimler Göçü sonucunda yaşanan gelişmeler arasında Avrupa’da ortaya çıkan feodalite(derebeylik) sayılmıştır. Aynı kitapta “Demokrasinin Serüveni” adlı 6. ünite Ortaçağ’da Demokrasi” başlığı altında İngiltere’de temel hak ve özgürlükleri düzenleyen “Magna Carta” adlı belge ile demokrasi hareketleri içerisinde insan haklarının gelişiminde Rönesans ve Reform’un etkisine ve son olarak Fransa’da gerçekleşen “Fransız İhtilali”nin ortaya çıkardığı kavramlara ve dünyaya etkilerinden söz edilmiştir (Karakaya ve Midilli ve Güven, 2017). Sosyal Bilgiler 7. sınıf ders kitabında ise Avrupa tarihine yönelik kavram ve olaylar Sosyal Bilgiler dersi 6. sınıf ders kitabına göre daha geniş yer almıştır. “Türk Tarihinde Yolculuk” adlı 3. ünite Türkiye Selçuklu Devleti döneminde başlayan Haçlı seferlerinden söz edilirken derebeylik ve Osmanlı Devleti’nin İstanbul’un fethinin sonuçlarından söz ederken derebeylik ile aynı anlama gelen feodalite kavramından söz edilmiştir. Aynı kitapta “Zaman İçinde Bilim” adlı 4. ünite Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının 7. sınıf kazanımlar kısmındaki açıklamada yer aldığı üzere Coğrafi Keşifler, Rönesans, Reform, Matbaa, Aydınlanma Çağı, Sanayi İnkılabı yer almıştır. Bu üniteye yer alan bu konular bir sonraki ünite olan “Ekonomi ve Sosyal Hayat” adlı 5. ünite Osmanlı Devleti ile ilişkilendirilerek tekrar verilmiştir (Ünal, Özdemir, Ünal, Evirgen, Dağ, Kutay, 2017).

Üniversitelerin Sosyal Bilgiler öğretmeni yetiştiren lisans programlarında, okulların güncel öğretim programlarında ve ders kitaplarında tarih konularının dağılımına ve ders saatlerine bakıldığında 1970’li yıllarda egemen olmaya başlayan ve 1980 yılında gerçekleşen askeri müdahale sonrasında artarak devam eden Türk-İslam Sentezi anlayışının tarih yazımında ve öğretiminde etkisini sürdürdüğü görülmektedir. Atatürk sonrası dönemde oluşan hümanist tarih anlayışına bir tepki olarak ortaya çıkan Türk-İslam Sentezi anlayışı temelde medeniyetin çıkış noktasını Türklük ve İslamlık üzerine inşa etmiştir(Bilgili, 2014). Milliyetçi Cephe(MC) Hükümetleri döneminde siyasette de egemen olan Türk-İslam Sentezi anlayışı kapsamında 1975 yılından itibaren Milli Eğitim Bakanlığı okulları için yazılan/yazdırılan tarih ders kitaplarında Türk-İslam tarihi ve Osmanlı tarihi konularına oranla Avrupa tarihi konularına daha az yer verilmeye başlanmıştır (Yıldırım, 2016; Alaca, 2015; Elban, 2015).

Avrupa tarihi ve öğretiminin öneminin günümüze doğru gelindikçe azalması Türkiye’de bugünkü Avrupa’nın oluşumunun ve geçirdiği süreçlerin yeterince anlaşılamamasına, dünyanın sadece Türkiye ve Türklerden ibaretmiş gibi algılanmasına sebep olmaktadır. Bu durum Osmanlı İmparatorluğu’nun son döneminde başlayan ve cumhuriyet dönemi ile devam eden Batılılaşma/Avrupalılaşma sürecinin de yeterince anlaşılamamasına veya eksik anlaşılmasına yol açmaktadır. Oysa ki Türk tarihinin son üç yüz yılı Batılılaşma/Avrupalılaşma tartışmaları ve çabaları ile geçmiştir (Ahmad, 2006; Lewis, 2004). Günümüzde de söz konusu tartışmalar ve çabalar devam ettiğinden bu çalışma önem taşımaktadır.

Çalışmanın Amacı

Çalışmada Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının Avrupa tarihi ile ilgili konularda yer alan “Feodalite/Derebeylik”, “Endüljans”, “Kilise”, “Burjuva”, “Vaftiz”, “Magna Carta”, “Coğrafi Keşifler”, “Rönesans”, Reform, “Aydınlanma Çağı”, “Sömürgecilik”, “Sanayi İnkılabı” ve “Fransız İhtilali” kavramlarına yönelik bilgi düzeylerini belirlemek amaçlanmıştır.

2. Yöntem

Çalışmada nitel çalışma desenlerinden Olgubilim ve doküman analizi yöntemleri kullanılmıştır. Olgubilim yöntemi, farkında olduğumuz fakat derinlemesine ve detaylı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanır ve bu tür çalışmalara olanak sağlar (Yıldırım ve Şimşek, 2016; Creswell, 2013; Mayring, 2011). Doküman analizinde ise mevcut kayıt ve belgeler incelenerek veriler toplanmaktadır. Araştırılması amaçlanan olgu veya olgular hakkında bilgilerin yer aldığı yazılı materyaller analiz edilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu kapsamda açık uçlu sorulardan elde edilen nitel veriler çeşitli kodlamalar yapılarak frekans ve yüzde değerleri ile sunulmuştur. Bunun yanında öğretmen adaylarının cevaplarından örnekler verilmiştir.

2.1. Çalışma Grubu

Bu çalışmaya bir devlet üniversitesinin Eğitim Fakültesi'nin Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalında son sınıfta öğrenim görmekte olan 37 öğretmen adayı katılmıştır. Katılımcılar 18 (%48,7) erkek ve 19 (%51,3) kadın olarak belirlenmiştir.

2.2. Verilerin Toplanması

Çalışmada veri toplama aracı olarak Avrupa tarihine yönelik bazı kavramların yer aldığı sorulardan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Çalışmanın iç geçerliğini güçlendirmek için görüşme soruları hazırlanırken, Avrupa tarihi ile ilgili kavramların yer aldığı başta Anadolu Üniversitesi yayınları olmak üzere akademik yayınlar ve katılımcıların öğretmen adayı olmasından hareketle güncel Sosyal Bilgiler ders kitapları da incelenmiştir. Bununla beraber hazırlanan sorular ile ilgili olarak farklı üniversitelerde görev yapan alan uzmanı iki öğretim üyesinden de kavramlar ile ilgili olarak görüş alınmıştır. Öğretim üyelerinin görüşleri doğrultusunda görüşme formundaki sorular şekillendirilmiştir. Çalışmanın güvenilirliğini arttırmak için sorular önceden tamamen tesadüfi bir yöntemle belirlenen 3 öğretmen adayına uygulanmıştır. Ardından sorulara son şekli verilerek veri toplama aracı hazırlanmıştır.

Çalışmaya katılan öğretmen adaylarına çalışmanın amacı ve kapsamına dair bilgiler verildikten sonra yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan Avrupa tarihine ait kavramlar ile ilgili olarak sahip oldukları bilgileri yazmaları istenmiştir.

2.3. Verilerin Analizi

Çalışmada verilerin analizi için betimsel analiz yöntemi uygulanmıştır. Betimsel analizde, görüşmelerden elde edilen veriler değiştirilmeden alıntılar yapılarak aktarılır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu yaklaşımda amaç görüşme ve gözlem sonucu elde edilen verilerin düzenlenmiş ve yorumlanmış bir şekilde okuyucuya sunulmasıdır. Veriler daha önceden sınıflandırılır, özetlenir ve yorumlanır. Bulgular arasında neden-sonuç ilişkisi kurulur ve gerekirse olgular arasında karşılaştırmalar yapılır (Creswell, 2013; Yıldırım ve Şimşek, 2016). Çalışmada elde edilen veriler tablolara dönüştürülmüş ve betimlenerek yorumlanmıştır.

3. Bulgular ve Yorum

Çalışmanın bu bölümünde Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının(SBÖA) öğrenim gördükleri eğitim fakültesinde almış oldukları derslerden hareketle Avrupa tarihine ait bazı kavramlara yönelik bilgi düzeyleri betimsel analize tabi tutulmuştur. Kavramların açıklamaları öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine başladıklarında Milli Eğitim Bakanlığı tarafından kabul edilen güncel Sosyal Bilgiler ders kitaplarından elde edilmiştir. Ders kitaplarında bazı kavramlar konular içerisinde sadece kelime olarak verilmiştir. Bu kelimelerin açıklamalarının ise kitabın sonunda yer alan sözlük kısmında Türk Dil Kurumu (TDK)'nun sözlüğündeki açıklamaların esas alınarak verildiği görülmüştür.

3.1. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının “Feodalite/Derebeylik” Kavramına Yönelik Bilgi Düzeyleri

Ortaçağ Avrupa tarihine ait Feodalite/Derebeylik kavramını Sander (1999) “*Feodalizmin özü örgütlenmiş bir devletin bulunmadığı yerel düzeyde, bir çeşit hükümet görevini yürütmesiydi*” şeklinde açıklarken Şahin (2011) “*Mülk sahibi(senyörler) tarafından, hizmet yükümlülüğü ve kişisel bağlılık karşılığında bağışlanan toprağın, vasallar(erkek hizmetçiler) tarafından tasarruf edildiği, toprağa bağımlı olan ekonomik ve sosyal düzendir*” şeklinde açıklamıştır. Elam (2017) ise “*Teoride siyasi erkin feodal piramidin en tepesindeki kralda toplandığı ve onun, gücünü mutlak sadakat koşuluyla ve kontrollü olarak yerel derebeyleri ile paylaştığı bir idare tarzıdır*” şeklinde açıklamıştır.

Sosyal Bilgiler 6. sınıf ders kitabında ise “Feodalite/Derebeylik” konular içerisinde sadece kelime olarak geçmiştir. Konu içerisinde açıklanmamıştır. Kitabın sözlük kısmında (Karakaya ve diğerleri, 2017) “*Orta Çağda özellikle Batı Avrupa’da toprağı ve üzerinde yaşayan köylüleri tek bir kimsenin malı sayan siyasal düzen*” olarak açıklanmıştır. Çalışmaya katılan Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının feodalite/derebeylik kavramına yönelik bilgi düzeyleri Tablo 2.’de verilmiştir.

Tablo 2. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının “Feodalite/Derebeylik” Kavramına Yönelik Bilgi Düzeyleri

	<i>f</i>	<i>%</i>
<i>Doğru</i>	26	70,3
<i>Yanlış</i>	8	21,6
<i>Bilgi Yok</i>	3	8,1
<i>Toplam</i>	37	100

Tablo 2.’de görüldüğü üzere Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarından 26’sı (% 70,3) “Feodalite/Derebeylik” kavramını doğru olarak cevaplarlarken, 8’i (%21,6) “Feodalite/Derebeylik” kavramını yanlış cevaplamıştır. 3’ü (%8,1) ise herhangi bir cevap vermemiştir. Aşağıda bu cevaplardan bazıları sunulmuştur:

Doğru cevaplardan bazıları;

SBÖA3: Ortaçağ Avrupası’nda görülen bir yönetim biçimidir.

SBÖA9: Ortaçağ’da büyük toprak sahiplerinin toprakları üzerinde yaşayan ve çalışan köylülerin derebeyinin malı sayıldığı siyasi yönetim şeklidir.

SBÖA16: Ortaçağ Avrupası’nda siyasal ve sosyal yapıya egemen olan yönetimdir.

SBÖA27: Ortaçağ’da batı Avrupa’da toprağın bir kişiye ait olduğu ve köylülerin o kişinin malı kabul edildiği sistemdir.

SBÖA33: Ortaçağ’da Avrupa’da toprağın sahibi olanların toprağı işleyenlere herhangi bir hak vermediği doğrudan ürüne el koyduğu düzendir.

Yanlış cevaplardan bazıları;

SBÖA7: Roma İmparatorluğu’nun yıkılmasına sebep olan gelişmelerdir.

SBÖA19: Ortaçağ’da kilisenin sosyal, siyasi ve ekonomik alanda güç kazandığı sistemin adıdır.

SBÖA21: Kavimler Göçünü sona erdiren siyasal düzendir.

Yukarıda verilen cevaplara bakıldığında Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarından “Feodalite/Derebeylik” kavramına yönelik doğru cevaplar verenler bu kavramın Ortaçağ Avrupası’

na özgü toprağa dayalı bir siyasi düzen olduğunu ifade etmişlerdir. Yanlış cevap verenler ise genel olarak “Skolastizm” kavramı ile “Feodalite/Derebeylik” kavramını karıştırmışlardır.

3.2. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının “Endüljans” Kavramına Yönelik Bilgi Düzeyleri

Ortaçağ Avrupa tarihine ait Endüljans kavramı ile ilgili olarak Elam (2017) “ *Tam kurtuluş için affedilmeyen günahların cezasının bağışlanmasıdır*” şeklinde açıklarken Erhan (2015) “*Kilise’ye para ödeyenlerin günahlarının Papa tarafından affedildiğini gösteren belgedir*” şeklinde açıklamıştır. Endüljans kavramı Sosyal Bilgiler 7. sınıf ders kitabının içinde değil sözlük kısmında (Ünal ve diğerleri, 2017) “*Orta Çağ Avrupasında bir tür günah çıkarma ve ölümden sonra cennete gitmek için Papa’nın sattığı af belgesi*” olarak açıklanmıştır. Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının “Endüljans” kavramına yönelik bilgi düzeyleri Tablo 3.’te verilmiştir.

Tablo 3. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının “Endüljans” Kavramına Yönelik Bilgi Düzeyleri

	f	%
<i>Doğru</i>	18	48,7
<i>Yanlış</i>	15	40,5
<i>Bilgi Yok</i>	4	10,8
<i>Toplam</i>	37	100

Tablo 3.’te görüldüğü üzere Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarından 18’i (% 48,7) “Endüljans” kavramını doğru olarak cevaplarlarken, 15’i (%40,5) “Endüljans” kavramını yanlış cevaplamıştır. 4’ü (%10,8) ise herhangi bir cevap vermemiştir. Aşağıda bu cevaplardan bazıları sunulmuştur:

Doğru cevaplardan bazıları;

SBÖA2: Ortaçağ Avrupası’nda görülen bir tür günah çıkarma ve cennete gidebilmek için Papa tarafından satılan belgedir.

SBÖA14: Ortaçağ’da Hristiyan dünyasında Papalık tarafından cennete gitme karşılığında satılan bir çeşit günahların affedildiği belgedir.

SBÖA16: Ortaçağ’da Hristiyan din adamlarının insanları cennete gitme vaadi ile sattıkları af belgesidir.

SBÖA27: Ortaçağ Avrupası’nda kilise tarafından günah çıkarma ve cennete gitme karşılığında satılan belgedir.

Yanlış cevaplardan bazıları;

SBÖA7: Ortaçağ Avrupası’nda kiliseye karşı gelenlerin dinden çıkarılmasıdır.

SBÖA19: Ortaçağ’da kiliseye karşı gelenlerin yargılandığı mahkemelerdir.

SBÖA21: Ortaçağ Avrupası’nda bir bölgenin halkı ile dinden çıkarılmasıdır.

Yukarıda verilen cevaplara bakıldığında Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarından doğru cevap verenler “Endüljans” kavramını Ortaçağ Avrupası’na özgü Hristiyanlık inancının dini önderi olan Papa tarafından verilen bir günah çıkarma ve ölümden sonra cennete gitmeleri için satılan bir belge olduğunu ifade etmişlerdir. Yanlış cevap verenler ise genel olarak Ortaçağa özgü diğer kavramlardan olan “Enterdi”, “Aforoz”, “Engizisyon” gibi kavramlarla “Endüljans” kavramını karıştırmışlardır.

3.3. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının “Burjuva” Kavramına Yönelik Bilgi Düzeyleri

Ortaçağ ve Yeniçağ Avrupa Tarihine ait “Burjuva” kavramı ile ilgili olarak Elam (2017) “Yeniçağ Batı Avrupa’sının sınıfsal yapısı içinde yükselen sınıfı oluşturan, zenginliği ticarete dayalı olan, ekonomik yapıda üstünlüğü ele geçiren ve sonrasında siyasal yapıda hak arayışları içine giren, döneme damgasını vuran bir sınıf” olarak açıklarken Şahin (2011) “Böylece feodal kalelerin yanında, ticaret erbabının toplandığı yeni merkezler ortaya çıktı. Bu yeni burglar zamanla ortaçağ şehirleri oldu. Yeni şehirlerin sakinleri, mülkiyet hakkına sahip burjuva sınıfı idi” şeklinde açıklamıştır. Sosyal Bilgiler 7. sınıf ders kitabının sözlük kısmında (Ünal ve diğerleri, 2017) “1. Şehirde yaşayıp özel imtiyazlardan yararlanan, 2. Orta sınıftan olan, kent soylu” olarak açıklanmıştır. Çalışmaya katılan Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının “Burjuva” kavramına yönelik bilgi düzeyleri Tablo 4.’de verilmiştir.

Tablo 4. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının “Burjuva” Kavramına Yönelik Bilgi Düzeyleri

	f	%
<i>Doğru</i>	26	70,3
<i>Yanlış</i>	9	24,3
<i>Bilgi Yok</i>	2	5,4
<i>Toplam</i>	37	100

Tablo 4.’te görüldüğü üzere Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarından 26’sı (% 70,3) “Burjuva” kavramını doğru olarak cevaplarken, 9’u (%24,3) “Burjuva” kavramını yanlış cevaplamıştır. 2’si (%5,4) ise herhangi bir cevap vermemiştir. Aşağıda bu cevaplardan bazıları sunulmuştur:

Doğru cevaplardan bazıları;

SBÖA8: Ortaçağ Avrupası’nda şehirde yaşayan ve ticaret ile uğraşan sınıftır.

SBÖA16: Ortaçağ Avrupası’nda şehirde yaşayan bazı ayrıcalıkları olan toplumsal sınıf.

SBÖA23: Ortaçağ Avrupası’nda oluşan toplumsal sınıflardandır. Şehirde yaşar ticaret ile uğraşırlardı.

SBÖA30: Ortaçağ’da Avrupa’da siyasi hakları olmayan, ticaretle uğraşan ve şehirde yaşayan sınıf.

SBÖA34: Ortaçağ Avrupası’nda ticaret yapan şehirde yaşayan toplumsal sınıf.

Yanlış cevaplardan bazıları;

SBÖA11: Ortaçağ Avrupası’nda köylü sınıfı tanımlamak için kullanılır.

SBÖA22: Ortaçağ’da Avrupa’ da toplumun en üst ve en ayrıcalıklı sınıfıdır.

SBÖA29: Ortaçağ Avrupası’nda coğrafi keşifler sonrasında ortaya çıkan zengin toplumsal sınıftır.

*SBÖA37:*Ortaçağ’da toprak sahibi elit sınıf.

Yukarıda verilen cevaplara bakıldığında Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarından doğru cevap verenler “Burjuva” kavramını Ortaçağ Avrupası’na özgü ticaret ile uğraşan, şehirde yaşayan ve bazı ayrıcalıklara sahip bir sınıf olarak ifade etmişlerdir. Yanlış cevap verenlerin “Burjuva” kavramının Ortaçağ Avrupası’nda bir sosyal bir sınıf olduğunu bildikleri ancak içeriğini ve rolünü bilmedikleri görülmüştür.

3.4. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının “Kilise” Kavramına Yönelik Bilgi Düzeyleri

Ortaçağ ve Yeniçağ Avrupa Tarihine ait “Kilise” kavramı Sosyal Bilgiler 7. sınıf ders kitabının sözlük kısmında (Ünal ve diğerleri, 2017) “*Hristiyanların ibadet etmek için toplandıkları yer*” olarak açıklanmaktadır. Ancak kitap içerisinde konular arasında “Kilise” kavramı Ortaçağ Avrupası’nda siyasi iktidarı belirleyen bir güç olarak verilmektedir. Akademik yazımda ve Avrupa tarihi üzerine oluşan literatürde de “Kilise” kavramı Hristiyanların ibadet ettiği mekândan ziyade Ortaçağ ve Yeniçağ Avrupası’nda siyasi otorite üzerinde etkili bir güç olarak tanımlanmaktadır (Elam, 2017a; Elam, 2017b; Kök, 2015; Erhan, 2015; Davies, 2011; Şahin, 2011; Roberts, 2010; Sander, 1999). Bu çerçevede “Kilise” kavramına doğru cevap veren Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının verdikleri doğru cevaplar değerlendirilirken ikisinden birini yazanların cevabı doğru olarak kabul edilmiştir. Çalışmaya katılan Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının “Kilise” kavramına yönelik bilgi düzeyleri Tablo 5.’te verilmiştir.

Tablo 5. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının “Kilise” Kavramına Yönelik Bilgi Düzeyleri

	<i>f</i>	<i>%</i>
<i>Doğru</i>	29	78,4
<i>Yanlış</i>	8	21,6
<i>Bilgi Yok</i>	-	-
<i>Toplam</i>	37	100

Tablo 5’te görüldüğü üzere Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarından 29’u (% 78,4) “Kilise” kavramını doğru olarak cevaplarırken, 8’i (%21,6) “Kilise” kavramını yanlış cevaplamıştır. Doğru cevap verenlerden 23’ü (%62,2) kiliseyi Hristiyanlara ait ibadethane olarak cevaplarırken, 8’i (%16,2) Ortaçağ ve Yeniçağ Avrupası’nda dini otoriteyi temsil eden bir güç, siyasi otorite üzerinde etkili bir güç olarak cevaplamışlardır. Aşağıda bu cevaplardan bazıları sunulmuştur:

Doğru cevaplardan bazıları;

SBÖA4: Hristiyan dinine inanların dini ritüeller için kullandıkları yapıttır.

SBÖA5: Ortaçağ’da Avrupa’da siyasi iktidarı belirleyen güç.

SBÖA19: Hristiyanların ibadet ettikleri mekân.

SBÖA24: Hristiyanlık dinine mensup olanların ibadet ettikleri yer.

SBÖA27: Ortaçağ Avrupası’nda dini otoriteyi ifade eder. Krallar üzerinde etkiliydiler.

SBÖA35: Hristiyanların günah çıkarma, dini tören gibi ibadetlerini yerine getirdikleri görkemli yapılar.

Yanlış cevaplardan bazıları;

SBÖA9: Müslüman olmayanların ibadet mekânıdır.

SBÖA29: İslam dini hariç diğer dinlere mensup olanların ibadetlerini gerçekleştirdikleri yer.

SBÖA32: Ortaçağ’da Hristiyanların dini merkezidir.

Yukarıda verilen cevaplara bakıldığında Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarından doğru cevap verenler “Kilise” kavramını Hristiyanların ibadet ettiği yer olarak ifade etmişlerdir. Bunun yanında Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarından bazıları kiliseyi salt bir dini mekân olmanın dışında Avrupa tarihinde siyasi otorite üzerinde bir dini otorite olarak değerlendirmişlerdir. Yanlış cevap verenlerin

“Kilise” kavramını doğru cevaplamadıkları gibi kendilerinin Müslüman olmasından hareketle Müslüman olmayan herkesin ibadet ettiği bir yer olarak genelledikleri görülmüştür. Daha da önemlisi bazı öğretmen adayları “Kilise” kavramını bir ibadethane olarak sadece Ortaçağ Avrupası’na özgü bir kavram olarak değerlendirmişlerdir.

3.5. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının “Vaftiz” Kavramına Yönelik Bilgi Düzeyleri

Hristiyan inancında yer alan ve Avrupa tarihinde de geçen “Vaftiz” kavramına yönelik olarak Erdem (1997) farklı kaynaklardan aktararak “*Terim olarak vaftiz, Hristiyanlıkta, dine girmek, "asli günah"tan kirli geçmişten temizlenmek ve kutsal hayat tarzına kavuşmak amacıyla ve belli usullere riayet etmek suretiyle su ile yapılan bir sakrament (ayin)'dir*” şeklinde açıklamıştır. Sosyal Bilgiler 7. sınıf ders kitabının sözlük kısmında ise (Ünal ve diğerleri, 2017) “*Hristiyanlıkta doğduktan kısa bir süre sonra çocuğa ilk günahını silmek ve onu Hristiyanlaştırmak amacıyla yapılan kutsal işlem*” olarak açıklanmaktadır. Çalışmaya katılan Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının “Vaftiz” kavramına yönelik bilgi düzeyleri Tablo 6.’da verilmiştir.

Tablo 6. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının “Vaftiz” Kavramına Yönelik Bilgi Düzeyleri

	f	%
Doğru	19	51,4
Yanlış	12	32,4
Bilgi Yok	6	16,2
Toplam	37	100

Tablo 6.’da görüldüğü üzere Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarından 19’u (% 51,4) “Vaftiz” kavramını doğru olarak cevaplarken, 12’ si (%32,4) “Vaftiz” kavramını yanlış cevaplamıştır. 6’sı (%16,2) ise herhangi bir cevap vermemiştir. Aşağıda bu cevaplardan bazıları sunulmuştur:

Doğru cevaplardan bazıları;

SBÖA5: Hristiyanlık inancında dünyaya gelen çocuğa uygulanan ilk günahı silme törenidir.

SBÖA11: Hristiyanlıkta yeni doğan çocuğun ilk günahından arınması için kilisede yapılan işlem.

SBÖA18: Hristiyan dininde yeni doğan bebeklerin günahkâr olduğuna inanıldığından bu günahlarından arınması için yapılan dini törendir.

SBÖA21: Hristiyanlıkta yeni doğan bebeklere ilk günahlarından arınarak Hristiyanlaşmaları için yapılan tören.

SBÖA32: Hristiyanlarda günahkâr olarak doğduklarına inanılan bebeklerin kutsal su ile günahlarından temizlenerek Hristiyan olmalarının sağlanması.

Yanlış cevaplardan bazıları;

SBÖA3: Hristiyanlık dinine göre dinden çıkmak.

SBÖA12: Hristiyan âleminde günahkârların cehennem ile cezalandırılmasıdır.

SBÖA27: Hristiyanlıkta günahkârların kilisede papaz tarafından şarapla yıkanmasıdır.

SBÖA30: Papanın kişiyi günahlarından arındırmasıdır.

Yukarıda verilen cevaplara bakıldığında Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarından doğru cevap verenler “Vaftiz” kavramının Hristiyanlık dininde yeni doğan bebeklere uygulanan bir ilk günahıtan arınma ve Hristiyanlaştırılmalarına yönelik bir işlem olduğunu ifade etmişlerdir. Yanlış cevap verenler ise genel olarak “Vaftiz” kavramına dair farklı cevaplar vermişlerdir. Yanlış cevaplara bakıldığında bu öğretmen adaylarının aslında “Vaftiz” kavramına yönelik yanlış içerisindedir oldukları görülmüştür.

3.6. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının “Magna Carta” Kavramına Yönelik Bilgi Düzeyleri

Ortaçağ Avrupa Tarihine ait “Magna Carta” kavramı ile ilgili olarak Erhan (2015) “*Bu belge kralın sonsuz yetkilerinin, soylular ve din adamları karşısında sınırlandırmasına yol açtı. Keyfi tutuklamanın, yargısız ceza verilmesinin, kanunsuz el koymanın yasaklandığı Magna Carta, Avrupa hukukunun ilk insan hakları metinlerinden sayılır*” ifadelerini kullanırken Elam (2017a) “*Bu belge, Norman otokrasisini ve onların halefleri Angevin otokrasisini kanunen ve yeniden sınırladı. Bu belge, aristokrat, ruhban ve kentlilerden oluşan ayrıcalıklı çoğunluğun haklarını monarşiye karşı korudu. Magna Carta, bu çoğunluğun vergi gibi önemli konularda yönetimin yüksek düzeylerinde temsil edilebilmelerini sağladı*” ifadelerini kullanmıştır. Sander (1999) ise “*Parlamentonun etkinliğini sağlayan ilk belge, 1215 tarihli Magna Carta idi. Daha 13. Yüzyılın başında, Kral’ın yurttaşın özgürlüğü ve kişisel malı üzerindeki yetkisini kaldırarak, İngiltere’yi bir hukuk devleti yapma yolunu açmıştı*” şeklinde bilgiler vermiştir. Sosyal Bilgiler 6. sınıf ders kitabında ise (Karakaya ve diğerleri, 2017) “*kralın, egemenliğini soylularla paylaşmak zorunda olduğu bir belgedir. Bu belge, kralın yetkilerini sınırlandıran ilk anlaşmadır ve anayasaya dayalı parlamenter yönetim biçimine geçişin ilk aşamasını oluşturmuştur*” şeklinde açıklanmıştır. Çalışmaya katılan Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının “Magna Carta” kavramına yönelik bilgi düzeyleri Tablo 7.’de verilmiştir.

Tablo 7. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının “Magna Carta” Kavramına Yönelik Bilgi Düzeyleri

	f	%
Doğru	16	43,3
Yanlış	14	37,8
Bilgi Yok	7	18,9
Toplam	37	100

Tablo 7.’de görüldüğü üzere Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarından 16’sı (% 43,3) “Magna Carta” kavramını doğru olarak cevaplarırken, 14’ü (%37,8) “Magna Carta” kavramını yanlış cevaplamıştır. 7’si (%18,9) ise herhangi bir cevap vermemiştir. Aşağıda bu cevaplardan bazıları sunulmuştur:

Doğru cevaplardan bazıları;

SBÖA4: İngiltere’de kralın yetkilerini paylaşmak zorunda kaldığı belge.

SBÖA11: 1215 yılında İngiltere’de kralın yetkilerini sınırlandıran belgedir.

SBÖA16: İngiltere’de kralın yetkilerinin sınırlandırıldığı sözleşme.

SBÖA24: İngiltere’de anayasal parlamenter sisteme geçişin ilk aşaması olan belge.

SBÖA33: İngiltere’de 1215 yılında kral John ile soylular arasında yapılan kralın yetkilerinin kısıtlandığı sözleşmedir.

Yanlış cevaplardan bazıları;

SBÖA2: Amerika’da yayınlanan özgürlük belgesi.

SBÖA12: İngiltere’de ortaya çıkan dünya tarihinin ilk yazılı hukuk kurallarıdır.

SBÖA27: Osmanlı’daki Sened-i İttifak’a benzeyen uluslararası bir belgedir.

SBÖA31: İnsan ve vatandaş haklarını esas alan uluslararası yaşam ve özgürlük bildirgesidir.

SBÖA35: Avrupa’da devlet ile halk arasında yapılan milliyetçilik, insan hakları, eşitlik ve özgürlük kavramlarını esas alan sözleşme.

Yukarıda verilen cevaplara bakıldığında sosyal bilgiler öğretmen adaylarından doğru cevap verenler “Magna Carta” kavramının İngiltere’de 1215 yılında soylular ile kral arasında yapılan bir sözleşme olduğu, sonuç olarak anayasal düzene geçilmesinin ilk aşaması olduğunu ifade etmişlerdir. Yanlış cevap verenler ise genel olarak “Magna Carta” kavramına Amerika Birleşik Devletleri’nde (ABD) bağımsızlık savaşı sonrasında yayınlanan “Bağımsızlık Bildirgesi” ve 1789 yılında gerçekleşen Fransız İhtilali sonrasında yayınlanan “İnsan ve Vatandaş Hakları Beyannamesi” ile karıştırarak yanılığa düşmüşlerdir. Osmanlı İmparatorluğu’nda 1808 yılında hazırlanan “Sened-i İttifak” a benzediğine yönelik ifade ise ayrıca önem taşımaktadır. Zira ifadeye dikkat edildiğinde bu benzetmenin Osmanlı İmparatorluğu merkeze alınarak yapıldığı görülmektedir. Oysa ki kronolojik ve içerik olarak bakıldığında 1808 tarihli “Sened-i İttifak”, 1215 tarihli “Magna Carta”ya benzemektedir.

3.7. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının “Coğrafi Keşifler” Kavramına Yönelik Bilgi Düzeyleri

Yeniçağ Avrupa Tarihine ait “Coğrafi Keşifler” kavramını Gökkaya ve Yeşilbursa (2008) “15. yüzyılın sonlarında ve 16. yüzyılın başlarında dünyada pek çok yeni yerler keşfedildi. Dünya artık yalnız Avrupa’dan, Afrika’nın kuzeyi ve Asya’nın batı kesiminden ibaret değildi...Avrupa’nın belli başlı ülkeleri, Portekizlilerin ve İspanyolların başlattıkları keşiflerin izlerini sürerek, dünya tarihinde yeni sayfalar açmışlardır” şeklinde açıklamıştır. Sosyal Bilgiler 7. sınıf ders kitabında da (Ünal ve diğerleri, 2017) “Avrupalıların XV. yüzyılın sonunda başlatıp XVI. yüzyılda da devam ettirdikleri yeni yerler bulma girişimlerine Coğrafi Keşifler adı verilir” şeklinde açıklanmıştır. Çalışmaya katılan Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının “Coğrafi Keşifler” kavramına yönelik bilgi düzeyleri Tablo 8.’de verilmiştir.

Tablo 8. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının “Coğrafi Keşifler” kavramına yönelik Bilgi Düzeyleri

	<i>f</i>	<i>%</i>
<i>Doğru</i>	19	51,4
<i>Yanlış</i>	14	37,8
<i>Bilgi Yok</i>	4	10,8
<i>Toplam</i>	37	100

Tablo 8.’de görüldüğü üzere Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarından 19’u (% 51,4) “Coğrafi Keşifler” kavramını doğru olarak cevaplarırken, 14’ü (%37,8) “Coğrafi Keşifler” kavramını yanlış cevaplamıştır. 4’ü (%10,8) ise herhangi bir cevap vermemiştir. Aşağıda bu cevaplardan bazıları sunulmuştur:

Doğru tanımlamalardan bazıları;

SBÖA1: 15. ve 16. Yüzyıllarda İspanya ve Portekiz tarafından başlatılan yeni yerler bulma amacıyla yapılan çalışmalardır.

SBÖA11: Avrupalıların 15. Yüzyılda başladıkları yeni yerler ve ticaret yolları bulmak için yaptıkları keşif hareketleridir.

SBÖA19: 15. Yüzyılın sonunda Avrupalıların yeni yerler, kıtalar, ticaret yolları bulmak amacı ile başladıkları faaliyetlerdir.

SBÖA22: Avrupa’da bazı devletlerin yeni yerler bulmak için başlattıkları girişim.

SBÖA31: Avrupalıların ekonomik nedenlere bağlı olarak Avrupa dışında yeni yerler bulma gayretlerini ifade eder.

Yanlış tanımlamalardan bazıları;

SBÖA2: İstanbul’un ve Kırım’ın fethedilmesine sebep olan gelişmedir.

SBÖA27: 17. Yüzyılda Portekiz ve Venediklilerin öncülüğünde yeni kıtalar bulunmasıdır.

SBÖA29: Avrupalı devletlerin gelişen sanayileri için hammadde ve pazar aramalarıdır.

SBÖA37: Rönesans ve Reformdan sonra Avrupa’da ortaya çıkan keşif hareketleridir.

Yukarıda verilen cevaplara bakıldığında Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarından doğru cevap verenler “Coğrafi Keşifler” kavramının 15. ve 16. Yüzyıllarda Avrupalılar tarafından başlatılan yeni yerler bulma çalışmaları olduğunu ifade etmişlerdir. Yanlış cevap verenlerin ise “Coğrafi Keşifler” ile ilgili olarak kronolojik ve içerik olarak bir yanlış içerisinde oldukları görülmüştür.

3.8. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının “Rönesans” Kavramına Yönelik Bilgi Düzeyleri

Yeniçağ Avrupa Tarihine ait “Rönesans” kavramını Altunan (2017a) “15. ve 16. yüzyılda Avrupa’da edebiyat ve güzel sanatlar alanındaki yeniliklerin ve sanat anlayışının tümüne Rönesans denir. Rönesans, Ortaçağ kültürü ve sanatının reddedilmesi ve antik dönem sanat ve kültürünün yeniden diriltilmesi anlayışından dolayı Yeniden Doğuş olarak nitelendirilmiştir” ve yine ilerleyen kısımlarda “Yeniden Doğuş anlamına gelen Rönesans, antik dönem eserlerinin Yeniçağ’da yeni bir yorumla ele alınması esasına dayanır” ve “Rönesans, 15.yüzyıldan 17.yüzyıla kadar olan dönemi kapsar. Bu dönem, düşüncede akılcı ve bilimci, sanatta da akılcı ve gerçekçi eğilimlerin görüldüğü bir dönemdir. Rönesans, İtalya’da Floransa merkezli olarak ortaya çıkmıştır” şeklinde açıklamıştır. Sosyal Bilgiler 7. sınıf ders kitabında da (Ünal ve diğerleri, 2017) “XV. ve XVI. yüzyıllarda, Avrupa’da meydana gelen edebiyat, kültür, güzel sanatlar, bilim ve düşünce alanlarındaki bütün bu yenilik ve gelişmelerin yaşandığı döneme “yeniden doğuş” anlamına gelen Rönesans adı verildi” şeklinde açıklanmıştır. Çalışmaya katılan Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının “Rönesans” kavramına yönelik bilgi düzeyleri Tablo 9.’da verilmiştir.

Tablo 9. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının “Rönesans” Kavramına Yönelik Bilgi Düzeyleri

	f	%
<i>Doğru</i>	21	56,8
<i>Yanlış</i>	16	43,2
<i>Bilgi Yok</i>	-	-
<i>Toplam</i>	37	100

Tablo 9.'da görüldüğü üzere Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarından 21'i (% 56,8) "Rönesans" kavramını doğru olarak cevaplarken, 16'sı (%43,2) "Rönesans" kavramını yanlış cevaplamıştır. Aşağıda bu cevaplardan bazıları sunulmuştur:

Doğru cevaplardan bazıları;

SBÖA3: Avrupa'da 15. Yüzyılda bilim, sanat, kültür alanlarında yaşanan gelişmelerdir.

SBÖA11: İtalya'da ortaya çıkan Rönesans yeniden doğuş anlamında olup sanat, edebiyat ve bilim alanlarında yaşanan değişimdir.

SBÖA18: Avrupa'da bilim, sanat, edebiyat alanlarında gelişmelerin yaşandığı dönemdir.

SBÖA22: Avrupa'da İtalya merkezli olarak 15-16. Yüzyıllarda yaşanan kültürel, sanatsal ve bilimsel gelişmelerin yaşandığı döneme verilen addır.

SBÖA29: Yeniden doğuş anlamına gelmektedir. Avrupa'da meydana gelen edebiyat, sanat, bilim ve düşünce alanlarında yaşanan değişimdir.

Yanlış cevaplardan bazıları;

SBÖA2: 18. ve 19. Yüzyılda ortaya çıkan aydınlanma dönemidir.

SBÖA9: Ortaçağ Avrupası'nda ortaya çıkan aydınlanma düşüncesi sonrasında yaşanan gelişmelerdir.

SBÖA19: Almanya'da 17. Yüzyılda ortaya çıkan bilim devrimidir.

SBÖA28: Avrupalı devletlerin gelişen sanayileri için hammadde ve pazar aramalarıdır.

Yukarıda verilen cevaplara bakıldığında Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarından doğru cevap verenler "Rönesans" kavramını 15. ve 16. Yüzyıllarda Avrupa'da İtalya merkezli bilim, kültür, edebiyat ve sanat alanlarında yaşanan değişim ve gelişim olarak ifade etmişlerdir. Yanlış cevap verenler ise "Rönesans" ile ilgili olarak mekân, kronoloji ve içerik olarak bir yanlışlığa düşmüşlerdir.

3.9. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının "Reform" Kavramına Yönelik Bilgi Düzeyleri

Yeniçağ Avrupa Tarihine ait "Reform" kavramını Altunan(2017a) "*Reform, 16.yüzyıl başlarından itibaren, Katolik Kilisesinin yozlaşmasına karşı çıkışla başlayan ve Protestanlık mezhebinin ortaya çıkışına yol açan, dinsel bir harekettir. Önce Almanya'da, daha sonra Fransa, İngiltere ve Kuzey Avrupa ülkelerinde etkili olmuştur*" şeklinde açıklamıştır. Sosyal Bilgiler 7. sınıf ders kitabında da (Ünal ve diğerleri, 2017) "*XVI. yüzyılda ilk kez Almanya'da başlayan Reform Hareketleri daha sonra Fransa ve İngiltere başta olmak üzere Avrupa'nın birçok ülkesine yayıldı. "Yeniden şekil vermek" anlamına gelen reform, Katolik kilisesini aslına döndürmek amacıyla yapılan değişiklik ve düzenlemelerdir*" şeklinde açıklanmıştır. Çalışmaya katılan Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının "Reform" kavramına yönelik bilgi düzeyleri Tablo 10.'da verilmiştir.

Tablo 10. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının "Reform" Kavramına Yönelik Bilgi Düzeyleri

	f	%
Doğru	16	43,2
Yanlış	18	48,7
Bilgi Yok	3	8,1
Toplam	37	100

Tablo 10.'da görüldüğü üzere Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarından 16'sı (% 43,2) "Reform" kavramını doğru olarak cevaplarken, 18'i (%48,7) "Reform" kavramını yanlış cevaplamıştır. 3'ü (%8,1) ise herhangi bir cevap vermemiştir. Aşağıda bu cevaplardan bazıları sunulmuştur:

Doğru cevaplardan bazıları;

SBÖA5: Almanya'da ortaya çıkmış Hristiyanlık dinindeki uygulamalara yönelik düzenlemelerdir.

SBÖA17: Avrupa'da 16. Yüzyılda Katolik kilisesinin uygulamalarına karşı başlayan harekettir.

SBÖA19: Avrupa'da Katolik Kilisesi'nin uygulamalarına karşı Martin Luther önderliğinde Almanya'da başlayan harekete verilen addır.

SBÖA27: 16. Yüzyılda Avrupa'da Kilisenin bozulmasına karşı başlayan düzeltim hareketidir. Almanya'da ortaya çıkmıştır.

SBÖA33: Katolik Kilisesine karşı Hristiyanlığın aslına dönmek amacı ile başlayan dinde değişiklik ve düzeltme yapma girişimidir.

Yanlış cevaplardan bazıları;

SBÖA7: Avrupa'da toplumsal alanda yaşanan gelişmelerdir.

SBÖA12: Ortaçağ'da Avrupa'da görülen skolastik düşünceye karşı İtalyan halkının başkaldırısıdır.

SBÖA24: Rönesans'ın ortaya çıkmasına sebep olan yenilik hareketleridir.

SBÖA29: Ortaçağ Avrupası'nda Hristiyanlık inancına karşı ortaya çıkmış bir harekettir.

SBÖA31: Coğrafi Keşifler sonucunda Avrupa'nın kendini ıslah etmesidir.

Yukarıda verilen cevaplara bakıldığında Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarından doğru cevap verenler "Reform" kavramını 16. Yüzyılda Avrupa'da Almanya merkezli Katolik Kilisesi'nin Hristiyanlık inancına aykırı uygulamalarına karşı Martin Luther önderliğinde başlayan bir düzeltim olarak ifade etmişlerdir. Yanlış cevap verenlerin ise "Reform" ile ilgili olarak mekân, zaman ve içerik noktasında bir yanlışlığa düşmekle beraber doğru cevap verenlerden fazla olması ayrıca dikkat çekicidir.

3.10. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının "Aydınlanma Çağı" Kavramına Yönelik Bilgi Düzeyleri

Yeniçağ Avrupa Tarihine ait "Aydınlanma Çağı" kavramını Altunan (2017b) "*Aydınlanma Çağı, toplumsal yaşamın ve düşüncesinin aklın rehberliğinde yeniden düzenlendiği bir çağ olmuştur*" şeklinde açıklamıştır. Sosyal Bilgiler 7. sınıf ders kitabında da (Ünal ve diğerleri, 2017) "*Avrupa'da akla dayanan düşünce sisteminin egemen olduğu bu döneme Aydınlanma Çağı adı verilir*" şeklinde açıklanmıştır. Çalışmaya katılan Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının "Aydınlanma Çağı" kavramına yönelik bilgi düzeyleri Tablo 11.'de verilmiştir.

Tablo 11. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının “Aydınlanma Çağı” Kavramına Yönelik Bilgi Düzeyleri

	f	%
<i>Doğru</i>	18	48,7
<i>Yanlış</i>	11	29,7
<i>Bilgi Yok</i>	8	21,6
<i>Toplam</i>	37	100

Tablo 11.’de görüldüğü üzere Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarından 18’i (% 48,7) “Aydınlanma Çağı” kavramını doğru olarak cevaplarlarken, 11’i (%29,7) “Aydınlanma Çağı” kavramını yanlış cevaplamıştır. 8’i (%21,6) ise herhangi bir cevap vermemiştir. Aşağıda bu cevaplardan bazıları sunulmuştur:

Doğru cevaplardan bazıları;

SBÖA6: Avrupa’da skolastik düşüncenin yerini aklın ve pozitif bilginin aldığı çağdır.

SBÖA8: Akla dayanan düşünce sistemidir.

SBÖA19: Avrupa’da dine dayalı düşüncenin yerini aklın ve bilimin almasıdır.

SBÖA23: Ortaçağ’da görülen Skolastizm’in yerini akla dayalı düşüncenin almasıdır.

SBÖA29: Dini baskının ortadan kalkarak pozitif bilimlerin öne çıktığı aklın ön plana alındığı dönemdir.

Yanlış cevaplardan bazıları;

SBÖA4: Dünyadaki gelişmelerin çok gerisinde kalan Avrupa’nın gelişmelere ayak uydurmaya başlamasıdır.

SBÖA10: Avrupa’da toplumun iyileşmesi ve gelişmesidir.

SBÖA26: Ortaçağ’da Avrupa’nın dünyanın gerisinde kaldığının farkına vararak yenileşme hareketlerine giriştiği dönemdir.

SBÖA30: Avrupa’ya uyum sağlama sürecidir.

SBÖA32: 19. Yüzyılda John Locke öncülüğünde Avrupa’da ortaya çıkan felsefi akımdır.

Yukarıda verilen cevaplara bakıldığında Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarından doğru cevap verenler “Aydınlanma Çağı” kavramını Avrupa’da Skolastik düşüncenin yerini aklın aldığı, pozitif bilimlerin esas alındığı bir dönem olarak ifade etmişlerdir. Yanlış cevap verenler ise “Aydınlanma Çağı” ile ilgili olarak bilgi sahibi olmakla beraber mekân, zaman ve içerik noktasında yanlışlığa düşmüşlerdir.

3.11. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının “Sömürgecilik” Kavramına Yönelik Bilgi Düzeyleri

Yeniçağ Avrupa Tarihine ait “Sömürgecilik” kavramını Yenişehirlioğlu (2015) “Bir devletin başka bir devletin veya topluluğun bulunduğu yeri güç kullanarak işgal etmesi ve kendi politik yönetimini kurması ve o bölgenin ticaretini doğrudan kontrol etmesi anlamına gelen sömürgecilik, özellikle Afrika, Amerika ve Asya’da ortaya çıkmıştır” şeklinde açıklarken Bingöl (2017) “Bir ülkenin, bir başka devleti veya toplumu siyasal bakımdan egemenliği altına alarak, doğal kaynakları ve pazarları üzerinde kendi çıkarları doğrultusunda hâkimiyet kurması” şeklinde açıklamıştır. Sosyal Bilgiler 7. sınıf ders kitabında da (Ünal ve diğerleri, 2017) “Genellikle bir devletin başka

ulusları, devletleri, toplulukları, siyasal ve ekonomik egemenliği altına alarak yayılması veya yayılmayı istemesi, müstemlekecilik, kolonyalizm” şeklinde açıklanmıştır. Çalışmaya katılan Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının “Sömürgecilik” kavramına yönelik bilgi düzeyleri Tablo 12.’de verilmiştir.

Tablo 12. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının “Sömürgecilik” kavramına yönelik Bilgi Düzeyleri

	f	%
Doğru	30	81,1
Yanlış	3	8,1
Bilgi Yok	4	10,8
Toplam	37	100

Tablo 12.’de görüldüğü üzere Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarından 30’u (% 81,1) “Sömürgecilik” kavramını doğru olarak cevaplarırken, 3’ü (%8,1) “Sömürgecilik” kavramını yanlış cevaplamıştır. 4’ü (%10,8) ise herhangi bir cevap vermemiştir. Aşağıda bu cevaplardan bazıları sunulmuştur:

Doğru cevaplardan bazıları;

SBÖA2: Güçlü bir devletin güçsüz bir devleti siyasi ve ekonomik olarak egemenliği altına almasıdır.

SBÖA16: Bir devletin başka bir devleti veya ulusu ekonomik ve siyasi yönden egemenliği altına almasıdır.

SBÖA24: Güçlü devletlerin güçsüz devletlerin yeraltı ve yerüstü kaynaklarını ele geçirmek amacı ile yayılmasıdır.

SBÖA31: Güçlü devletlerin güçsüz devletlerin yer altı ve yerüstü kaynaklarını kullanmasıdır.

SBÖA36: Bazı devletlerin hammadde ve Pazar elde etmek amacı ile güçsüz devletleri kaynaklarını ele geçirmek amacı ile izledikleri yayılma politikasıdır.

Yanlış cevaplardan bazıları;

SBÖA7: Seçkin bir grubun toplumun sahip olduğu maddi ve manevi imkânlarla çıkar amaçlı, karşılıksız sahip olmasıdır.

SBÖA28: Doğunun zenginliklerinin batıya taşınmasıdır.

SBÖA29: İngiltere ve Amerika’nın Ortadoğu’da yaptıklarıdır.

Yukarıda verilen cevaplara bakıldığında Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarından doğru cevap verenler “Sömürgecilik” kavramını güçlü bir devletin güçsüz bir devleti veya ulusu ekonomik ve siyasi çıkarları için egemenliği altına alarak yayılma olarak ifade etmişlerdir. Yanlış cevap verenler ise “Sömürgecilik” ile ilgili olarak net ve açıklayıcı ifadeler kullanmamışlardır.

3.12. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının “Sanayi İnkılabı” Kavramına Yönelik Bilgi Düzeyleri

Yakınçağ Avrupa Tarihine ait “Sanayi İnkılabı” kavramını Bingöl (2017) “Sanayi Devrimi terimi, kol gücünün yerine buharla işleyen makineler vasıtasıyla, kısa zamanda büyük üretim kapasitelerine ulaşan, fabrikalaşmış bir ekonominin doğurduğu sanayi, ticaret ve toplum yaşamında oluşan köklü değişiklikleri ifade etmektedir” şeklinde açıklarken Şahin (2011) “Sanayi inkılabı,

üretimde insan ve hayvan gücünün yerine makine gücünün kullanılması olarak tarif edilebilir. 1775'ten sonra İngiltere'de başlayan sanayi inkılabı önce diğer Avrupa ülkelerine daha sonra da dünyanın çeşitli yerlerine yayıldı" şeklinde açıklamıştır. Sosyal Bilgiler 7. sınıf ders kitabında da (Ünal ve diğerleri, 2017) "XIX. yüzyılda Avrupa'daki teknik ve bilimsel gelişmelerin sonucunda, buhar gücü ile çalışan makineler yapıldı ve bu gelişme sanayileşmeyi başlattı. Avrupa'da sanayinin gelişmesiyle fabrikalar kurulmaya başlandı" şeklinde açıklanmıştır. Çalışmaya katılan Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının "Sanayi İnkılabı" kavramına yönelik bilgi düzeyleri Tablo 13.'te verilmiştir

Tablo 13. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının "Sanayi İnkılabı" Kavramına Yönelik Bilgi Düzeyleri

	f	%
Doğru	28	75,7
Yanlış	-	-
Bilgi Yok	9	24,3
Toplam	37	100

Tablo 13.'te görüldüğü üzere Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarından 28'i (% 75,7) "Sanayi İnkılabı" kavramını doğru olarak cevaplarken, 9'u (%24,3) ise herhangi bir cevap vermemiştir. Aşağıda bu cevaplardan bazıları sunulmuştur:

Doğru cevaplardan bazıları;

SBÖA1: Avrupa'da Buhar gücü ile çalışan makinelerin yapılması ile seri üretime geçilmesidir.

SBÖA9: İngiltere'de kol gücünün yerini buhar gücü ile çalışan makinelerin almasıdır.

SBÖA14: Avrupa'da bilim ve teknik alanda yaşanan gelişmeler sonucunda buhar gücü ile çalışan makinelerin icat edilmesi ile başlayan süreçtir.

SBÖA19: Avrupa'da İngiltere merkezli olarak başlayan makineleşme sürecidir. Sonuçta seri üretim yapan fabrikalar kurulmuştur.

SBÖA24: El tezgâhlarının yerine seri üretim yapılan fabrikaların kurulmasıdır. İngiltere'de ortaya çıkmıştır.

SBÖA31: Buhar gücü ile çalışan makinelerin üretim alanında etkili olmasıdır. Avrupa'da fabrikalaşma başlamıştır.

SBÖA37: İngiltere'de buharla çalışan makinelerin üretimi seri hale getirmesi böylece fabrikaların kurulmasıdır.

Yukarıda verilen tanımlamalara bakıldığında Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarından doğru cevap verenler "Sanayi İnkılabı" kavramını Avrupa'da İngiltere merkezli buhar gücünün makinelerde kullanılması ile kol gücünün ve el tezgâhlarının sona ererek fabrika sürecinin başlaması olarak ifade etmişlerdir. Bu soruya yanlış cevap veren öğretmen adayı olmamıştır.

3.13. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının "Fransız İhtilali" Kavramına Yönelik Bilgi Düzeyleri

Yakınçağ Avrupa Tarihine ait "Fransız İhtilali" kavramını Bingöl (2017) "*Fransa'da 1789-1799 yıllarını kapsayan, burjuvazinin önderliğinde feodal yapılanmaya ve mutlak monarşiye son*

vererek, ülkenin siyasal ve toplumsal yapısının temellerini değiştiren ve ülkenin birliğini kuran, siyasal ve toplumsal değişim sürecine “Fransız Devrimi” denmektedir” şeklinde açıklamıştır. Sosyal Bilgiler 7. sınıf ders kitabında da (Ünal ve diğerleri, 2017) “1789’da Fransa’da başlayan ve kısa sürede Avrupa’ya yayılan ihtilal fikirleri sonucunda insanlar, monarşik yönetimlere karşı ayaklandılar. Hakları ve özgürlükleri belirleyen Fransız İnsan ve Yurttaş Hakları Bildirgesi yayımlandı. Bu bildirge ile eşitlik, özgürlük, milliyetçilik, adalet, anayasal yönetim gibi kavramlar ortaya çıktı” şeklinde açıklanmıştır. Çalışmaya katılan Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının “Fransız İhtilali” kavramına yönelik bilgi düzeyleri Tablo 14.’te verilmiştir

Tablo 14. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının “Fransız İhtilali” Kavramına Yönelik Bilgi Düzeyleri

	f	%
Doğru	26	70,3
Yanlış	6	16,2
Bilgi Yok	5	13,5
Toplam	37	100

Tablo 14.’te görüldüğü üzere Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarından 26’sı (% 70,3) “Fransız İhtilali” kavramını doğru olarak cevaplarırken, 6’sı (%16,2) “Fransız İhtilali” kavramını yanlış cevaplamıştır. 5’i (%13,5) ise herhangi bir cevap vermemiştir. Aşağıda bu cevaplardan bazıları sunulmuştur:

Doğru cevaplardan bazıları;

SBÖA3: 1789 yılında Fransa’da başlayan halk ayaklanmasıdır. Sonucunda milliyetçilik, eşitlik adalet gibi kavramlar ortaya çıkmıştır.

SBÖA10: 1789’da Fransa’da eşitlik, adalet, özgürlük ve milliyetçilik kavramların ortaya çıktığı toplumsal harekettir.

SBÖA18: Fransa’da 1789 yılında monarşiye karşı başlayan ayaklanmadır. Kısa zamanda tüm Avrupa’yı etkilemiştir.

SBÖA22: 1789 yılında Fransa’da başlayan monarşi karşıtlarının başarılı olarak anayasal düzene geçilmesini sağladığı, özgürlük, eşitlik, milliyetçilik ve adalet kavramlarının tüm Avrupa’da yayıldığı olaydır.

Yanlış cevaplardan bazıları;

SBÖA7: Avrupa’da çeşitli dini akımlara ve kilisenin uygulamalarına karşı başkaldırı hareketidir.

SBÖA15: Milliyetçilik düşüncesi ile başlayan halk hareketidir.

SBÖA26: Avrupa’da Katolik Kilisesi’nin ciddi olarak reformlar yapmaya zorlandığı devrim hareketidir.

Yukarıda verilen cevaplara bakıldığında Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarından doğru cevap verenler “Fransız İhtilali” kavramını 1789 yılında Fransa’da halkın monarşiye karşı başlattığı ayaklanma olarak ifade etmişlerdir. İhtilal sonucunda Avrupa’yı etkileyen özgürlük, eşitlik, adalet, milliyetçilik ve anayasal düzen kavramları ortaya çıkmıştır. Yanlış cevap verenlerin ise daha önce öğrendikleri kavramlara dair edindikleri bilgileri birbirleri ile karıştırdıkları görülmüştür.

4. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Çalışmanın sonuçlarına göre, Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının Avrupa tarihine ait bazı kavramlara yönelik yeterli bilgi düzeyine sahip olmadıkları görülmüştür. Sosyal Bilgiler öğretmen adayları sorulan kavramlardan bazılarını doğru cevaplarırken bazılarını ise yanlış cevaplamıştır. Bazı öğretmen adayları ise geçmiş bilgilerinden hareketle kavramları birbirine karıştırarak bir yanlışlığa düşmüştür. Bazı öğretmen adayları ise cevap vermemiştir. Oysa ki söz konusu öğretmen adayları dört yıllık lisans öğrenimi sonrasında okullarda Sosyal Bilgiler öğretmeni olarak görev yapacak ve Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu tarafından kabul edilen Sosyal Bilgiler ders kitaplarını okutacaklardır.

Çalışmada da görüldüğü üzere 6. ve 7. sınıflarda Sosyal Bilgiler ders kitaplarında Avrupa tarihi ile ilgili konular dolayısıyla da kavramlar yer almaktadır. Ancak söz konusu öğretmen adayları lisans öğrenimlerini Avrupa tarihine ait konularda yeterli bilgiye sahip olmadan tamamlamaktadır. Bu durumun ortaya çıkmasının nedeni YÖK tarafından 1998 yılından itibaren uygulanan ve 2006 yılında revize edilen eğitim fakülteleri öğretmen yetiştirme programlarında yer alan Sosyal Bilgiler öğretmenliği lisans programında Avrupa tarihi ile ilgili olarak ayrı bir dersin bulunmamasıdır. Program kapsamında Avrupa tarihine ait bilgiler “Eskiçağ Tarihi ve Uygarlığı”, “Ortaçağ Tarihi” ve “Yeni ve Yakınçağ Tarihi” adlı derslerin içinde verilmektedir. Derslerin içeriğinde yer alan Avrupa tarihi konuları ise “Türk Tarihi” ile ilişkili olduğu oranda yer almaktadır.

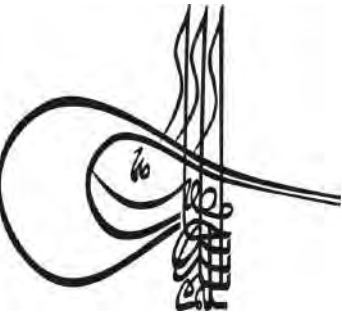
YÖK’ün, eğitim fakülteleri öğretmen yetiştirme programı esas alınarak söz konusu dersler işlendiğinde Avrupa tarihine yönelik bu çalışmada elde edilen sonuçlar ortaya çıkmaktadır. Çünkü mevcut programların içeriği ve kredi/ders saati azlığı bu dersin öğretim elemanlarını konuları dar bir çerçevede işlemeye mecbur bırakmaktadır. Türk tarihinin son üç yüz yıllık batılılaşma sürecinin ve gerekliliğinin anlaşılabilmesi için sosyal bilgiler öğretmenliği lisans programlarında müstakil bir “Avrupa Tarihi” adlı dersin olması gerekmektedir. 14 haftalık bir programda 2 saat/kredi olarak verildiği takdirde öğretmen adayları Avrupa tarihine ait kavramlara yönelik daha yeterli düzeyde bilgi sahibi olabileceklerdir. Öte yandan mevcut programda tarihi olaylar eşzamanlılık oluşturmak adına Avrupa çağ taksimine göre bir çağ içerisine sıkıştırılmış olarak verilmektedir. Özbaran’ın (1991) ifadesi ile Avrupa merkezli tarih anlayışının bir ürünü olan ancak günümüzde Avrupa’da bile geçerliliği kalmayan “Eskiçağ/İlkçağ”, “Ortaçağ”, “Yeni ve Yakınçağ” gibi ayrımların da kaldırılması gerekmektedir. Bunun yerine mevcut programdaki dersler öğretim odaklı olarak “Avrupa Tarihi ve Öğretimi”, “Osmanlı Tarihi ve Öğretimi” gibi ad ve içeriklerle yeniden düzenlenebilir. Zira söz konusu lisans programları öğretmen yetiştiren programlardır. Bu çerçevede yükseköğretimde kaliteyi daha da arttırmak için çalışmalar yapan YÖK tarafından özellikle 2016 yılında başlatılan ve devam eden eğitim fakültelerinin öğretmen yetiştirme programlarının gözden geçirilerek güncellenmesi sürecinde sosyal bilgiler eğitimi anabilim dalında öğretim odaklı olarak derslerin nasıl öğretileceğine dair bir içerik oluşturulabilir. Böylece Sosyal Bilgiler öğretmen adayları eğitim fakültelerinin ruhuna uygun olarak ders içeriklerini öğrenirken aynı zamanda nasıl öğretebileceklerini de öğrenebileceklerdir.

KAYNAKÇA

- Ahmad, F.(2006). *Bir kimlik peşinde Türkiye*. İstanbul: Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Alaca, E.(2017). Cumhuriyet dönemi lise tarih ders kitapları üzerine bir değerlendirme. *International Online Journal of Educational Sciences*, 9(4), 988-1007.
- Alaca, E.(2015). *Türkiye’de siyasi iktidar değişiklikleri ve ortaöğretim tarih ders kitaplarında Osmanlı algısı (1970-1980)*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitimi

- Bilimleri Enstitüsü Ortaöğretim Sosyal Alanlar Anabilim Dalı Tarih Öğretmenliği Bilim Dalı. Ankara.
- Altunan, S.(2017a). Yeniçağ'da Avrupa ve Osmanlı(15-17. yüzyıl). (Ed. Taciser Sivas). *Uygarlık tarihi içinde*(286-322). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Altunan, S.(2017b). Aydınlanma çağı(18. yüzyıl). (Ed. Taciser Sivas). *Uygarlık tarihi içinde*(322-338). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Arıkan, Z.(2008). Ders kitaplarında Avrupa tarihi. (Ed. Salih Özbaran) *Tarih öğretimi ve ders kitapları içinde*(s. 145-160). İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları.
- Armaoğlu, F.(2012). *20. Yüzyıl siyasi tarihi*. İstanbul: Alkım Yayınevi.
- Armaoğlu, F.(2010). *19. Yüzyıl siyasi tarihi*. İstanbul: Alkım Yayınevi.
- Aytaç, K.(2009). *Avrupa eğitim tarihi*. Ankara: Doğu Batı Yayınları.
- Bilgili, A.S.(2014). Eğitim programlarımızda Türk-İslâm sentezi meselesi (1980-2000 yılları arasındaki tartışmalara bir projeksiyon). *Kafkas Üniversitesi e-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 1-13.
- Bingöl, S.(2017). Demokrasi devrimleri ve sanayi devrimi. (Ed. Taciser Sivas). *Uygarlık tarihi içinde*(338-364). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Creswell, J. W. (2013). Qualitive inquiry and researh design: Choosing among five approaches. *Sage Publications*.
- Davies, N.(2011). *Avrupa tarihi*.(Çev. Ed.Mehmet Ali Kılıçbay). Ankara: İmge Kitabevi.
- Dinç, E. (2009). "Etkili tarih öğretimi" *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29 (5), ss. 1427-1451.
- Elam, N.(2017a). Ortaçağ Avrupa tarihi ve uygarlığı(5-15. Yüzyıl). (Ed. Taciser Sivas). *Uygarlık tarihi içinde*(200-228). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Elam, N.(2017b). Doğu Roma (Bizans) tarihi ve uygarlığı(4.15. Yüzyıl). (Ed. Taciser Sivas). *Uygarlık tarihi içinde*(228-260). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Elban, M. (2015). *Tarih ders kitaplarında milli kimliğe ilişkin görsel unsurların incelenmesi*, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- Erdem, M.(1995). Hristiyanlıkta vaftiz anlayışı üzerinde bir araştırma, *A.Ü. İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 34(1), 133-154
- Erhan, Ç.(2015).Modern Avrupa'nın doğuşu. (Ed. Çağrı Erhan-Esra Yakut). *Siyasi tarih I içinde*(2-24). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Gökkaya, A. K., Yeşilbursa, C. C.(2008). *Yeni ve yakınçağ tarihi*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Güçlü, M. (2013). Cumhuriyetin öncü eğitimcilerinden Dr. Halil Fikret Kanad'ın süreli yayınlarda yayımlanan yazılarının değerlendirilmesi, *TurkishStudies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(11), 113-129.
- Güçlü, M. (2015). Türkiye'de 1950 ve 1980 yılları arasında süreli yayınlara yansıyan mesleki ve teknik öğretimle ilgili konuların değerlendirilmesi: Mesleki ve Teknik Öğretim Dergisi örneği, *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 10(14), 363-386.
- Karakaya, F. M., Midilli, A., Güven, M. N.(2017). *İlköğretim sosyal bilgiler 6 ders kitabı*. Ankara: Sevgi Yayınları Cilt ve Basımevi.

- Kaymakçı, S. (2012). Sosyal bilgiler öğretmenliği lisans programlarının içerik değerlendirmesi. *Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisi*, 2(1), 45-61.
- Kök, E.(2015). Avrupa’da Ortaçağ kültürü. (Ed. Bahadır Gülmez). *Kültür tarihi içinde*(44-70). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Lewis, B.(2004). *Modern Türkiye’nin doğuşu*. (Çev. Metin Kıratlı). Ankara: Türk Tarih Kurumu.
- Miles, M.B, & Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. (Second Edition). California: Sage Publications Inc.
- Özbaran, S.(1991) Liselerde izlenen tarih kitapları. (Haz. Şeyda Ozil-Nilüfer Tapan). *Türkiye’nin Ders Kitapları içinde*(137-157). İstanbul: Cem Yayınevi.
- Pingel, F.(2004). *Avrupa evi ders kitaplarında 20. yüzyıl Avrupa’sı*. İstanbul: Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı.
- Roberts, J. M.(2010). *Avrupa tarihi*. (Çev. Fethi Aytuna) İstanbul: İnkılap Kitabevi.
- Sakaoğlu, N.(2008). İlkokul tarih programları ve ders kitapları. (Yay. Haz. Salih Özbaran). *Tarih öğretimi ve ders kitapları içinde*(135-145). İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları
- Sander, O.(1999). *Siyasi tarih ilkçağlardan 1918’e*. Ankara: İmge Kitabevi.
- Stradling, R.(2003). *20. Yüzyıl Avrupa tarihi nasıl öğretilmeli*. (Çev. Ayfer Ünal). İstanbul: Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı.
- Şahin, M.(2001). *Uygarlık tarihi*. Ankara: Okutman Yayıncılık.
- T.C. Milli Eğitim Bakanlığı[TCMEB] (2018). *Sosyal bilgiler dersi öğretim programı*. Ankara.
- Ünal, F., Özdemir, H., Ünal, M., Evirgen, Ö. F., Dağ, Ö., Kutay, S.(2017). *İlköğretim sosyal bilgiler 7 ders kitabı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Yenişehirlioğlu, F.(2015). Avrupa ve Osmanlılarda modernleşme. (Ed. Bahadır Gülmez). *Kültür tarihi içinde*(182-206). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, T.(2017). Yeni ortaöğretim tarih ders programları ve 9. sınıf tarih ders kitabında değerler eğitimi. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 12(33), 557-572.
- Yıldırım, T.(2016). *Tarih ders kitaplarında kimlik söylemi*. İstanbul: Yeni İnsan Yayınevi.
- Yüksek Öğretim Kurumu [YÖK]. (1998). *Eğitim fakültesi öğretmen yetiştirme lisans programları*. Ankara.
- Yüksek Öğretim Kurumu [YÖK]. (2006). *Sosyal bilgiler öğretmenliği lisans programı*. Ankara.



Article Info/Makale Bilgisi

✍ Received/Geliş: Haziran 2018 ✓ Accepted/Kabul: Haziran 2018

✍ Referees/Hakemler: Prof. Dr. Süha YILMAZ - Doç. Dr. Cenk KEŞAN – Dr. Öğr. Üyesi Davut SARITAŞ

This article was checked by iThenticate.

LİSE ÖĞRENCİLERİNİN GEOMETRİ DERS BAŞARILARININ VAN HİELE GEOMETRİK DÜŞÜNME DÜZEYLERİNE GÖRE İNCELENMESİ

Hasan ALTUN*

ÖZET

Bu araştırmanın amacı lise öğrencilerinin geometri ders başarılarının Van Hiele geometrik düşünme düzeylerine göre incelemektir. Öğrencilerinin geometri ders başarılarının Van Hiele geometrik düşünme düzeylerine göre incelemeyi amaçlayan bu araştırma ilişkisel tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. Araştırmanın genel evreni İzmir ili onbirinci sınıf öğrencileri, çalışmanın evreni Karabağlar ilçesi onbirinci sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın örnekleme uygun örnekleme yöntemiyle belirlenen %60 (n=30) kadın, %40 (n=20) erkek olan toplam 50 lise öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmada lise öğrencilerinin geometrik düşünme düzeylerini belirlemek amacıyla Usiskin (1982) tarafından geliştirilen “Van Hiele Geometri Testi” kullanılmıştır. Duatepe (2000) tarafından Van Hiele Geometri Testinin Türkçeye uyarlanması, geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmıştır. Bu çalışmada Cranbach Alpha güvenilirlik ölçümleri birinci, ikinci ve üçüncü seviyeler için sırasıyla 0.82, 0.51, 0.70 olarak hesaplanmıştır (Duatepe, 2004). Van Hiele Geometri Testi her düzeye karşılık gelen 5 soru olmak üzere toplam 25 sorudan oluşmaktadır. Öğrencilere uygulanan Van Heile geometri testi ve geometri ders başarıları için yıl sonu notlarından elde edilen veriler SPSS paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Bu doğrultuda betimsel istatistiksel verilerden; ortalama, standart sapma, frekans ve yüzde dökümleri, ANOVA ve t-testi kullanılmış. Araştırmada önem düzeyi 0,05 olarak kabul edilmiştir.

Araştırmanın sonucunda öğrencilerin Van Hiele geometrik düşünme düzeyleri incelendiğinde çoğunlukla düzey 1’de yığıldığı (%66), %26’sı düzey 2’ye ve %8’inin düzey 3’e ulaştığı görülmektedir. Erkek öğrencilerin %50’sinin düzey 1, %30’unun düzey 2 ve %20’sinin düzey 3 de olduğu, kadın öğrencilerin %76,6’sının düzey 1, %23,4’ünün düzey 2 de olduğu, kadın öğrencilerden düzey 3’e ulaşan öğrenci olmadığı, Van

Hiele geometrik düşünme düzeylerine göre var olan başarı puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı ve öğrencilerin geometri başarı puan ortalamalarının cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşmanın olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Van Heile Geometrik düşünme düzeyi, geometri, ders başarısı

EXAMINING THE SENIOR HIGH SCHOOL STUDENTS' SUCCESS IN GEOMETRIC IN RELATION TO VAN HIELE GEOMETRICAL THINKING LEVELS

ABSTRACT

The purpose of this study was to investigate the success of the senior high students and their thinking levels according to Van Hiele Geometric Thinking Test. In this descriptive study, the relationship between the success of the students and their thinking levels were also explored. The general population of the study was year 11 students in İzmir and the target population of the study was year 11 students in Karabağlar province. The participants of the study were selected with convenient sampling strategy. In total 50 senior high school students of whom % 60 (n=30) girls and % 40 (n=20) boys took place in the study. The data collection instrument was "Van Hiele Geometrical Test" which was developed by Usiskin (1982) in order to determine the participant students' thinking levels. This instrument was later translated into Turkish, adapted and its validity and reliability tests were carried out by Duatepe (2000). The Chronbach Alpha reliability scores for first, second and third levels were calculated as 0.82, 0.51 and 0.70, respectively (Duatepe, 2004). The results of the Van Hiele Geometrical Test consisted of 25 questions which included 5 questions for each level. The results of the Van Hiele Geometrical Test that the participants were subjected to and the participants' grades were analyzed with the help of SPSS. Means, standard deviations, frequencies, percentages and ANOVA test were employed. The significance level was 0,05.

The findings of the study revealed that the most of the participants were in the first level (61 %), and 26 % were in the second while 8 % were in the third level. 50 % of the boys were in the first level while 30 % were in the second and 20 % were in the third level. 76,6 % of the girls were in the first level, 23,4 % were in the second level yet there were no girl participant that reached the third level. The findings also showed that there were no significant relationship between the participants' grades and their Van Hiele Geometrical Test scores. However, the findings indicated that the participants' scores and their Van Hiele Test scores showed significant results regarding gender.

STRUCTURED ABSTRACT

Introduction

It is possible that today's education system can keep up with development and contribute to new developments by carrying out high level education and teaching in subjects including mathematics and geometry. If this is really taken into account, it is of great importance that societies that are in the developed and developmental stages can bring up mathematical approaches to problems and produce individuals who can produce models and generate ideas. It is emphasized that geometry is one of the most important and most fundamental subject areas of mathematics and of conceptual building blocks (NCTM, 2000). Geometry generally examines shapes and properties and their relationships. The geometry lesson allows students to express their thinking skills in a mathematical way. In geometry teaching, taking into account the geometric levels of the students, the arrangement of appropriate training environments will contribute to the activities of mathematics education by increasing the quality of teaching geometry. The purpose of the research is to examine the geometric course achievements of high school students according to Van Heile's geometric thinking levels. Van Heile studies to determine the levels of geometric thinking; Soon (1989) 20 students participated in the research on the transformation geometry and Van Heile levels on high school students in Singapore. In the study, the hierarchical structure of the Van Heile levels was investigated on the transformation geometry. When the answers given by the students are analyzed, it is concluded that the Van Heile levels have a hierarchical structure. The results of the research using the Van Heile learning model, which is used to describe how the students conduct geometry logic, confirm the theory developed by Van Heile and show that geometry teaching process is important. In this context, it can be said that it is important that the geometric thinking levels given by Van Heile are well known in effective geometry teaching, that the students' thinking levels in geometry courses are correctly determined and that geometry courses are processed in accordance with these levels.

Method and Research Desing

The general population of the study was year 11 students in İzmir and the target population of the study was year 11 students in Karabağlar province. The participants of the study were selected with convenient sampling strategy. In total 50 senior high school students of whom % 60 (n=30) girls and % 40 (n=20) boys took place in the study. In this research, geometric thinking levels were determined by applying "Van Hiele Geometry Test" developed by Usiskin (1982) to high school students. The validity, reliability and adaptation studies of this test were carried out by Duatepe (2000). In this study, Cranbach Alpha reliability measures were calculated as 0.82, 0.51, 0.70 for the first, second and third levels respectively (Duatepe, 2004). The Van Hiele Geometry Test consists of 25 questions, 5 of which correspond to each level. Van Hiele levels were used by some researchers as I-V by some researchers as 0-IV. Using I-V allows students who can not be assigned to any level to be defined as level 0 (Senk, 1989). The results of the Van Heile Geometrical Test consisted of 25 questions which included 5 questions for each level. The results of the Van Heile Geometrical Test that the participants were subjected to and the participants' grades were analyzed with the help of

SPSS. Means, standard deviations, frequencies, percentages and ANOVA test were employed. The significance level was 0,05.

Findings

The findings of the study revealed that the most of the participants were in the first level (61 %), and 26 % were in the second while 8 % were in the third level. 50 % of the boys were in the first level while 30 % were in the second and 20 % were in the third level. 76,6 % of the girls were in the first level, 23,4 % were in the second level yet there were no girl participant that reached the third level. It is seen that the students have lower levels of geometric thinking according to Van Hiele which was compared to the age and education level. It was determined that secondary school students could not reach the required level of geometric thinking. Students at the secondary level need to be at least in the second level in order to understand the geometry course. In the study of Hurma (2011), it is seen that the geometric thinking level of the 9th grade students of secondary education is level 0 or level 1. All of the researches done were found to have a very low level of geometric thinking of the students in the secondary education samples. It was observed that the students with high geometric thinking level had a low geometry lesson achievement and the students with low geometric thinking level had higher geometry lesson successes, as compared to the students' geometry lesson success and Van Hiele's geometric thinking levels. Students with a high level of geometric thinking were not able to memorize the knowledge, transfer, and learn concepts that they learned, and internalize the knowledge, but they did not achieve the necessary success in the examinations made. According to the Van Heile geometric thinking levels, there was no statistically significant difference between the average geometric achievement scores, but the students' geometric achievement averages were statistically different according to gender. To achieve the desired goals and achievement in geometry education, individual characteristics of the student and Van Heile geometric thinking levels are determined. According to these levels, it can be said that the design of the educational environments will have a positive effect on the geometry achievement of the students. It supports the evaluation made in previous researches (Çelebi Akaya, 2006; Frerking, 1994; Idris, 2007; Kılıç, 2003; Lowry, 1987).

Conclusion and Suggestions

As a result, contrary to the traditional teaching methods in geometry education, student centered teaching environments should be adopted. Related teaching environment should be adopted in which students can discover the knowledge and can establish and explain the relationships between the concepts instead of the traditional methods where students learn and memorize knowledge and answer back when requested. By determining the geometric thinking levels of the students, the teaching of geometry to increase these levels will make it easier to reach the desired goals.

Keywords: Van Heile Geometric thinking level, geometry, course success

Giriş

Günümüz eğitim sisteminin gelişmeye ayak uydurabilmesi ve yeni gelişmelere katkıda bulunabilmesi matematiği ve geometriyi içeren konulardaki eğitimin ve öğretimin üst düzeyde yürütülmesiyle mümkün görülmektedir. Bu gerçekten hareket edilirse, gelişmiş ve gelişme sürecinde olan toplumların sorunlara matematiksel yaklaşımlar getirerek modeller kurabilen ve düşünce üretebilen bireyler yetiştirebilmesi büyük önem kazanmaktadır. Gençlerimizin kişiliklerini ve karakterlerini kazandıkları ortaöğretim çağlarında, yaratıcı ve teknolojik gelişmelere yatkın bir formasyon kazanmaları, bu dönemde görececekleri kaliteli bir matematik öğretim programına bağlıdır. Ortaöğretim kurumlarında matematik öğretimine getirilecek kalite, gençlerimizi olumlu yönde etkileyecek ve bilgiyi ezberleyen ve aktaran yerine bilgiyi üretmeyi amaçlayan nesillerin yetişmesine önayak olacaktır. Bu nedenle eğitimin önemli yapı taşlarından birini matematik öğretimi oluşturur. Matematik, içinde anlamlı bir bütünlük sağlamış, belirli bir düzeni olan ve kuvvetli ilişkilere sahip olan bir ağıdır. Ayrıca, matematiğin diğer bilimlerle, diğer disiplinlerle ve günlük yaşamımızla güçlü bir ilişkisi bulunmaktadır. Bu bağlamda ilişkilendirme becerisi, bir matematiksel kavramın günlük yaşamla veya matematiksel kavramların kendi aralarında ilişkilendirilmesini sağlayan bir beceridir. Bu ilişkilerin kullanılması için uygun ortamlar oluşturmak, öğrencilerin matematiği daha kolay anlamalarını ve daha iyi anlamlandırmalarına katkı sağlayacaktır (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2013). Altun (2005)'a göre, matematik öğretiminin genel amacı; kişiye günlük hayatın gerektirdiği matematik bilgi ve becerilerini kazandırmak, ona problem çözme öğretmek ve olayları problem çözme yaklaşımı içinde ele alan bir düşünme biçimi kazandırmaktır.

Evrensel bir disiplin olan matematiğin içinde barındırdığı önemli alt disiplinler vardır. Amerikan Ulusal Matematik Öğretmenleri Birliği (NCTM), matematiğin en önemli ve en temel konu alanlarından ve kavramsal yapı taşlarından birisinin geometri olduğunu vurgulamıştır (NCTM, 2000). Geometri, genelde şekiller ve özellikleri ile bunların arasındaki ilişkileri inceler. Geometri dersi, öğrencilerin düşünebilme yeteneklerinin gelişmesini ve düşündüklerini matematiksel bir dille anlatabilmesini sağlar. Öğrencilerin geometri derslerinde öğrendikleri kavramları anlayabilmeleri oranında çevresindeki varlıkları şekil ve büyüklük bakımından anlayacak ve anlatabileceklerdir. Bu durumda geometrinin anlaşılmasının matematiğin diğer alanları ve günlük hayat için önemli sonuçları olacaktır (van de Walle, 2007). Bu etkili bir geometri öğretimi ile mümkündür. Geometri öğretimi bir yandan geometrik bilgi ve becerileri kazandırmayı amaçlarken diğer taraftan geometrik düşünmeyi geliştirici nitelikte olmalıdır (Baykul, 2014). Geometri öğretimi için uygun öğrenme ortamlarının tasarlanabilmesi için geometrik muhakemenin doğası ve nasıl geliştirilebileceği ile ilgili ortaya konan yaklaşımların bilinmesi gerekmektedir (Güven ve Karpuz, 2016). Geometri öğretiminde başarıyı artırmak için öncelikle öğrencilerin geometrideki mevcut düzeyi belirlenmeli, ardından düzey artırıcı önlemler alınmalıdır. Yapılan araştırmalar, matematiğin diğer dallarında olduğu gibi geometride de öğrencilerin kavram yanılgılarına ve farklı anlama düzeylerine sahip olduklarını ortaya koymaktadır (Baki, 2006:301). Geometrik düşünme üzerine yapılan en çok referans verilen çalışmalardan biri de van Heile çiftinin yaptığı çalışmadır. Çift yaptıkları çalışmada farklı düzeyler boyunca öğrencilerin genel olarak geometriyi nasıl algıladıklarını ortaya koymuştur (Duatepe, 2016). Geometrik düşünme düzeylerini belirlemek için geliştirilen van Heile tarafından kuramsallaştırılan ve geometrik düşünmenin beş aşamalı ardışık düzeyden oluştuğunu ileri süren geometrik düşünme kuramıdır.

Geometrik Düşünme Düzeyleri İle İlgili Araştırmalar

Ortaöğretim öğrencilerinin Van Heile geometrik düşünme düzeylerini belirlemeye yönelik yapılan çalışmalardan birkaçı;

Soon (1989) Singapur'daki lise öğrencileri üzerinde dönüşüm geometrisi ve Van Heile düzeyleri üzerine yaptığı araştırmaya 20 öğrenci katılmıştır. Araştırmada dönüşüm geometrisi üzerinde Van Heile düzeylerinin hiyerarşik yapısı araştırılmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin

verdikleri cevaplar analiz edildiğinde Van Hiele düzeylerinin hiyerarşik yapıya sahip olduğu sonucuna varılmıştır. Öğrencilerin geometride nasıl mantık yürüttüğünü tasvir etmek için kullanılan Van Hiele öğrenme modeli kullanılarak yürütülen araştırma sonuçları Van Hiele tarafından geliştirilen teoriyi doğrulamakta ve geometri öğretim sürecinin önemli olduğunu göstermektedir. Bu bağlamda etkili bir geometri öğretiminde öncelikle Van Hiele'nin sunduğu geometrik düşünme düzeylerinin iyi bilinmesi, geometri derslerinde öğrencilerin sahip oldukları düşünme düzeylerinin doğru belirlenmesi ve geometri derslerinin bu düzeylere uygun olarak işlenmesinin önemli olduğu söylenebilir. Öğrencilerin var olduğu geometrik düşünme düzeylerini belirlemede Van Hiele kuramının önemli bir yeri olduğu yapılan çalışmalarda ortaya konmuştur (Pusey, 2003; Napitipulu, 2004).

Araştırmanın Önemi ve Amacı

Geometri öğretiminde öğrencilerin geometrik düzeyleri göz önüne alarak uygun eğitim ortamlarının düzenlenmesi geometri öğretiminin niteliğini artırarak matematik eğitim-öğretim etkinliklerine katkı sağlayacaktır. Geometrik düşünme düzeylerinin bilinmesi, geometrik düşünme düzeyleri farklılık gösteren öğrencilerin karşılaştırarak bu farklılığın nelerden kaynaklandığını konusunda fikir yürütülmesine yardımcı olacaktır. Bu doğrultuda geometrik düşünme düzeylerini dikkate alınarak akademik başarılarını artırmaya yönelik önerilerde bulunabilecektir.

Bu bilgiler ışığında araştırmanın temel amacı, lise öğrencilerinin geometri ders başarılarının Van Hiele geometrik düşünme düzeylerine göre incelemektir. Bu amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara cevap aranmaya çalışılacaktır.

Alt Amaçlar

1. Lise öğrencilerinin Van Hiele geometrik düşünme düzeylerinin cinsiyete göre dağılımı nasıldır?
2. Lise öğrencilerinin Van Hiele geometrik düşünme düzeylerine göre geometri ders başarıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?
3. Lise öğrencilerinin cinsiyetlerine göre geometri ders başarıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Lise öğrencilerinin geometri ders başarılarının Van Hiele geometrik düşünme düzeylerine göre incelemeyi amaçlayan bu araştırma ilişkisel tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır (Karasar, 2007:77).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın genel evrenini İzmir ilinin onbirinci sınıf öğrencileri, çalışmanın evrenini Karabağlar ilçesinde bulunan anadolu lisesi statüsündeki bir devlet okulunda öğrenim gören onbirinci sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemi 2016-2017 eğitim-öğretim yılında yukarıda adı geçen ilçede onbirinci sınıfta öğrenim gören ve uygun örnekleme yöntemi ile belirlenen %60 (n= 30) kadın, %40 (n=20) erkek olan toplam 50 lise öğrencisi oluşturmaktadır. Örneklemi oluşturan öğrencilerin cinsiyetlere göre dağılımı Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Öğrencilerinin Cinsiyetlere Göre Dağılımı

	n	%
Kadın	30	60
Erkek	20	40
Toplam	50	100

Veri Toplama Aracı

Bu araştırmada lise öğrencilerine Usiskin (1982) tarafından geliştirilen “Van Hiele Geometri Testi” uygulanarak geometri düşünme düzeyleri belirlenmiştir. Bu testinin geçerlilik, güvenilirlik ve Türkçeye uyarlama çalışmaları Duatepe (2000) tarafından yapılmıştır. Bu çalışmada Cranbach Alpha güvenilirlik ölçümleri birinci, ikinci ve üçüncü seviyeler için sırasıyla 0.82, 0.51, 0.70 olarak hesaplanmıştır (Duatepe, 2004). Van Hiele Geometri Testi her düzeye karşılık gelen 5 soru olmak üzere toplam 25 sorudan oluşmaktadır. Van Hiele düzeyleri bazı araştırmacılar tarafından 0-IV olarak bazı araştırmacılar tarafından I-V olarak kullanılmıştır. I-V olarak kullanmak hiçbir düzeye atanamayan öğrencilerin 0. düzey olarak tanımlanmasına imkan sunmaktadır (Senk, 1989). Bazı araştırmalarda öğrencilerin bir üst düzeye geçebilmesi için her düzeyin kendisiyle ilgili sorulardan en az 4 tane doğru yapma şartı aranmıştır. Bu araştırmada Van Hiele düzeyleriyle ilgili her 5 sorudan 4 veya daha fazla soruya doğru cevap verenler bir üst düzeye atanmıştır. Öğrenciler ilk 5 sorudan 4’ünü doğru cevaplarsa I. düzeye (görsel dönem), I. düzeye ulaşan öğrenci ikinci 5 sorunun 4 tanesine doğru cevap verirse II. düzeye (analiz) atanır. I. düzeye ulaşamayan bir öğrenci ikinci 5 sorunun 3 tanesine doğru cevap verse bile II. düzeye atanamaz. Düzeyler hiyerarşiktir. Herhangi bir düzeye ulaşılmadan bir üst düzeye geçilemez. Van Hiele geometrik düşünme testinin sorulara ait özellikleri Tablo 2’ de verilmiştir:

Tablo 2. Van Hiele Geometrik Düşünme Testinin Sorulara Ait Özellikleri

Sorular	Düzeyler	Sorulara Ait Özellikler
1-5	1	Görsel şekillerle ilgilidir. Öğrencilerin şeklin görüntüsüne bakarak şekli tanıyıp tanıyamadığı belirlemeyi amaçlamaktadır.
6-10	2	Şekillerin özellikleriyle ilgili olup bir yandan öğrencilerin şekilleri tanıyıp tanımadıklarını diğer yandan da şekillerin özelliklerini bilip bilmediklerini ortaya koymayı amaçlamaktadır.
11-15	3	Öğrencilerin şekiller arasındaki ilişkileri fark edip edemediklerini tespit eder. Bu gruptaki sorulara doğru cevap veren öğrenciler tanımlar ve aksiyomlar hakkında bilgi sahibi olduğunu ispatlamıştır.
16-20	4	Muhakeme ve mantıksal çıkarım yapılabilecek sorulardır. Bu sorularda öğrencilerin bir ispatı anlama ve yazma düzeyinde olup olmadığı tespit edilir.
21-25	5	Bu düzeydeki sorular öğrencilerin Öklid ve Öklid dışı geometrilere muhakeme yapıp yapamadığını tespit etmek amaçlı kullanılır.

Verilerin Analizi

Öğrencilerinin Van Hiele geometrik düşünme düzeylerini belirlemek için uygulanan Van Hiele geometri testi ve geometri ders başarıları için yıl sonu notlarından elde edilen verilerin analiz SPSS istatistik programı kullanılarak yapılmıştır. Bu doğrultuda betimsel istatistiksel verilerden; ortalama, standart sapma, frekans ve yüzde dökümleri, ANOVA ve t-testi kullanılmıştır. Bu araştırmada önem düzeyi 0,05 olarak kabul edilmiştir.

Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın birinci alt amacı “Lise öğrencilerinin Van Hiele geometriki düşünme düzeylerinin cinsiyete göre dağılımı nasıldır?” şeklinde ifade edilmiştir.

Öğrencilerin Van Hiele geometrik düşünme düzeylerinin cinsiyete göre yüzde dağılımları Tablo 3’de verilmiştir.

Tablo 3. Van Hiele Geometrik Düşünme Düzeylerinin Cinsiyete Göre Yüzde Dağılımları

Van Hiele Geometrik Düşünme Düzeyleri	Kadın	%	Erkek	%	n	%
Düzy 1	23	76.6	10	50	33	66
Düzy 2	7	23,4	6	30	13	26
Düzy 3	-	-	4	20	4	8

Tablo 3’ teki öğrencilerin Van Hiele geometrik düşünme düzeyleri incelendiğinde çoğunlukla düzey 1’de yığıldığı (%66), %26’sı düzey 2’ye ve %8’inin düzey 3’e ulaştığı görülmektedir. Erkek öğrencilerin %50’sinin düzey 1, %30’unun düzey 2 ve %20’sinin düzey 3 de olduğu, kadın öğrencilerin %76,6’sının düzey 1, %23,4’ünün düzey 2 de olduğu, kadın öğrencilerden düzey 3’e ulaşan öğrenci yoktur. Erkek öğrencilerin %50’ sinin ve kadın öğrencilerin %76,6’ sının geometrik düşünmenin ilk düzeyi olan görsel dönem de olduğu görülmüştür. Bu düzeyde sadece şekilleri genel olarak ve görünüşlerine göre tanıyıp bir bütün olarak isimlendirebildikleri dönemdir. Bu da gösteriyor ki erkek ve kadın öğrencilerin çoğu ortaöğretim düzeyinde olsalar bile anaokulu seviyesine denk gelen ilk düzeyde kaldıkları görülmüştür. Erkek öğrencilerin %30’ unun ve kadın öğrencilerin %23,4’ ünün geometrik düşünmenin ikinci düzeyde olduğu görülmüştür. Bu düzeydeki öğrenciler, şekilleri sınıflandırır ve bu şekillerin özelliklerini bilirler. Erkek öğrencilerin %20’ sinin ortaöğretim düzeyindeki bir öğrencide olması gereken şekillerin özellikleri arasında ilişki kurmaya başladığı becerinin bulunduğu düzey 3’e ulaştığı kadın öğrencilerin bu düzeye ulaşamadıkları görülmüştür.

Araştırmanın ikinci alt amacı “Lise öğrencilerinin Van Hiele geometrik düşünme düzeylerine göre geometri ders başarıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir.

Öğrencilerinin geometri ders başarılarına göre yüzde dağılımları Tablo 4’de verilmiştir.

Tablo 4. Öğrencilerinin Geometri Ders Başarı Ortalamaları

Başarı	n	$\bar{x}$	Ss	Sh
1,00	33	69,6667	18,54668	3,22856
2,00	13	63,0769	23,76433	6,59104
3,00	4	52,5000	8,66025	4,33013
Total	50	66,5800	19,83410	2,80496

Tablo 4’ de başarı ortalamalarının geometrik düşünme düzeylerine göre dağılımlarına bakıldığında, düzey 1’deki öğrencilerin ortalamalarının yüksek olduğu, en düşük ortalamanın düzey 3’ olduğu görülmektedir. Van Hiele geometrik düşünme düzeye göre düzey 3’teki öğrencilerin görsel dönem ve analiz düzeylerinden ayıran en önemli özellik cisimler ve şekiller arasındaki ilişkileri fark etmeye başlamalarıdır. Bu düzeyde bulunan bir öğrenci şekillerin ve cisimlerin özellikleri arasındaki ilişkileri kavrayabilir. Tanımlar, aksiyomlar öğrenci için anlamlıdır fakat mantıksal çıkarımlar henüz

anlaşılamamıştır (Hoffer, 1981). Düzey 1’deki öğrenciler şekillerin isimlerini öğrenebilirler ve bir şekli bütün olarak tanırlar. (Usiskin, 1982). Bu düzeyde bulunan öğrencilerde görünüm daha baskındır. Bu sebeple bazı öğrenciler ters çizilmiş bir üçgeni üçgen olarak tanıyamaz veya bir kareyi kenarlarını 45° ’lik açı yapacak şekilde döndürürsek, “bu bir baklava dilimi olabilir ama artık kare değildir.” şeklinde bir yorum yapabilirler. Ayrıca bu düzeyde bulunan öğrencilerde görünüm daha baskın olduğu için şekilleri sadece görünüşlerine göre sınıflandırabilirler. Mesela “Bunların hepsini bir araya koydum çünkü hepsi kareye benziyor.” şeklinde bir açıklama yapabilirler (Gül, 2014). Bu bilgiler ışığında düzey 3’teki öğrencilerin ortalamalarının yüksek düzey 1’deki öğrencilerin düşük olması beklenirken tam tersi bir durum söz konusudur. Bu durum öğrencilerin aldığı geometri eğitiminin bireysel ihtiyaçlarına ve düşünme düzeylerine göre eğitim yapılmadığını göstermektedir.

Tablo 5. Lise Öğrencilerinin Van Hiele Geometrik Düşünme Düzeylerine ve Geometri Ders Başarılarına İlişkin Anova Sonucu

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F Değeri	P Değeri	Önem Değeri
Gruplar Arası	1266,924	2	633,462	1,653	0,202	$p > 0,05$
Gruplar İçi	18009,256	47	383,176			
Toplam	19276,180	49				

Van Hiele geometrik düşünme düzeylerine göre var olan geometri başarı puanlarının arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirleyebilmek amacıyla verilere uygulanan tek yönlü varyans analizi sonucunda başarı puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı tespit edilmiştir. Lise öğrencilerinin Van Hiele geometrik düşünme düzeylerine ve geometri ders başarılarına göre anova sonucu Tablo 5’de verilmiştir.

Araştırmanın üçüncü alt amacı “Lise öğrencilerinin cinsiyetlerine göre geometri ders başarıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır ?” şeklinde ifade edilmiştir.

Öğrencilerin geometri ders başarıları ortalamalarının cinsiyete göre dağılımları Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6. Öğrencilerinin Geometri Başarı Puan Ortalamalarının Cinsiyete Göre Dağılımı

	Cinsiyet	n	Ortalama	Ss	Sh	t	p
Başarı	Erkek	20	51,7500	14,16770	3,16799	5,428	,000
	Kadın	30	76,4667	16,74501	3,05721		

Öğrencilerin geometri başarı puan ortalamalarının cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirleyebilmek amacıyla verilere uygulanan analizi sonucunda cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşmanın olduğu tespit edilmiştir. Lise öğrencilerinin geometri ders başarıları ortalamalarının cinsiyete göre t-testi sonucu Tablo 6’da verilmiştir. Tablo 6’da geometri ders başarı puan ortalamalarının cinsiyete göre dağılımına bakıldığında kadın öğrencilerin başarı ortalamalarının erkek öğrencilerin ortalamalarından daha yüksek olduğu ve kadın öğrencilerin geometri dersinde daha başarılı oldukları görülmüştür. Geometri başarı puan ortalamalarının cinsiyete göre istatistiksel olarak kadınların lehine anlamlı farklılığın görüldüğü bu çalışmada kadın öğrencilerin geometri derslerini erkek öğrencilerden daha iyi öğrendiği belirlenmiştir.

Tartışma, Öneri ve Sonuç

Araştırma sonucunda öğrencilerin Van Hiele geometrik düşünme düzeylerinin bulunduğu yaş ve öğrenim düzeyine göre düşük olduğu görülmektedir. Ortaöğretim öğrencilerinin sahip

olmaları gereken geometrik düşünme düzeylerine ulaşamadıkları tespit edilmiştir. Ortaöğrenim düzeyindeki öğrencilerin geometri dersini anlayabilmesi için en azından ikinci seviyede olmaları gerekmektedir. Hurma (2011) 'nın çalışmasında ortaöğretim 9. sınıf öğrencilerinin geometrik düşünme düzeylerinin düzey 0 ya da düzey 1 olduğu görülmüştür. Yapılan araştırmaların tümü ortaöğretim örneklemindeki öğrencilerin geometrik düşünme düzeylerinin oldukça düşük seviyede olduğu görülmüştür.

Öğrencilerin geometri ders başarısı ile Van Hiele geometrik düşünme düzeyleri arasında zıtlık gösterdiği, geometrik düşünme düzeyi yüksek olan öğrencinin geometri ders başarılarının düşük ve geometrik düşünme düzeyi düşük olan öğrencinin geometri ders başarılarının yüksek olduğu görülmüştür. Geometrik düşünme düzeyi yüksek olan öğrenci bilgiyi ezberleyen değil transfer edebilen, öğrendiği kavramları ve bilgileri içselleştirerek soyut ilişkiler kurabilen özelliklere sahip olmasına karşın yapılan sınavlarda gerekli başarıyı sağlayamamışlardır.

Van Hiele geometrik düşünme düzeylerine göre var olan geometri başarı puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı fakat öğrencilerin geometri başarı puan ortalamalarının cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşmanın olduğu tespit edilmiştir. Geometri eğitiminde istenilen hedeflere ve başarılarla ulaşılması için öğrencinin bireysel özellikleri ve Van Hiele geometrik düşünme düzeyleri belirlenmesi bu düzeylere göre eğitim ortamlarının tasarlanması öğrencilerin geometri başarıları üzerinde olumlu bir etkisinin olacağı söylenebilir. Daha önce yapılan araştırmalarda yapılan değerlendirmeyi destekleyici niteliktedir (Çelebi Akaya, 2006; Frerking, 1994; İdris, 2007; Kılıç, 2003; Lowry, 1987). Öğrencilerin Van Hiele geometrik düşünme düzeylerine göre tasarlanan öğretim ortamlarının geleneksel öğretime göre öğrencilerin geometrik düşünme düzeylerini arttırmada yardımcı olacağı söylenebilir. Literatürdeki araştırmalarda yapılan değerlendirmeyi desteklemektedir. (Çelebi Akaya, 2006; Genz, 2006; İdris, 2007; Mc Clendon, 1990; Toluk, 2002; Usiskin, 1982).

Van Hiele'in (1954) de belirttiği gibi öğrenciler belli bir düzeyde ulaşmadan o düzeyin gerektirdiği düşünme yapısı ve o düzeye özgü dili anlayamazlar. Öğretmenlerin öğrencilerinin düzeyleri hakkında bilgi sahibi olması kullanılan dilin ve problem çözme şeklinin düzeye göre değiştiğini göz önünde bulundurarak eğitim öğretim ortamını düzenleyebilirler.

Öğretim programları öğrencilerden açıklama ve gerekçe oluşturmalarını istemeli, fikirlerin anlamlı gerekçeleri en büyük amaç olmalıdır (Clements ve Battista, 1995). Geliştirilen matematik ve geometri öğretim programlarında içerik kadar düşünme becerileri kazandırmayı da göz önünde bulundurmalıdırlar.

Bingölbali (2016) çalışmasında öğretmenlerin öğretim programındaki süreç becerileri hakkında bilgilerinin eksik olduğunu ortaya koymuştur. Sadece programın kalitesinin artırılması öğretim kalitesinin artması için yeterli olmayabilir. Öğretmenlerin, matematik ve geometri programlarında kazandırılması gereken becerilerin farkında olması ve bu becerilerin nasıl kazandırılacağı ile ilgili bilgi ve becerilere sahip olması gerekmektedir. Geometri öğretimi çerçevesinde başarılı bir geometri öğretimi öğretmenin geometriyi ne derece iyi bildiğine ve onu nasıl etkili bir şekilde öğreteceği bilgisine bağlıdır (Jones, 2000). Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının hem hizmet öncesi hem de hizmet içi dönemde eğitimlerin yapılması önerilebilir.

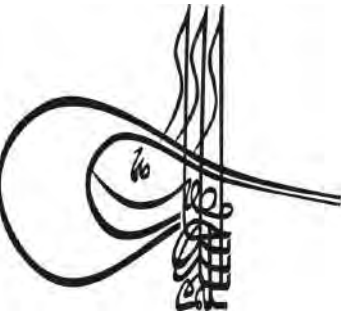
Sonuç olarak geometri eğitiminde geleneksel öğretim yöntemlerinin aksine öğrenciyi merkeze koyan bir öğretim ortamı benimsenmelidir. Öğrenciyi bilgiyi alan ve ezberleyen sonra istenildiği zaman o bilgiyi aktarmasını isteyen geleneksel yöntem yerine bilgiyi keşfedebilen, kavramlar arasındaki ilişkileri kuran ve açıklayabilen bir öğretim ortamı benimsenmelidir. Son olarak öğrencilerin geometrik düşünme düzeyleri belirlenerek, bu düzeyleri arttırmaya yönelik bir geometri öğretiminin yapılması istenilen hedeflere ulaşmayı kolaylaştıracaktır

KAYNAKÇA

- Altun, M. (2005). *İlköğretim İkinci Kademedede (6-7 ve 8. Sınıflarda) Matematik Öğretimi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Baki, A., 2006. *Kuramdan Uygulamaya Matematik Eğitimi, Harf Eğitim Yayıncılığı*, Ankara, 647s.
- Baykul, Y. (2014). *Ortaokulda Matematik Öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi
- Bingölbali, F. (2016). *Matematik Öğretmenlerinin Ders Kitaplarını Okuma Düzeyleri: Öğretim Programının Hedefleri Doğrultusunda Bir İnceleme*. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, (7)2, 460-485. doi: 10.16949/turcomat.82924
- Çelebi Akkaya, S. (2006). *Van Hiele düzeylerine göre hazırlanan etkinliklerin ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin tutumuna ve başarısına etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Clement D.H., Battista, M.T. (1995). Geometry and Proof. *The Mathematics Teacher*, (88)1, 48-54.
- Duatepe, A. (2004). *The Effects of Drama Based Instruction On Seventh Grade Students' Geometry Achievement, van Hiele Geometric Thinking Levels, Attitude Toward Mathematics And Geometry*. Doktora Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Duatepe, A. (2016). van Hiele geometrik düşünme düzeyleri. Bingölbali, E., Arslan, S., & Zembat, İ.Ö. (Ed.), *Matematik Eğitiminde Teoriler içinde* (ss. 265-275) Ankara: Pegem Akademi.
- Frerking, B. Giddens. (1994). *Conjecturing and Proof-Writing in Dynamic Geometry*. Dissertation Abstracts International. 55:12,
- Genz, R. (2006). *Determining high school geometry students' geometric understanding using Van Hiele levels: Is there a difference between standarts-based curriculum students and non standarts-based curriculum students*. Unpublished Master Thesis, Brigham Young University, Department of Mathematics Educations.
- Güven, B. ve Karpuz, Y., 2016. “Geometrik Muhakeme: Bilişsel Perspektifler”, *Matematik Eğitiminde Teoriler*, Ed. E. Bingölbali, S. Arslan ve İ.Ö. Zembat, Pegem Akademi, Ankara, 245-263s.
- Gül, B. (2014). *Ortaokul 8.sınıf öğrencilerinin üçgenler konusundaki matematik başarıları ile Van Hiele geometri düşünme düzeyleri ilişkisinin incelenmesi*, Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara
- Hoffer, A.(1981). *Geometry is More Than Proof*. *Mathematics Teacher*, 74(1), 11- 18.
- Hurma, A.R. (2011). *9. sınıf Geometri Dersi Çokgenler Açılı Ünitesinde Van Hiele Modeline Dayalı Öğretimin Öğrencinin Problem Çözme Başarısına ve Öğrenmenin Kalıcılığına Etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Idris, N. (2007). *The effect of geometers' sketchpad on the performance in geometry of Malaysian students' achievement and Van Hiele geometric thinking*. *Malaysian Journal of Mathematical Sciences*, 1(2), 169 – 180.
- Jones, K., (2000). Teacher Knowledge and Professional Development in Geometry. *British Society for Research into Learning Mathematics Geometry Working Group*, (20)3109-114.
- Karasar, N., 2007. *Bilimsel Araştırma Yöntemi*, Nobel Yayın Dağıtım, İstanbul, 292 s.
- Kılıç, Ç. (2003). *İlköğretim 5. Sınıf Matematik Dersinde Van Hiele Düzeylerine Göre Yapılan Geometri Öğretiminin Öğrencilerin Akademik Başarıları, Tutumları ve Hatırdı Tutma*

Düzeyleri Üzerindeki Etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

- Lowry, J. A. (1988). *An Investigation of Nine-Yaer Olds' Geometric Concepts of Area and Perimeter.* Dissertation Abstracts International. 48: 8
- Mc Clendon, M. E. (1990). *Application of the Van Hiele model in evaluating elementary teachers' understanding of geometric concepts and improving their attitudes toward teaching geometry.* Dissertation Abstracts International, 55(5).
- Milli Eğitim Bakanlığı (2013). *Ortaokul matematik dersi (5, 6, 7, 8.sınıflar) öğretim programı,* Ankara
- NTCM, (2000), *Curriculum and Evaluation Standarts for School Mathematics,* Online.
- Pusey, E. L., 2003. “*The Van Hiele Model of Reasoning in Geometry: A Literature Review*” , *Mathematics Education Raleigh,* North Carolina State University.
- Senk, S. L. (1989). Van Hiele Levels and Achievement in Writing Geometry Proofs. *Journal for Research in Mathematics Education,* 20(3), 309-321.
- Soon, Y. (1989). An Investigation of Van Hiele Like Level of Learning in Transformation Geometry of Secondary School Students in Singapore, *Dissertation Abstracts Index,* 50(03) 619A.
- Toluk, Z. (2002). *Problem Merkezli ve Görsel Modellerle Destekli Geometri Öğretiminin Sınıf Öğretmenliği Öğrencilerinin Geometrik Düşünme Düzeylerinin Gelişimine Etkisi,* V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi Bildiri Özetleri 16-18 Eylül 2002. Ankara: ODTÜ Kültür ve Kongre Merkezi,
- Ususkin, Z. (1982). *Van Hiele Levels and Achievement in Secondary School Geometry.* University of Chicago. ERIC Document Reproduction Service.
- van de Walle, J., Karp, K.S., Bay Williams, J.M. (2007). *İlkokul ve Ortaokul Matematiği (7. Baskıdan Çev. Ed. Soner Durmuş).* Ankara: Nobel.



Article Info/Makale Bilgisi

✍ Received/Geliş: Mart2018

✓ Accepted/Kabul: Haziran2018

✍ Referees/Hakemler: Prof. Dr. Kerim GÜNDOĞDU – Doç. Dr. Mustafa BEKTAŞ – Dr. Öğr. Üyesi Murat ÇALIŞOĞLU - Dr. Öğr. Üyesi Muhammet Hanifi ERCOŞKUN

This article was checked by iThenticate.

BİTİŞİK EĞİK YAZI UYGULAMASI ZORUNLULUĞUNUN KALDIRILMASINA İLİŞKİN SINIF ÖĞRETMENLERİNİN GÖRÜŞLERİ

Taner ALTUN* - Onur BATMAZ**

ÖZET

Yazma becerisi, ilkokulun ilk yılından itibaren kazandırılmaya çalışılan temel becerilerden biridir. Cumhuriyet'in ilanından günümüze kadar Türkçe öğretim programları incelendiğinde hem dik temel yazının hem de bitişik eğik yazının kullanıldığı görülmektedir. Yazı derslerinin amacına ulaşabilmesi için hem ilkokuldaki yazı programı hem de öğretmenlerin bu konudaki tutum ve deneyimleri önemli bir yer tutmaktadır. 2017 yılında Türkçe Öğretim Programında yapılan değişikliklerle, bitişik eğik yazı uygulaması zorunluluğunun ortadan kalkmasıyla öğretmenlere hangi yazı biçimini kullanmasıyla ilgili bir tercih yapma hakkı doğmuştur. Bu araştırma, ilk okuma yazma öğretiminde 2005 yılından itibaren uygulamaya konan bitişik eğik yazı uygulaması zorunluluğunun 2017 yılında Türkçe Öğretim Programında yapılan değişiklikle kaldırılmasına ve tercihe bırakılmasına yönelik sınıf öğretmenlerinin görüşlerini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmada, nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim (fenomenoloji) kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, Bayburt il merkezinde yer alan 29 birinci sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubu, uygun örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Araştırma verilerinin toplanmasında araştırmacılar tarafından oluşturulan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Verilerin analizinde sürekli karşılaştırmalı analiz yöntemi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda; öğretmenlerin, bitişik eğik yazı uygulamasının birinci sınıf yaş grubundaki öğrencilere öğretiminin zor olması ve öğrencilerinin yazdıklarının okunamaması gibi nedenlerden kaldırıldığını düşündüğü ve bu zorunluluğun kaldırılmasıyla birlikte öğretmenlerin büyük bir

*  Doç. Dr., Trabzon Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, El-mek: taltun@ktu.edu.tr

**  Öğr. Gör., Bozok Üniversitesi Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu, El-mek: onur.batmaz@bozok.edu.tr

çoğunluğunun dik temel harflerle öğretim yapmayı tercih ettiği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın sonunda öğretmenlerin dik temel harflerin daha etkili öğretilmesine yönelik çeşitli öneriler getirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Sınıf öğretmeni, bitişik eğik yazı, nitel araştırma

PRIMARY SCHOOL TEACHERS' VIEWS ON ABOLISHMENT OF COMPULSORY CURSIVE HANDWRITING IN PRIMARY SCHOOLS

ABSTRACT

Writing skills are one of the basic skills to be gained from the first year of primary school. When the Turkish teaching programs are examined from the announcement of the Republic to the day, it is seen that both the cursive writing and writing with upright basic letters are used. In order to achieve the purpose of the writing lessons, both the writing program in the primary school and the attitudes and experiences of the teachers have an important place. With the amendments made in the Turkish Curriculum in 2017, the obligation to apply the adjacent cursive writing has been lifted, and teachers have the right to choose which type of writing to use. This study was carried out in order to determine the opinions of the classroom teachers for the abolishment and preference of the cursive writing application which has been applied since 2005 in the first literacy teaching with the amendment made in the Turkish Curriculum in 2017. Phenomenology which is one of the methods of qualitative research was employed in the study. The study group of the study consist of 29 first grade primary school teachers who work in Bayburt city. The convenience sampling method was used in order to from the study group. A semi-structured interview form created by researchers was used to collect research data. Constant comparison analysis method was used for data analysis. According to results teachers think that compulsory cursive writing was abolished due to some reasons such as teaching cursive writing to first grade pupils in primary schools is difficult and it is difficult to read texts written by using cursive writing. With the abolishment of this obligation most of the teachers preferred to use normal writing with upright basic letters. At the end of the study some suggestions were made to improve the quality of teaching writing.

STRUCTURED ABSTRACT

Introduction: Today, obtaining and transferring information depend greatly on reading and writing. Reading underlies the acquisition of systematic information and different viewpoints and reaching correct and healthy results. In the same way, one of the most important needs of our society is having a clear and legible writing. Hence, a fast, correct reading done via understanding what is read and a clear and esthetic looking writing are achieved through the first reading-writing teaching. Hence, the writing style which a student will acquire via the first reading-writing process will continuously be a part of his or her life. For this

reason, a clear, legible, functional and nice writing style acquired in this process will be beneficial for a student. When the history of the writing styles having been used in Turkey is examined, it is observed that there has been a continuous change. Besides positive aspects, these changes have had negative aspects as well. Together with the latest modification made in the Turkish Teaching program in 2017, it is up to teachers' choice to use any writing style they like in the first reading-writing teaching. With this study, it was aimed to determine classroom teachers' opinions about the abolishment of the practice of cursive writing, which had been in practice since 2005, and leaving the preference to teachers with the modification made in the Turkish Teaching Program in 2017.

Method: This study aims to determine the classroom teachers' opinions about the abolishment of the practice of cursive writing practice employed the phenomenological design, one of the qualitative research methods. The study group of was composed of 29 first grade teachers servicing in city of Bayburt. When determining the participants, the convenience sampling method was used.

In the study, as a data collection tool, a semi-structured interview form prepared by the researchers was used. The interview questions were prepared via making a literature review about the research topic. Four specialists were asked to give their opinions about the legibility of the prepared interview questions and their appropriateness for the purpose of the study and, after taking their opinions, a pilot study was carried out with three teachers from outside the sample group. After the pilot study, expert opinions were taken from three teaching staff members and two teachers about the interview form and then the interview form was put into its final form via making necessary corrections in the direction of the expert opinions. Later, the interviews were held with the participant teachers outside lesson hours through mails, telephone and the face-to-face interview method. In the study, the pieces of data obtained from the interviews held with the participants were analyzed by using the constant comparative method. The categories obtained as a result of the analysis were presented in tables and supported by making direct quotations from among the answers given by the participants to the questions included in the interview form. The participants were coded as T1, T2, T3....

Findings: In relation to the question "Does the practice of cursive writing make any contribution to students' reading, writing and comprehension skills?", a great majority of the teachers answered that the practice of cursive writing does not make any contribution to students' reading, writing and comprehension skills. However, some of the teachers stated that the practice of cursive writing makes a contribution to students' reading, writing and comprehension skills for some reasons such as reading fluently, hand muscles' getting less tired, achieving integrity by combining sounds, quick writing, easiness of writing and easier understanding of words thanks to the integration of sounds. In relation to the question "Do you think the practice of cursive writing slows down students' writing?", 20 teachers answered that it slowed down their writing and 9 teachers answered that it did not slow down their writing. Moreover, when the teachers' opinions about the reasons for the abolishment of the practice of cursive writing were examined, it was observed that 10 teachers mentioned the difficulty of teaching cursive writing for the children in this age group, 10 of them

highlighted the illegibility of student writings both by themselves and by their teachers, 6 of them stated that this writing was not used in the advancing classes, 5 of them thought that students' parents did not make any contribution to their children in the teaching of cursive writing, 5 of them pointed out the difference between the writing style which they learned and the one which they encountered in daily life, 5 of them referred to the fact that students' books were written in plain writing, 4 of them emphasized the fact that the desired outcome could not be reached in the practice of cursive writing, 3 of them asserted that this style slowed down students' writing pace and 2 of them referred to the objection from the public. When the teachers were asked if any scientific evaluations were made about the abolishment of the practice of cursive writing, 15 teachers stated that some scientific evaluation was made, 13 of them stated that no scientific evaluation was made and 1 of them thought a partial evaluation was made. 27 of the participant teachers stated that they started to use the basic vertical letters after the abolishment of the practice of cursive writing for such reasons as the easier teaching of basic vertical letters, students' learning to read-write more quickly, writings and shapes of letters, students' writing clearly, nicely and legibly, the use of basic vertical letters everywhere and the use of basic vertical letters in the advancing years. However, 2 teachers stated that they continued to use the cursive writing for such reasons as fluent reading and easier understanding of words due to the existence of equal distances between sounds and the integration of sounds. When the teachers' opinions about teaching with basic vertical letters were examined, it was observed that with respect to the questions "Have you received any education about how to teach with these letters?" and "Do you think you are competent in doing this?", 14 teachers felt competent although they had not received any education on how to teach with basic vertical letters, 12 teachers stated that they had received education on this writing style and, for this reason, they felt competent and 3 teachers stated that they did not feel competent in teaching with basic vertical letters and they did not receive any education about how to teach with these letters. When the teachers were asked if teaching with basic vertical letters made a contribution to the development of students' reading-writing skills, while 27 of the teachers stated that it made a contribution, 2 teachers thought it did not. Moreover, while 19 of the teachers stated that they did not have any difficulty teaching with basic vertical letters, 10 of them had such difficulties as being unable to arrange between-letters spaces and small-big letter sizes. Moreover, while 25 of the teachers thought that teaching with cursive writing was more difficult, 4 of them thought that teaching with basic vertical letters was more difficult.

On the basis of findings following recommendations were made:

- Besides taking teachers' opinions, future studies can ask students and parents for their opinions about the abolishment of compulsory practice of cursive writing as well.
- With the teaching of vertical basic letters, in-depth studies can be made as to whether the literacy and comprehension skills of the students have changed as compared to the cursive writing.

- Informative meetings can be organized for teachers about how to teach with cursive writing and basic vertical letters.
- Classroom teachers can have students do supplementary works with the aim of eliminating problems arising while teaching with cursive writing or with basic vertical letters.

Keywords: Classroom teachers, cursive writing, qualitative research.

Giriş

Bireyler arasında iletişim kurmayı sağlayan ve yerleşmiş bir sistem olan dil (Bayraktar, 2014:1) aynı zamanda kişilerin günlük, akademik, sosyal ve siyasal yaşantısını düzenlemesinde de önemli bir faktör olmakta; dil becerileri ise hem bireyler arasında iletişimi sağlamakta hem de bireyin düşünce dünyasını şekillendirmektedir (Kadioğlu, 2012:2). Erdoğan ve Erdoğan (2012: 5214), insanların kendilerini iyi bir şekilde ifade etmesini ve başkalarıyla etkili bir şekilde iletişim kurmasını sağlayan aynı zamanda da temel dil becerilerinden biri olan yazmanın çok önemli olduğunu ifade etmiştir. Yazma, duygu ve düşüncelerin ifade edilebilmesi için sembol ve işaretlerin motorsal olarak üretilebilmesidir (Akyol, 2005:47). Sever (2004:24) de yazmayı, bireyin duyduklarının, gördüklerinin, yaşadıklarının ya da tasarladıklarının yazı ile anlatılması olarak tanımlamaktadır. Güneş'e (2014:157) göre ise yazma, insanın kendi zihninde olan düşünce, duygu ve olayların belli bir kurala göre simgelerle anlatılmasıdır. Yazı, bilişsel, duyuşsal ve psikomotor bileşenlerin bir arada olduğu karmaşık bir etkinliğin yanı sıra insanların bireysel farklılıklarını da ortaya koyan kişisel bir anlatım aracıdır (Artut ve Demir, 2007:14). Tanımlardan da anlaşılacağı gibi yazma, genel olarak bellekteki düşüncelerin yazı ile ifade edilmesi şeklinde de söylenebilir.

Günümüzde bilgiyi elde etmek ve aktarmak büyük ölçüde okuma ve yazmaya dayanmaktadır. Çünkü okuma; sistemli bilgi edinmenin, farklı bakış açıları kazanmanın, doğru ve sağlam sonuçlara varabilmenin temelini oluşturmaktadır. Aynı şekilde de toplumun en önemli gereksinimlerinden birinin de işlek ve okunaklı bir yazının olmasıdır. Böylece ilkökul birinci sınıftan itibaren hızlı, doğru ve anlayarak okuma ile işlek ve estetik görünümlü bir yazı yazmanın temeli ilkökuma yazma öğretimi ile gerçekleşmektedir (Duran ve Akyol, 2010:818). Nitekim Kolaç (2008:1) da bir ülkenin eğitim sisteminin temelini ilkökuma yazma olduğunu ifade etmiştir. Eğitim sistemlerinde yazılı anlatıma kolaylık sağlama veya estetik kaygılardan dolayı alfabelerdeki harflerin çok farklı biçimlerde yazıldıkları görülmektedir. Ülkemizde kullanılan Latin alfabesinde de en çok bilinen yazma biçimleri dik temel yazı veya bitişik eğik el yazısıdır (Başaran ve Karatay, 2005: 1). Dik temel yazı, kısa ve kesik çizgilerle yukarıdan aşağıya ve soldan sağa çok fazla bilek gücü ve kıvraklık istemeden yazılan sade bir yazı şekli (Akkaya ve Kara, 2012:320) iken bitişik eğik yazı ise, yeterli motor ve kas becerisinin olduğu çocuklarda, kelimeyi oluşturan harflerin, doğru bağlantılar yapılarak hızlı, okunaklı ve sağa eğik yazıldığı bir yazım şeklidir (Kadioğlu, 2012: 2).

Cumhuriyet'in İlanı'ndan günümüze kadar Türkçe öğretim programları incelendiğinde hem dik temel yazının hem de bitişik eğik yazının kullanıldığı görülmektedir. Mustafa Kemal Atatürk'ün başöğretmen olarak kara tahta başında Türk insanına öğrettiği Latin alfabesindeki harfler de bitişik eğik yazının o dönemde kullanıldığının bir göstergesidir (MEB, 2005:235). Atatürk döneminin yaşlısı, genci bitişik eğik yazıyı öğrenmiş ve yıllarca kullanmıştır. Ayrıca o döneme ait diplomalar, nüfus cüzdanları, tapu kayıtları gibi birçok belge de bitişik eğik yazı ile matbaada basılmışçasına açık, işlek ve estetik olarak yazılmıştır (Güneş, 2006:18). 1930 programında "El Yazısı" adıyla bir bölüm yer almakta ve dersin hedefi ise ilkökuldan mezun olan öğrencilere düzgün, okunaklı ve seri yazma alışkanlığı kazandırmak olarak belirtilmiştir. Böylece öğrenciler birinci sınıfta basit kitap yazısını, ikinci sınıfta bitişik yazıyı, üçüncü sınıfta ise asıl el yazısını öğrenerek ilerleyen yıllarda

bunu kullanacakları belirtilmiştir (Temizyürek ve Balcı, 2006: 30-41). 1948 ilkokul programında da yazı ile ilgili; öğrencilerde işlek ve güzel yazı yazma isteği uyandırmak, çocuğa okunaklı, hızlı, işlek ve güzel bir el yazısı kazandırmak için onun göz ve el yetilerini artırmak ve sanat yazılarına geçme imkanı sunmak şeklinde üç amaçtan bahsedilmiştir (MEB, 1948:246). Ayrıca 1948 programında bitişik dik yazının bir geçiş yazısı olduğundan ve çocuğun hızlı ve güzel bir el yazısına ancak eğik yazı ile ulaşabileceğinden bahsedilerek öğrencilerin yeterli düzeyde dik yazı çalışmasında bulunarak el-kol kaslarını iyice güçlendirdikten sonra beşinci sınıfta bitişik eğik yazıya geçmeleri vurgulanmıştır (MEB, 1948). 1968 ilkokul programında ise yazı ile ilgili; okunaklı, hızlı, işlek ve güzel bir el yazısı kazandırmak, yazarken doğru durmaya, temizliğe ve düzenli olmaya alıştırmak, güzelliğe ve sanat yazılarına ilgi uyandırmak, kendilerinin ve arkadaşlarının el yazılarındaki bozuklukları görebilir ve bu bozuklukları düzeltebilir şeklinde olmak üzere dört amaçtan bahsedilmiştir (MEB, 1968: 143). Ayrıca, 1948 programında birinci sınıfta öğrencilerin önce büyük harfleri öğrendikten sonra küçük harflere geçmesi gerektiği ifade edilirken bu programda büyük ve küçük harflerle birlikte ilkokuma yazma öğretiminin yapılması gerektiğinden bahsedilmiştir (MEB, 1968: 131-143). 1997 İlköğretim Okulu Türkçe Eğitimi Yazı Programında yer alan genel amaçlar kısmında on amaca yer verilmiş olup ilk defa bu amaçlar içerisinde bitişik eğik yazıya vurgu yapılmıştır (Tebliğler Dergisi, 1997). 2005 Türkçe Öğretim Programında (1-5. sınıflar) ise ilkokuma yazma öğretiminde ses temelli cümle yöntemi ile birlikte bitişik eğik yazının kullanılması zorunlu hale getirilmiştir (MEB, 2005). Ancak 2017 yılında Türkçe Öğretim Programında yapılan değişikliklerle ses esaslı ilk okuma yazma öğretimi benimsenmiş ve ilk okuma yazma öğretimi dik temel harf yahut birleşik eğik harflerle gerçekleştirilir ifadesi getirilmiştir (MEB, 2017).

Yazma becerisi, ilkokulun ilk yılından itibaren kazandırılmaya çalışılan temel becerilerden biridir. Yazı derslerinin amacına ulaşabilmesi için hem ilkokuldaki yazı programı hem de öğretmenlerin bu konudaki tutum ve deneyimleri önemli bir yer tutmaktadır. Nitekim ilk okuma yazma öğretimine bitişik eğik yazı ile başlayan öğrenci, bu yazı biçimini sınıf öğretmenin denetiminde dördüncü sınıfın sonuna kadar devam ettirmektedir. Ancak beşinci sınıftan itibaren bu yazı biçiminin branş öğretmenleri tarafından yürütülen derslerde kullanılmadığı gözlenmektedir. Bu durum da yazı öğretimindeki sürekliliği engelleyen önemli faktörlerden biridir (Aktaş ve Baki, 2014). Ayrıca üst sınıflarda okuma yazma materyallerinin de dik temel harflerden oluşması öğrencilerde bir çelişki yaratmakta ve öğrencilerin okuma becerisini de olumsuz yönde etkilediğine yönelik araştırmalar (Aybek ve Aslan, 2014; Tok, Tok ve Mazi, 2008; Kanmaz, 2007) da bulunmaktadır. Böylece ilk okuma yazma öğretimine hangi tür yazı biçimi (dik temel veya eğik) ile başlanmasının öğrenciler açısından daha faydalı olacağına ilişkin yapılan çalışmalar, araştırmacılar arasında bu durumun tartışmalı bir konu haline gelmesine neden olmuştur. Yapılan araştırmalar incelediğinde, bitişik eğik yazının; öğrencilere yazma isteği ve estetik bir zevk kazandırdığı (Aytan, Güney ve Gün, 2010), daha istekli ve akıcı yazmayı sağladığı (Tok, Tok ve Mazi, 2008) ve öğrencilerin anatomik yapısına, zihinsel gelişimine, akıcı ve kesintisiz olmasından dolayı da hızlı yazmasına katkı sunduğu (Özdemir, 2008) sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca Akyol'a (2009) göre, bitişik eğik yazıda okunaklılık dik temel yazıya göre daha kolay sağlanmaktadır. Ancak Erdoğan'ın (2012) birinci sınıf öğrencilerinin bitişik eğik yazma gelişimlerinin incelendiği araştırmasında, öğrencilerin okunaklılık açısından gelişim göstermediği ve Susar Kırmızı ve Kasap (2013) çalışmasında da öğrencilerin dik temel harflerle daha güzel ve okunaklı yazdıkları sonucuna ulaşmıştır. Akyol (2009) ve Güneş (2007) öğrencilerin bitişik eğik yazı ile yazarken dik temel yazıya göre daha hızlı yazdıklarını ifade ederken yapılan araştırmalarda (Erdoğan, 2012; Turan, 2010; Graham ve Miller, 1980) bu durumu desteklemiştir. Aydın'ın (2016) araştırmasında ise öğrencilerindik temel yazıyı bitişik eğik yazıya göre daha iyi bir hızda yazdıkları görülmüştür. Tok ve Sarıca'nın (2017) ilkokul sınıf öğretmenlerinin bitişik eğik yazı uygulamasına ilişkin görüşlerinin incelendiği araştırmasında, öğrencilerin bitişik eğik yazı uygulamalarında harflerin başlangıç ve bitiş noktalarında, harfler arası bağlantıları doğru yapmada, harfler arası uygun boşluk bırakma gibi

sorunların yaşandığı ortaya çıkmıştır. Ayrıca Şahin (2012) ile Durukan ve Alver'in (2008) çalışmalarında da sınıf öğretmenlerinin bitişik eğik yazı öğretiminde genel olarak fazla problemle karşılaşmadığı, öğrencilerin bazı harflerin küçük ve büyük yazımında hata yaptıkları ve bazı harfleri de birbirleri ile karıştırdıkları görülmüştür. Başka bir araştırmada (Yılmaz ve Cımbız, 2016) ise araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin yarısından fazlasının öğrencilerin bitişik eğik yazıda zorlanması, yazılarının bozuk olması ve harf hatalarının olması gibi nedenlerden dolayı bitişik eğik yazının kullanımını uygun bulmadığı görülmüştür. Erdem, Yılmaz ve Bozkurt (2014) sınıf öğretmeni adaylarının bitişik eğik yazıya ilişkin tutumlarının orta derecede katılıyorum düzeyinde çıkması, bitişik eğik yazıyı kullanma eğilimlerinin istenilen düzeyde olmadığı bir göstergesidir denilebilir. Ayrıca Sıcak, Arslan ve Ayan'ın (2016) çalışmasında da sınıf öğretmenlerinin bitişik eğik yazıya yönelik tutumlarının kararsızım düzeyinde çıkması, öğretmenlerin bitişik eğik yazıya yönelik tutumlarının olumlu olmadığı şeklinde değerlendirilebileceğini ifade etmiştir. Aktaş ve Baki (2014) araştırmasında Türkçe öğretmeni adaylarının bitişik eğik yazı kullanımına ilişkin tutumlarının da olumlu olmadığı, bitişik eğik yazı yazmayı bir zorunluluk olarak gördükleri ve bunun zorunluluktan çıkması gerektiği sonucuna ulaşmıştır. Duran (2011) ise bitişik eğik yazı harflerinin yazım şekillerine ilişkin yaptığı çalışmada, sınıf öğretmenlerinin bitişik eğik yazı harflerinin yazım şekillerini uygun bulmadığını ve bir an önce dik temel harflerle ilk okuma yazma eğitimine geçilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Ayrıca Arslan ve İlgin'in (2010) yaptığı çalışmada da öğretmenlerin ilk okuma yazma eğitimine dik temel yazı ile başlanması gerektiğini savunduğu sonucuna ulaşmıştır. Şad ve Demir (2017) yaptığı araştırmada öğrencilerin okuduğunu anlama testinde sergiledikleri performansın metnin dik temel yazı veya bitişik eğik yazı ile hazırlanmış olmasından etkilenmediği sonucuna ulaşmıştır. Tosunoğlu (2010) çalışmasında da öğrencilerin okuma ve yazma faaliyetlerinde farklı yazı biçimlerini kullanmalarının okuduğunu anlama başarısını düşürdüğü görülmüştür. Graham ve diğerleri'nin (2008) araştırmasında ise sınıf öğretmenlerinin okulöncesi eğitimde veya birinci sınıfta dik temel yazının, ikinci ya da üçüncü sınıfta da bitişik eğik yazının öğretilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Coşkun ve Coşkun'un (2014) ilköğretim ve ortaokullardaki bitişik eğik yazı uygulamalarına ilişkin öğretmen, öğrenci ve veli görüşlerini incelediği araştırmada, velilerin ilk okuma yazmada dik temel yazının kullanılması gerektiği konusunda ortak görüş belirtmişlerdir. Ayrıca Renaud ve Groff'un (1966) araştırmasında da velilerin çocuklarına birinci ve ikinci sınıfta dik temel yazının, diğer sınıflarda da bitişik eğik yazının öğretilmesini istediklerini belirtmişlerdir. Coşkun ve Coşkun'un (2014) araştırmasında ilköğretim okullarında bitişik eğik yazı uygulamalarının devam ettirilmesinin gerekliliği konusunda da öğretmenler arasında bir görüş birliğinin olmadığı ortaya çıkmıştır.

Alanyazın çalışmaları incelendiğinde bitişik eğik yazı uygulamasının kullanılmasının öğrenciler, öğretmenler ve veliler açısından olumlu yönlerinin olduğu kadar birtakım sorunları da beraberinde getirdiği görülmüştür. 2017 yılında Türkçe Öğretim Programında yapılan değişikliklerle, bitişik eğik yazı uygulaması zorunluluğunun ortadan kalkmasıyla öğretmenlere (zümre kararı olarak) hangi yazı biçimini kullanmasıyla ilgili bir tercih yapma hakkı doğmuştur. Böylece yapılan bu çalışma ile bitişik eğik yazı uygulaması zorunluluğunun kaldırılması ile ilgili sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin tespit edilmesinin alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışma, ilk okuma yazma öğretiminde 2005 yılından itibaren uygulanmakta olan bitişik eğik yazı uygulaması zorunluluğunun 2017 yılında Türkçe Öğretim Programında yapılan değişikliklerle kaldırılmasıyla ve tercihe bırakılmasıyla ilgili sınıf öğretmenlerinin görüşlerini incelemeyi ve değerlendirmeyi amaçlamaktadır.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim (fenomenoloji) deseni bir çalışmadır. Fenomonolojik araştırmalarda çeşitli deneyimlere sahip bireylerin bu deneyimlerinin betimlenmesi amaçlanır (Creswell, 2014). Yıldırım ve Şimşek'e (2013) göre olgubilim deseni, farkına varılan ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir bilgi birikimine sahip olunamayan olgulara odaklanmaktadır. Bu çalışma kapsamında da nitel araştırma çalışmalarında kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formundan yararlanılmıştır. Bu şekilde katılımcıların deneyimlerini, düşüncelerini, tutumlarını, fikirlerini, niyetlerini ve görüşme süreci içerisindeki tepkilerini belirlemek amaçlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013:148). Bu çalışmada öğretmenlerin bitişik eğik el yazısı öğretimi deneyimlerinden yola çıkılarak, bu konudaki görüşleri derinlemesine incelenmeye çalışılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Bayburt ilinde görev yapan 29 birinci sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın katılımcıları belirlenirken uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Uygun örnekleme, hali hazırda mevcut olan gönüllü olarak veya kolay bir şekilde örnekleme dahil edilebilecek katılımcılar ile çalışılabileceği durumlarda tercih edilmektedir (Christensen, Johnson ve Turner, 2015:172). Belirlenen okullarda görev yapan öğretmenlerle telefonla ve yüz yüze ön görüşme yapılarak çalışmanın nasıl yapılacağı hakkında bilgi verilmiş ve araştırmaya gönüllü olarak katılmak isteyenlerle ders saatleri dışında mail aracılığıyla, telefonla ve yüz yüze görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Katılımcı öğretmenlere ait ön bilgiler Tablo 1'de sunulmaktadır.

Tablo 1. Araştırmaya katılan öğretmenlere ait bilgiler

		Katılımcı Sayısı (f)
Cinsiyet	Erkek	12
	Kadın	17
Eğitim Durumu	Lisans	25
	Yüksek Lisans	4
Mesleki Deneyim	1 – 5 yıl	8
	6 – 10 yıl	13
	11 – 15 yıl	4
	16- 20 yıl	4

Veri Toplama ve Analiz Süreçleri

Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırma konusuyla ilgili literatür taraması yapılarak taslak görüşme soruları hazırlanmıştır. Hazırlanan görüşme sorularının anlaşılabilirliği ve araştırmanın amacına uygunluğu açısından dört uzmanın incelemesine sunulmuş ve onların görüşü alındıktan sonra çalışma grubu dışından üç öğretmen ile pilot uygulama yapılmıştır. Yapılan pilot uygulama sonrasında görüşme formu ile ilgili üç öğretim üyesi ve iki öğretmenden uzman görüşleri alınmış, alınan görüşler doğrultusunda yapılan düzeltmelerle görüşme formuna son şekli verilmiştir.

Katılımcılara görüşmeler sırasında ses kayıt cihazının kullanılacağı belirtilmiş fakat katılımcılar çeşitli nedenlerden dolayı reddetmiştir. Bu nedenle yapılan görüşmeler, araştırmacı tarafından tutulan yazılı notlar ile kayıt altına alınmıştır. Görüşme esnasında herhangi bir veri kaybının önlenmesi açısından gerekli olan durumlarda katılımcılardan görüşlerinin tekrar edilmesi

istenmiştir. Ayrıca mail aracılığıyla gelen cevaplar için de katılımcı öğretmenlerle iletişime geçilerek görüşme formundaki sorular üzerine kısa bir görüşme gerçekleştirilmiştir.

Araştırmada katılımcılarla yapılan görüşmelerden elde edilen veriler sürekli karşılaştırmalı analiz yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. Ekiz'e (2009) göre sürekli karşılaştırmalı analiz yöntemi, elde edilen verilerin önceden düzenlenmiş kategorilere göre analiz edilmesinden ziyade veriler elde edildikten sonra kategorilere ayrılıp kategori şeklinde kodlanması ve aynı zamanda da incelenmekte olan verilerle sürekli karşılaştırma yapılması şeklinde ifade edilmektedir. Böylece elde edilen kategoriler tablolar halinde sunulmuş ve katılımcıların görüşme formundaki sorulara verdiği yanıtlardan doğrudan alıntılar yapılarak desteklenmiştir. Etik kurallar gereği katılımcıların isimleri gizli tutulmuş analizlerde katılımcılar Ö1, Ö2, Ö3... şeklinde kodlanarak sunulmuştur.

Bulgular

Bu bölümde bitişik eğik yazı uygulaması zorunluluğunun kaldırılmasına ilişkin öğretmenlerle yapılan görüşmelerden elde edilen verilerin, analiz edilmesiyle ortaya çıkan bulgular verilmiştir. Bu bulguları desteklemek amacıyla öğretmenlerin verdikleri yanıtlardan doğrudan alıntılar yapılmıştır.

Bitişik Eğik Yazı Uygulamasının Öğrencilerin Okuma Yazma ve Anlama Becerilerine Katkısına İlişkin Görüşler

Araştırmaya katılan öğretmenlere, öncelikle bitişik eğik yazı uygulamasının öğrencilerin okuma, yazma ve anlama becerilerine katkısının var olup olmadığına ilişkin soru yöneltilmiştir. Katılımcılardan elde edilen cevapların analizinden ulaşılan bulgular Tablo 2'de özetlenmektedir.

Tablo 2. Bitişik eğik yazı uygulamasının öğrencilerin okuma, yazma ve anlama becerilerine katkısına ilişkin öğretmen görüşleri

	Vardır	Yoktur	Katkıları
Okuma	6	23	Akıcı okuma (Ö1,Ö9,Ö15,Ö25,Ö26,Ö29)
Yazma	8	21	El kaslarının daha az yorulması (Ö5,Ö11,Ö25,Ö29) Sesleri birleştirerek bütünlük sağlama (Ö1,Ö25,Ö26) Hızlı yazma (Ö15, Ö25,Ö26) Yazma kolaylığı (Ö22,Ö26)
Anlama	3	26	Seslerin bir bütünlük sağlamasıyla kelimenin daha da kolay anlaşılması (Ö25,Ö26,Ö29)

Tablo 2'de görüldüğü gibi katılımcı öğretmenlerin büyük bir çoğunluğuna göre bitişik eğik yazı uygulamasının öğrencilerin okuma, yazma ve anlama becerilerine katkısı bulunmamaktadır. Ancak öğretmenlerin az bir kısmına göre ise ($f=6$) bitişik eğik yazı uygulamasının okuma becerilerine katkısı mevcuttur. Okuma becerisine katkısı olduğunu düşünen öğretmenlerin görüşlerinden bazıları şöyledir:

“Bitişik eğik yazı akıcı bir şekilde yazıldığı için okumada da akıcılık sağlar.” (Ö9)

“Sesler birbirleriyle birleştiği için kelimeyi öğrenciler bir bütün olarak görüp akıcı okuyabiliyorlar.” (Ö15)

Öğretmenlerin sekizi ise, bitişik eğik yazı uygulamasının, öğrencilere sesleri birleştirerek bütünlük sağlama, el kaslarının daha az yorulması, hızlı yazma ve yazma kolaylığı sağlama gibi

nedenlerden dolayı bu uygulamanın yazma becerilerine katkısı olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenlerin bu konudaki görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

“Yazma becerisine katkısı olduğunu düşünüyorum. El kaslarını daha az yoran bir uygulama olmasından dolayı.” (Ö11)

“Bitişik eğik yazıda öğrenciler ellerini kaldırmadan yazdığı için öğrencilere yazma kolaylığı sağlar.” (Ö22)

“Katkısı olduğunu düşünüyorum. Kas gelişimine uygun olduğu için akıcı okuma ve hızlı yazma becerilerine katkı sağladığını düşünüyorum. Ayrıca kelime bitene kadar el kaldırılmadığı için kelimede bir bütünlük sağlıyor ve kelime arası boşluklarda da sıkıntı yaşanmıyor.” (Ö25)

Öğretmenlerin üçü ise, bitişik eğik yazı uygulamasının öğrencilere seslerin birbirlerine bağlanarak yazılışlarından dolayı bir bütünlük sağlamasıyla kelimelerin daha kolay anlaşılmasına neden olduğundan dolayı bu uygulamanın öğrencilerin anlama becerisine katkı sağladığını ifade etmişlerdir. Konuya ilişkin görüşlerden bazıları şöyledir:

“Sesler bir bütünlük sağladığı için kelimelerin anlaşılması da kolaylaşıyor.” (Ö25)

“Bu uygulamanın dik temel harflere göre daha katkısı olduğunu düşünüyorum. Çünkü öğrenci ilk aşamada dik temel harflerin arasındaki boşlukları ayarlayamamasından dolayı yazdığını anlamada zorlanıyor. Fakat bu durum bitişik eğik yazı uygulamasında yaşanmıyor.” (Ö26)

Bitişik eğik yazı uygulamasının öğrencilerin okuma, yazma ve anlama becerilerine katkısının olup olmadığına ilişkin öğretmen görüşleri incelendiğinde, öğretmenlerin altısı okuma becerilerine, sekizi yazma becerilerine ve üçü de anlama becerilerine katkı sağladığını ifade etmişlerdir. Böylece öğretmenlerin yıllardır kullandığı bitişik eğik yazı uygulamasının öğrencilerin okuma, yazma ve anlama becerilerine çok da fazla katkı sağladığını düşünmeden bu uygulamayı kullandıkları söylenebilir.

Katılımcı öğretmenlere bitişik eğik yazı uygulamasının, öğrencileri yazarken yavaşlattığını düşünüp düşünmediklerine ilişkin yöneltilen soruya verdikleri cevaplar ve nedenleri Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3. Bitişik eğik yazı uygulamasının kullanılmasının öğrencileri yazarken yavaşlatıp yavaşlatmadığına ilişkin öğretmenlerin görüşleri

Yavaşlattığını Düşünüyorum	Yavaşlattığını Düşünmüyorum	Yavaşlattığını düşünüyorsanız nedenleri
20	9	Seslerin yazılış biçimleri (Ö1,Ö4,Ö9,Ö13,Ö16,Ö18,Ö20,Ö22, Ö27,Ö28) Seslerin birleştirilmesindeki zorluklar (Ö3,Ö5,Ö8,Ö12,Ö17, Ö21,Ö23,Ö24,Ö28) Sesleri eğik yazma çabası (Ö4,Ö6,Ö7,Ö27)

Tablo 3 incelendiğinde, araştırmaya katılan 20 öğretmen bitişik eğik yazı uygulamasının kullanılmasının, öğrencileri seslerin yazılış biçimlerinden, seslerin birleştirilmesindeki zorluklardan ve sesleri eğik yazma çabaları gibi nedenlerden dolayı yazarken yavaşlattığını düşündüğünü, 9 öğretmen ise bu uygulamanın öğrencileri yazarken yavaşlattığını düşünmediğini ifade etmiştir. Ayrıca eğitim durumu yüksek lisans olan öğretmenler ile mesleki deneyimi (19 yıl) en fazla olan

öğretmen de bitişik eğik yazı uygulamasının öğrencileri yazarken yavaşlattığını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin bu konudaki görüşlerinden bazıları şöyledir:

“Kesinlikle. Seslerin yazılışları çok fazla uğraş gerektirdiğinden dolayı öğrenciler yavaşlıyor. Eğik yazma çabası da yine öğrencileri yavaşlatmaktadır.” (Ö4)

“Beş kere birinci sınıf okuttuğum için bitişik eğik yazının öğrenciyi yavaşlattığını düşünüyorum. Çünkü öğrenciler sesleri yazarken çok zorlanıyorlar ve seslerin yapılışında çok silgi kullanıyorlar ondan dolayı yavaşlıyor.” (Ö13)

“Evet. Çünkü bitişik eğik yazı yazarken seslerin eğik yazılmaya çalışılması çocukları zorluyor. Seslerin yazımı da zor olduğu için öğrencileri yazarken yavaşlatıyor.” (Ö27)

Araştırmanın bu bulgusundan hareketle, öğretmenlerin büyük bir kısmı bitişik eğik yazı uygulamasının kullanılmasının öğrencileri yazarken yavaşlattığını düşünürken bir kısmı da yavaşlatmadığını düşünmüştür. Bu durum bitişik eğik yazı uygulaması zorunluluğunun getirilme amaçlarından biri olan öğrencinin hızlı yazmasına olanak tanınmasının pratikte bir karşılığının olmadığına göstergesi olabilir.

Bitişik Eğik Yazı Uygulaması Zorunluluğunun Kaldırılmasına İlişkin Öğretmen Görüşleri

Araştırmanın bu bölümünde öğretmenlere bitişik eğik yazı uygulaması zorunluluğunun kaldırılmasının nedenlerinin ne olduğu konusundaki düşünceleri sorulmuştur. Konuya ilişkin bulgular Tablo 4’te gösterilmiştir.

Tablo 4. Bitişik eğik yazı uygulaması zorunluluğunun kaldırılmasının nedenlerine ilişkin öğretmenlerin görüşleri

Nedenler	Öğretmenler	f
1. sınıf yaş grubundaki öğrencilere öğretiminin zor olması	(Ö1,Ö3,Ö5,Ö7,Ö8,Ö11,Ö19,Ö25,Ö27,Ö28)	10
Öğrencilerin yazdıklarının okunamaması	(Ö1,Ö2,Ö4,Ö5,Ö8,Ö12,Ö24,Ö25,Ö26,Ö28)	10
İlerleyen sınıflarda yazı biçimini düz yazı olması	(Ö2,Ö3,Ö13,Ö19,Ö21,Ö22)	6
Velilerin bitişik eğik yazının öğretiminde öğrencilere katkı sağlayamaması	(Ö5,Ö8,Ö9,Ö11,Ö28)	5
Günlük hayatta karşılaştıkları yazı biçiminden farklı olması	(Ö12,Ö13,Ö14,Ö15,Ö27)	5
Kitapların düz yazı ile yazılması	(Ö2,Ö9,Ö12,Ö15,Ö23)	5
Bitişik eğik yazı uygulamasında istenilen sonuca ulaşamaması	(Ö16,Ö17,Ö20,Ö29)	4
Yazma hızını yavaşlatması	(Ö1,Ö7,Ö21)	3

Tablo 4 incelendiğinde öğretmenlere göre bitişik eğik yazı uygulaması zorunluluğunun kaldırılmasının birçok nedeni bulunmaktadır. Öğretmenlerin çoğunluğuna göre (f=10) bitişik eğik yazı uygulamasının bu yaş grubundaki (1. sınıf düzeyinde) çocuklara öğretimi zor olmaktadır. Katılımcı öğretmenlerin 10 tanesi öğrencilerin yazdıklarının hem kendileri hem de öğretmenleri tarafından okunamaması, 6’sı da öğrencilerin öğrendikleri yazı biçiminin ilerleyen sınıflarda kullanılmaması, 5’i velilerin bitişik eğik yazı uygulamasının öğretiminde öğrencilere katkı sağlayamaması, 5’i öğrencilerin öğrendikleri yazı biçimlerinin günlük hayatta karşılaştıkları yazı biçiminden farklı olması, 5’i öğrencilerin kitaplarının düz yazı ile yazılması, 4’ü bitişik eğik yazı uygulamasında istenilen sonuca ulaşamaması, 3’ü öğrencilerin yazma hızını yavaşlatması ve 2’side

kamuoyunun tepkisi gibi nedenlerden dolayı bitişik eğik yazı uygulaması zorunluluğunun kaldırıldığını ifade etmişlerdir. Bu konudaki öğretmenlerin görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

“Öğrencilerin el kaslarının bu yazı sistemine göre uygun olmamasından kaynaklı yazı öğretiminde yaşanan zorluklardan dolayı kaldırılmış olabilir.” (Ö8)

“Öğrencilerin yazılarındaki bozukluktan dolayı yazdıklarını okuyamamaları.” (Ö2)

“Öğretmenlerin öğrencilerin yazılarını okumada güçlük çekmesi.” (Ö28)

“Bitişik eğik yazı uygulamasının devamlılığının olmaması. İlkokulda öğretiyoruz zor bela ortaokulda düz yazıya geçiyorlar.” (Ö19)

“Öğrenciler okurken bitişik eğik yazıdan düz yazıya eninde sonunda geçiyor. O yüzden bitişik eğik yazının bir anlamı kalmıyor.” (Ö21)

“Ailelerin çocuklarına bu konuda yardımcı olamadıklarından dolayı gösterdiği tepkiler.” (Ö11)

“Günlük hayattaki yazı şekli ile dersteki yazının farklı olması.” (Ö14)

“Öğrenciler okuma yazmaya başlarken bitişik eğik yazıyla başlıyorlar fakat ders kitapları düz yazıyla hazırlanmış durumda.” (Ö15)

“İlk başlarda belki çocuklar elini kaldırmadan yazdıkları için daha rahat olacağı düşünülmüş olabilir. Ama zaman geçtikçe istenilen sonuca ulaşılmamış olabilir.” (Ö16)

“Yararlı bir uygulama olmadığının veliler ve öğretmenler tarafından dile getirilmesi.” (Ö17)

2017 yılında bitişik eğik yazı uygulaması zorunluluğunun kaldırılmasıyla birlikte katılımcı öğretmenlere tercih ettikleri yazı biçiminin [Bitişik Eğik Yazı (BEY) ve Dik Temel Harfler (DTH)] hangisi olduğu sorulmuştur. Katılımcı öğretmenlerden sadece 2 öğretmen (Ö26 ve Ö29); akıcı okuma ve sesler arası mesafenin eşit olması ile seslerin birleşmesinden dolayı kelimenin daha iyi anlaşılması gibi nedenlerden dolayı bitişik eğik yazıyı kullanmayı tercih ettiğini ifade etmiştir. Ö26 düşüncesini: “Bitişik eğik yazı uygulamasını tercih ediyorum. Çünkü öğrencilerin hızlı yazmasını olumlu etkiliyor. Ayrıca el kaldırılmadığı için kelimeler arasındaki özellikle harfler arasındaki mesafenin eşit şekilde yazılımı daha kolay olduğunu düşünüyorum.” şeklinde ifade ederken Ö29’da benzer biçimde “Bitişik eğik yazı. Çünkü seslerin birleşerek bir bütünlük oluşturmamasından dolayı kelimenin daha kolay anlaşılmasını sağlıyor.” düşüncesini dile getirmiştir.

Diğer 27 öğretmen ise Dik Temel Harfleri kullanmayı tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Öğretmenlere neden dik temel harfleri kullanmayı tercih ettiklerine yönelik sorulan soruya verdikleri cevaplar Tablo 5’te özetlenmektedir.

Tablo 5. Öğretmenlerin neden dik temel harfleri kullandıklarına yönelik görüşleri

Neden Dik Temel Harfler?	Öğretmenler	f
Öğretiminin daha kolay olması	(Ö5, Ö9, Ö11, Ö13, Ö17, Ö18, Ö21, Ö28)	8
Okuma-yazmanın daha çabuk olması	(Ö10, Ö11, Ö16, Ö18, Ö20, Ö21, Ö23)	7
Harflerin yazılışları ve şekilleri	(Ö1, Ö4, Ö9, Ö14, Ö27)	5
Öğrencilerin açık, güzel ve okunaklı yazması	(Ö3, Ö6, Ö12, Ö24, Ö25)	5
Her yerde dik temel harflerin kullanılması	(Ö4, Ö8, Ö15, Ö27)	4
İlerleyen yıllarda dik temel harflerin kullanılması	(Ö19, Ö22)	2

Tablo 5 incelendiğinde, öğretmenler öğretiminin daha kolay olması, okuma-yazmanın daha çabuk olması, harflerin yazılışları ve şekilleri, öğrencilerin açık, güzel ve okunaklı yazması, her yerde dik temel harflerin kullanılması ve ilerleyen yıllarda dik temel harflerin kullanılması gibi nedenlerden dolayı dik temel harfleri kullanarak ilk okuma yazma öğretimi yaptığını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin bu konudaki görüşlerinden bazıları şöyledir:

“Dik temel harflerdir. Öğrencilerin harflerin yazılışlarından dolayı geri dönüşlerin olmaması zaman kaybını engellemektedir.” (Ö1)

“Dik temel harfleri tercih ediyorum. Dik temel harflerin öğretimi daha kolaydır. Harflerin yazımı öğretilirken somutlaştırılabilir.” (Ö9)

“Çocukların yazısı daha açık ve okunaklı olduğu için dik temel harfleri kullanıyorum.” (Ö6)

“Dik temel harfleri tercih ediyorum. Yazı karakterlerinin bozulmaması ve okunaklı olmasından dolayı.” (Ö12)

“Dik temel harflerle öğretime geçiş yaptım. Dik temel harflerin yazım şeklinin öğrenciyi oyalamaması ve her yerde dik temel harfler kullanıldığı için.” (Ö4)

“Dik temel yazıyı kullanıyorum. Günlük hayatta kullandığımız yazı dik temel harflerle olduğu için uygulanabilirlik açısından bunun daha uygun olduğunu düşündüm.” (Ö15)

Araştırmada katılımcı öğretmenlere dik temel harflerle öğretim yapılmasının öğrencilerin okuma-yazma becerisinin gelişimine katkısının olup olmadığı sorusu yöneltildiğinde, öğretmenlerin 27’si öğrencilerin; okuma yazmayı çabuk öğrenmesi, hızlı okuyup yazması, yazılarının güzel ve okunaklı olması, okula gitmeye ve okuma-yazmaya istekli olması, okuma-yazma becerisinin pekiştirilmesine katkı sağlaması, anlama becerisine katkısının olması ve velilerinin bu süreçte daha etkin olması gibi nedenlerden dolayı bu öğretimin öğrencilerin gelişimine katkısı olduğunu söylerken 2’si ise öğrencilerin okuma-yazma becerisine katkısının olmadığını ifade etmiştir. Bu konudaki öğretmen görüşlerinden bazıları ise şöyledir:

“Öğrencilerin okuma yazmaya daha çabuk geçtiklerini düşünüyorum ve okuduklarını yazdıklarını daha iyi anlayıp yorumladıklarını düşünüyorum.” (Ö10)

“Daha kolay okuyup yazacaklardır. Çünkü MEB tarafından hazırlanan kitaplar da dik temel yazıya göre hazırlanmış. Öğrenci de dik temel harflerle okumayı öğrendiğinde bu kitapları daha kolay okuyup yazacaklardır.” (Ö15)

“Öğrenciler dik temel harflerle daha kolay yazmaktadır. Harfleri daha kolay karıştırmadan öğrenebiliyorlar. Ayrıca bu şekilde kolay anlayıp öğrendiğini fark eden öğrenci okuma yazmaya karşı daha istekli oluyor.” (Ö20)

“Öğrenciler daha okunaklı yazacaklardır. Ayrıca bütün kitaplar, dergiler, gazeteler vs. dik temel harflerle yazıldığı için hem okumaları hızlanacak hem de okuma yazma süreci bu araçlarla pekiştirilecek.” (Ö2)

“Daha hızlı okuyorlar. Dik temel harflerle yazılar, daha düzgün ve okunaklı oluyor.” (Ö27)

“Öğrenciler dik temel harflerle okuma yazma öğrendikten sonra okuma yazmaya isteklerinde gözle görülür bir artış oldu.” (Ö3)

“Okuma-yazma, bitişik eğik yazı olmasından dolayı çocukların çoğu okula gitmek istemiyordu zorlandıkları için. Fakat dik temel harflerle öğrendikten sonra okula gelmeye daha istekliler. Ayrıca dik temel harfler çocukların günlük hayatlarında her yerde görebilecekleri yazı şekli olduğu için okuma-yazmaya da olumlu katkı sağlayacaktır.” (Ö9)

“Katkısı vardır. Günlük hayattaki yazı şekli ile dersteki yazı şekli aynı olacağından bu yazı şeklinin öğrencinin anlama becerisine olumlu etkisi olacağını düşünüyorum.” (Ö14)

“Evet, katkısı olduğunu düşünüyorum. Dik temel harflerle öğretimin yapılması sürecinde veli daha fazla katkı sağlayabiliyor öğrencisine.” (Ö8)

Dik temel harflerle öğretim yaparken herhangi bir sorunla karşılaştınız mı? Eğer karşılaştıysanız bu sorunlar nelerdir? sorusu öğretmenlere yöneltildiğinde, 19 öğretmen herhangi bir sorunla karşılaşmadığını ifade ederken 10 öğretmen bu yazı biçimi ile öğretimde harfler arası boşluğun ayarlanamaması ve büyük-küçük harf boyutlarının karıştırılması gibi sorunlarla karşılaştıklarını ifade etmiştir. Dik temel harflerle yapılan öğretimde karşılaşılan sorunlara ilişkin öğretmen görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

“Dik temel harflerle yazı yazarken her harften sonra el kalktığı için harfler arasında uygun boşluk bırakmak problem olabiliyor.” (Ö9)

“Öğrenciler harfler arasında çok boşluk bırakıyor.” (Ö18)

“Dik temel harf öğretiminde büyük harflerle küçük harflerin büyüklükleri karıştırılıyor.” (Ö2)

“Çocuklar harfler arasında gereğinden fazla boşluk bırakabiliyor veya çok yakın yazabiliyor. Harflerin puntosunu ayarlayamadığından küçük-büyük harflerin yazımında sorun oluyor.” (Ö28)

Son olarak yapılan bu değişikliğin sürdürülmesi yönünde düşünceleri alınan katılımcı öğretmenlerin çoğunluğuna göre öğretmenlere göre dik temel harf uygulamasının devam ettirilmesi gerekmektedir. Öğretmenler bu konuda görüşlerini şu şekilde dile getirmişlerdir:

“İlk okuma yazma öğretiminde 1. grup (e-l-a-k-i-n) seslerinden “k” sesinin erken olduğunu ve 2. gruptaki (o-m-u-t-ü-y) seslerinden “t” sesi ile yer değiştirmesi gerektiğini düşünüyorum. Dik temel harflerle öğretimin sürmesi taraftarıyım.” (Ö21)

“Dik temel yazı ile ilk okuma yazma öğretilmeli ve bitişik eğik yazı da ilkokul da güzel yazı dersi adı altında öğretilmeli.” (Ö12)

“Dik temel harflerle öğretim devam etmeli. Sürekli sistem değişmemeli.” (Ö6)

“Çocukların yazılarının daha okunaklı ve anlaşılır olması için dik temel harflerin kullanılması gerektiğini düşünüyorum.” (Ö2)

Araştırmının bu bulgusu, öğretmenlerin 2017 yılında Türkçe Öğretim Programında bitişik eğik yazı uygulaması zorunluluğunun kaldırılmasıyla ilgili yapılan değişikliği yerinde buldukları ve bu değişiklikten memnun oldukları söylenebilir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu bölümde araştırmadan elde edilen sonuçlar ile bu sonuçların ilgili alan yazınla ilişkilendirilmesi yapılmaya çalışılmaktadır.

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin bir kısmı bitişik eğik yazı uygulamasının öğrencilerin okuma becerisine; akıcı okuma sağlamasından, yazma becerisine; el kaslarının daha az yorulması, sesleri birleştirerek bütünlük sağlama, hızlı yazma ve yazma kolaylığı sağlamasından, anlama becerisine ise; seslerin bir bütünlük sağlamasıyla kelimenin daha kolay anlaşılmasını sağlamasından dolayı katkısının olduğunu belirtmişlerdir. Bu bulgu Güneş (2006) ve Tok, Tok ve Mazi (2008)’nin çalışmalarında ulaştığı bitişik eğik yazı ile kazanılan süreklilik, akıcılık ve dikkatin öğrencilerin okuma sürecine yansıdığını bu durumda onların okuma becerilerinin geliştirdiğine

yönelik bulgularla paralellik göstermektedir. Benzer şekilde Zachry ve Doan (2016) ve Montgomery (2012) de bitişik eğik yazının kullanılmasının dik temel harflere göre öğrencilerin okuma becerisine daha fazla katkı sağladığı sonucuna ulaşmışlardır. Özdemir (2008)'de öğrencilerin anatomik yapısına, zihinsel gelişimine ve hızlı yazmasına katkı sağladığını ifade etmiştir.

Araştırmada ulaşılan bulgulara göre katılımcı öğretmenlerin büyük bir kısmı dik temele harflerin okuma yazma eğitiminde daha etkili olduğunu belirtmişlerdir. Bu bulgu Bara, Morin, Alamargot ve Bosse (2016) ve Harman James'in (2012) çalışmalarında da dik temel yazının okuma ve anlama gibi alanlarda daha etkili olduğuna yönelik bulgularla paralellik göstermektedir. Öte yandan Arslan, Aytaç ve Ilgın'ın (2011) çalışmasında ise öğrencilerin kullandığı yazı biçimlerinin okuma hızlarını etkilemediğini ifade etmişlerdir. Ancak Kazu ve Ersözlü (2006) öğretmenlerin, bitişik eğik yazının öğrencilerin yazma hızını artırdığı konusunda kararsız olduğunu ortaya koymuştur.

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin bitişik eğik yazı uygulamasının öğrencileri, seslerin yazılış biçimlerinden, seslerin birleştirilmesindeki zorluklardan ve sesleri eğik yazma çabalarından dolayı yavaşlattığını ifade etmişlerdir. Araştırmanın bu sonucunun aksine, Erdoğan (2012), Turan (2010), Turan, Özercan ve Şahin (2008), Turan ve Akpınar (2008) ve Graham ve Miller (1980) tarafından yapılan çalışmalar da bitişik eğik yazının öğrencilerin yazma hızını artırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Turan, Gözler ve Erdoğan (2007) tarafından yapılan çalışmada ise öğrencilerin bitişik eğik yazılarının kısmen hızlı olduğu bulunmuştur.

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri bitişik eğik yazı uygulaması zorunluluğunun; 1. sınıf yaş grubundaki öğrencilere öğretiminin zor olması, öğrencilerin yazdıklarının okunmaması, ilerleyen sınıflarda yazı biçiminin düz yazı olması, velilerin bitişik eğik yazı öğretiminde öğrencisine katkı sağlayamaması, günlük hayatta karşılaştıkları yazı biçiminden farklı olması, kitapların düz yazı ile yazılması, bitişik eğik el yazısından istenilen sonuca ulaşamaması ve yazma hızını yavaşlatması gibi nedenlerden dolayı kaldırıldığını belirtmişlerdir. Bu bulgulara benzer şekilde Yıldırım (2008) tarafından yapılan çalışmada da, bitişik eğik yazı ile öğretimde öğrencilerin okula başladığı yaşta hazırbulunuşluk düzeylerinin yetersiz olmasından dolayı bitişik eğik el yazısının öğretiminde öğretmenlerin zorlandığı bulunmuştur. Ayrıca Yurduseven (2007) çalışmasında bu yaştaki öğrencilerin bitişik eğik yazıyı yazmakta zorlandıklarını belirtmiştir. Kadioğlu'nun (2012) çalışmasında bitişik eğik yazının yazma hızını yavaşlatması, yazıların okunaksız olması, harflerin iç içe girmesi; Yılmaz ve Cımbız'ın (2016) çalışmasında da velilerin bitişik eğik yazı ile ilgili bilgilerinin az olması, öğrenci yazılarının çirkin ve okunaksız olması ve öğrencilerin ortaokula geçtiğinde bitişik eğik yazıyı bırakacak olması gibi sorunlara sebep olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışmanın sonuçları bahsedilen çalışmaların bulgularından elde edilen sonuçları desteklemektedir.

Bitişik eğik yazı uygulaması zorunluluğunun kaldırılmasıyla birlikte araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin büyük çoğunluğu öğretiminin kolay olması, okuma-yazmanın daha çabuk olması, harflerin yazılışları ve şekillerinden dolayı, öğrencilerin açık, güzel ve okunaklı yazması, her yerde dik temel harflerin kullanılması ve ilerleyen yıllarda da dik temel harflerin kullanılması gibi sebeplerden dolayı dik temel harflerle öğretimi tercih ederken iki öğretmen ise, akıcı okuma ve sesler arası mesafenin eşit olması ile seslerin birleşmesinden dolayı kelimenin daha iyi anlaşılması gibi nedenlerden dolayı bitişik eğik yazı ile öğretim yapmayı tercih ettiklerini ifade etmişlerdir. Yılmaz ve Cımbız (2016), Duran (2011), Arslan ve Ilgın (2010) ile Graham ve diğerleri (2008) tarafından yapılan çalışmalar da araştırmanın bu sonucunu destekler niteliktedir. Ancak Şahin (2012) tarafından yapılan çalışmada ise, yazı öğretiminde öğretmenlerin, bitişik eğik yazıyı dik temel harflere göre daha çok tercih ettikleri sonucu bulunmuştur. Coşkun ve Coşkun'un (2014) çalışmasında ise öğretmenlerin ilkokullarda bitişik eğik yazı uygulamasının devam ettirilmesinin gerekliliği konusunda bir görüş birliğinin olmadığı sonucu ortaya çıkmıştır.

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri dik temel harflerle öğretim yapılmasının öğrencilerin okuma-yazma becerisinin gelişimine; okuma-yazmanın çabuk öğrenilmesi, okuma-yazmanın hızlı olması, öğrenci yazılarının güzel ve okunaklı olması, öğrencilerin okula gitmeye ve okuma-yazmaya karşı istekli olması, okuma-yazmanın pekiştirilmesine katkı sağlaması, anlama becerilerine katkısının olması ve velilerin bu süreçte daha etkin olması gibi nedenlerden dolayı katkısının olduğunu belirtmişlerdir. Bu araştırma bulgularına benzer olarak Susar Kırmızı ve Kasap'ın (2013) çalışmasında da dik temel harflerle öğrencilerin daha güzel ve okunaklı yazdıkları ortaya çıkmıştır. Aydın'ın (2016) çalışmasında da öğrencilerin dik temel yazı ile bitişik eğik yazıya göre daha hızlı yazdıkları sonucu bulunmuştur. Akman ve Aşkın (2012) tarafından yapılan çalışmada ise, öğrencilerin dik temel harflerle yazı yazma konusunda daha istekli oldukları ve daha düzgün yazdıkları, gündelik hayatlarında bu yazı biçimiyle karşılaştıkları için dik temel harflerle okuma-yazmayı daha iyi öğrendikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgular araştırmanın bulgularını destekler niteliktedir.

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin yarısından fazlası dik temel harflerle öğretim yaparken herhangi bir sorunla karşılaşmadıklarını ifade etmiştir. Ancak bir kısmı ise öğrencilerin harfler arası boşluğu ayarlayamaması ve büyük-küçük harf boyutlarını karıştırması gibi sorunlarla karşılaştıklarını belirtmişlerdir. Bu sonuç araştırmanın daha önceki sonuçlarıyla karşılaştırıldığında, öğretmenlerin dik temel harflerle yapılan öğretimde bitişik eğik yazı ile yapılan öğretime göre daha az sorunla karşılaştıkları söylenebilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin; büyük çoğunluğu seslerin yazılışlarının zor olması, el kaldırılmadan yazılması, seslerin birleştirilmesindeki zorluklar ve öğrenci kas gelişimine uygun olmaması gibi nedenlerden dolayı bitişik eğik el yazısı ile öğretim yapılmasının, küçük bir kısmı da harfler arası boşluğun ayarlanamaması ve harflerin bağımsız yazılması gibi nedenlerden dolayı dik temel harflerle öğretim yapılmasının zor olduğunu belirtmiştir. Yıldırım ve Ateş (2010) ile Tok ve Sarıca'nın (2017) yapmış olduğu çalışmalarda, bitişik eğik yazı çalışmalarında öğrencilerin harfleri birleştirmede sorun yaşadıkları bulunmuştur. Ayrıca Kadioğlu'nun (2012) bitişik eğik yazıya ilişkin öğrenci görüşleri adlı çalışmasında öğrencilerin, bitişik eğik yazıdaki seslerin yazılış şeklini kolaylaştırılacak şekilde yeniden düzenlenmesi gerektiğini ifade etmeleri bu araştırmanın sonucu ile benzer niteliktedir.

Öneriler

- Bitişik eğik yazı uygulaması zorunluluğunun kaldırılması ile ilgili öğretmen görüşlerinin yanı sıra öğrenci ve veli görüşlerinin de alınacağı çalışmalar yapılabilir.
- Dik temel harflerin öğretimiyle birlikte öğrencilerin okuma yazma ve anlama gibi becerilerinin bitişik eğik yazıya oranla değişip değişmediğine yönelik derinlemesine çalışmalar yapılabilir.
- Bitişik eğik yazı veya dik temel harflerle öğretim yapılması konusunda öğretmenlere bilgilendirme toplantıları düzenlenebilir.
- Sınıf öğretmenleri bitişik eğik yazı veya dik temel harflerle öğretim yapılırken ortaya çıkan sorunların çözümüne yönelik öğrencilere ek çalışmalar yaptırabilir.

KAYNAKÇA

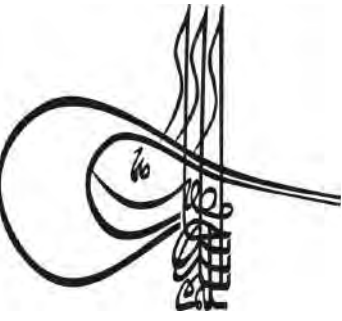
- Akkaya, A.,Kara, Ö. (2012). 6. sınıf öğrencilerinin bitişik eğik yazıda yaşadıkları sorunların nedenleri üzerine görüşleri. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 313-336.
- Akman, E.,Aşkın, İ. (2012). Ses temelli cümle yöntemine eleştirel bir bakış. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(1), 1-18.

- Aktaş, E.,Baki, Y. (2014). Türkçe öğretmeni adaylarının bitişik eğik yazı kullanımına ilişkin görüşleri. *International Journal of LanguagesEducationandTeaching*, (2), 56-80.
- Akyol, H. (2005). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Akyol, H. (2009). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Arslan, D.,İlgin, H. (2010). Öğretmen ve öğrencilerin bitişik eğik yazı ile ilgili görüşleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 71-92.
- Arslan, D.,Aytaç, A., İlgin, H. (2011). İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin yazı biçimlerine (dik temel yazı ve bitişik eğik yazı) göre okuma düzeyleri. *E-Journal of New World Sciences Academy EducationSciences*, 6(2), 1422-1434.
- Artut, K.,Demir, H. (2007).*Güzel yazı teknikleri ve öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Aslan, S. Aybek, B., (2014). Birleştirilmiş Sınıflarda Görev Yapan Öğretmenlerin Ses Temelli Cümle Yönteminin Uygulanmasında Yaşamış Oldukları Sorunlara ve Çözüm Önerilerine Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi (Nitel Bir Araştırma), *TurkishStudies - International PeriodicalForTheLanguages, LiteratureandHistory of TurkishorTurkic* Volume 9/5 Spring 2014, p.251-263, ISSN: 1308-2140, www.turkishstudies.net, DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.6805>, ANKARA-TURKEY.
- Aydın, S. (2016). *İlkokuma yazma öğrenimine doğrudan bitişik eğik yazı ile başlayan 9. Sınıf öğrencilerinin bitişik eğik yazıyı kullanma durumlarının incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Aytan, T.,Güney, N., Gün, M. (2010). İlköğretim birinci kademedeki bitişik eğik yazı öğretiminde karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri. *IX. Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu*, 20-22 Mayıs 2010, Elazığ.
- Bara, F.,Morin, M. F., Alamargot, D. &Bosse, M.L. (2016). Learning differentialallographsthroughhandwriting: Theimpact on letterknowledgeandreadingacquisition. *Learning andIndividualDifferences*, 45, 88–94.
- Başaran, M.,Karatay, H. (2005). Eğik el yazısı öğretimi. *Milli Eğitim Dergisi*, (168). https://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/168/index3-karatay.htm
- Bayraktar, N. (2014). *Dil bilimi*.Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Christensen, L. B.,Johnson, R. B., TurnerL. A. (2015). *Araştırma Yöntemleri: Desen ve Analiz*,(Çev. Ahmet AYPAY). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Coşkun, E.,Coşkun, H. (2014). İlkokul ve ortaokullardaki bitişik eğik yazı uygulamalarına ilişkin öğretmen, öğrenci ve veli görüşleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(26), 209-223.
- Creswell, J. W. (2014). *Nitel araştırma yöntemleri*(Çev. Bütün, M. ve Demir, S. B). Ankara: Siyasal Kitap.
- Duran, E.,Akyol, H. (2010). Bitişik eğik yazı öğretimi çalışmalarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(4), 817-838.
- Duran, E. (2011). Bitişik eğik yazı harflerinin yazım şekline ilişkin öğretmen görüşleri. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(2), 55-69.
- Durukan, E.,Alver, M. (2008). Ses temelli cümle yönteminin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1(5), 274-289.

- Ekiz, D. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, Ankara: Anı Yayınları.
- Erdem, İ., Yılmaz, F., Bozkurt, E. (2014). Sınıf öğretmeni adaylarının bitişik eğik yazıya ilişkin tutumları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 5-26.
- Erdoğan, T. (2012). İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin bitişik eğik yazı yazma gelişimlerinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 37(165), 93-103.
- Erdoğan, T., Erdoğan, Ö. (2012). An analysis of the legibility of cursive handwriting of prospective primary school teachers. *Procedia- Social and Behavioral Sciences*, 46, 5214-5218.
- Graham, S. & Miller, L. (1980). Handwriting research and practice: A unified approach. *Focus on Exceptional Children*, (13), 1-16.
- Graham, S., Harris K. R., Mason, L., Fink-Chorzempa, B., Moran, S. & Saddler, B. (2008). How do primary grade teachers teach handwriting? A national survey. *Reading and Writing*, 21(1-2), 49-69.
- Güneş, F. (2006). Niçin bitişik eğik yazı. *MEB Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, (71), 17-19.
- Güneş, F. (2007). *Türkçe Öğretimi ve Zihinsel Yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayın.
- Güneş, F. (2014). *Türkçe Öğretimi Yaklaşımlar ve Modeller*. Ankara: Pegem Akademi.
- Harman James, K. (2012). The neurocorrelates of handwriting and its affect on reading acquisition. https://www.hw21summit.com/sites/default/files/public/H2937N_Harman_James_presentation.pdf
- Kadioğlu, H. (2012). Bitişik eğik yazıya ilişkin öğrenci görüşleri. *Akademik Bakış Dergisi*, 31, 1-10.
- Kanmaz, A. (2007). *Ses temelli cümle yöntemini uygulayan birinci sınıf öğretmenlerinin yöntem hakkındaki görüşleri ve öğrencilerin okuma yazma becerilerini değerlendirmeleri (Denizli İli Örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kazu, H., Ersöz, N. Z. (2006). Yeni müfredatla gelen bitişik eğik yazıya ilişkin öğretmen görüşleri. *Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi*, 14-16 Nisan 2006, Ankara.
- Kolaç, E. (2008). İlkokuma yazma alanında yapılan lisansüstü tezlerin değerlendirilmesi. *VII. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu*, 02-04 Mayıs 2008, Çanakkale.
- MEB (1948). *İlkokul programı*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- MEB (1968). *İlkokul programı*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- MEB Tebliğler Dergisi (1997). İlköğretim okulu Türkçe eğitimi yazı dersi öğretim programı, 60(2482), 658-737.
- MEB (2005). *Türkçe öğretim programı (1-5. sınıflar)*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.
- MEB (2017). *Türkçe öğretim programı (1-8. sınıflar)*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.
- Montgomery, D. (2012). The contribution of hand writing and spelling remediation to overcoming dyslexia. <https://cdn.intechopen.com/pdfs-wm/35808.pdf>
- Özdemir, N. (2008). *İlköğretim I. kademe yazı öğretiminde etkinliklerin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Renaud, A. J. & GROFF, P. J. (1966). Parents opinion about hand writing styles. *Elementary English*, 43(8), 873-876.
- Sever, S. (2004). *Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sıcak, A., Arslan, A., Ayan, C. (2016). Sınıf Öğretmenlerinin Bitişik Eğik Yazıya Yönelik Tutumlarının İncelenmesi, *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* Volume 11/3 Winter 2006, p. 2009-2024, ISSN: 1308-2140, www.turkishstudies.net, DOI Number: http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.9215, ANKARA-TURKEY.
- Susar Kırmızı, F., Kasap, D. (2013). İlk Okuma Yazma Öğretimi Sürecinde Bitişik Eğik Yazı ve Dik Temel Harflerle Yapılan Eğitimin Öğretmen Görüşlerine Göre Karşılaştırılması, *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* Volume 8/8 Summer 2013, p.1167-1186, ISSN: 1308-2140, www.turkishstudies.net, DOI Number: 10.7827/Turkish Studies.5090, ANKARA-TURKEY.
- Şad, S. N., Demir, O. (2017). Dik temel yazı ve bitişik eğik yazı biçimlerinin 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerisine etkisi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(62), 801-816.
- Şahin, A. (2012). Bitişik eğik yazı öğretiminde karşılaşılan problemler. *Eğitim ve Bilim*, 37(165), 168-179.
- Temizyürek, F., Balcı, A. (2006). *Cumhuriyet dönemi ilköğretim okulları Türkçe öğretim programları*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Tok, T. N., Sarıca, H. (2017). Sınıf öğretmenlerinin bitişik eğik yazı uygulamasına ilişkin görüşleri. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (27), 352-363.
- Tok, Ş., Tok, T. N., Mazi, A. (2008). İlkokuma yazma öğretiminde çözümleme ve ses temelli cümle yöntemlerinin değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, (53), 123-144.
- Tosunoğlu, M. (2010). Farklı yazı stillerinin okuduğunu anlama sürecine etkisi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (27), 679-690.
- Turan, M., Gözler, A., Erdoğan, B. (2007). Birleştirilmiş sınıflarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin ses temelli cümle yöntemine ilişkin görüş ve önerileri. *VI. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu*, 27-29 Nisan 2007, Eskişehir.
- Turan, M., Özeran, G., Şahin, Ç. (2008). Sınıf öğretmenlerinin yazı türlerine ilişkin görüşleri. *VII. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu*, 2-4 Mayıs 2008, Çanakkale.
- Turan, M., Akpınar, B. (2008). İlköğretim Türkçe dersi ilkokuma yazma öğretiminde kullanılan ses temelli cümle ve bitişik eğik yazı yöntemlerinin değerlendirilmesi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(1), 121-138.
- Turan, M. (2010). Birinci sınıf öğretmenlerinin ses temelli cümle yöntemi ve yazı türlerine ilişkin görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, (187), 8-22.
- Yıldırım, M. (2008). *Birleştirilmiş sınıflı ilköğretim okullarında ses temelli cümle yöntemi ile ilk okuma yazma öğretimi sırasında karşılaşılan güçlükler*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Yıldırım, K., Ateş, S. (2010). Sınıf öğretmenlerinin bitişik eğik yazı öğretim uygulamalarına ilişkin görüşleri. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (5), 57-71.
- Yıldırım, A., Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.

-
- Yılmaz, F.,Cımbız, A. T. (2016), Sınıf öğretmenlerinin bitişik eğik yazı hakkındaki görüşleri, *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 567-592.
- Yurduseven, S. (2007). *İlk okuma yazma programının öğretmen görüşleri çerçevesinde değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Zachry, A. H. &Doan, A.P. (2016). A comparison of print and cursive hand writing in fifth and sixth grade students: A pilot study. *The Open Journal of Occupational Therapy*, 4(2), 1-9.



Article Info/Makale Bilgisi

✍ Received/Geliş: Nisan 2018

✓ Accepted/Kabul: Haziran 2018

✍ Referees/Hakemler: Doç. Dr. Ali Haydar ŞAR - Dr. Öğr. Üyesi Mustafa ÖZGENEL

This article was checked by iThenticate.

ERGENLER İÇİN OYUN BAĞIMLILIĞI ÖLÇEĞİ KISA FORMUNUN GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK ÇALIŞMASI

Gazanfer ANLI* - İbrahim TAŞ**

ÖZET

Bu çalışmanın amacı, DSM V internet oyun bağımlılığı tanı kriterleri doğrultusunda ergenler için oyun bağımlılığı ölçeğini geliştirmektir. Çalışma 2016-2017 eğitim öğretim yılında İstanbul ili Ümraniye ilçesinde farklı sosyo-ekonomik sınıfları temsil eden iki ortaokul ve bir Anadolu Lisesinde okuyan 1022 kişi ile yürütülmüştür. Araştırmada açıcı faktör analizi için Araştırma Grubu I ile doğrulayıcı faktör analizi için Araştırma Grubu II ile çalışılmıştır. Çalışmada, Lemmens, Valkenburg ve Peter (2009) tarafından geliştirilen ve Ilgaz (2015) tarafından Türkçeye uyarlanan “Oyun Bağımlılığı Ölçeği” ve Beck, Epstein, Brown ve Steer (1988) tarafından geliştirilen ve Ulusoy, Şahin ve Erkmén (1996) tarafından Türkçeye uyarlanan “Beck Anksiyete Ölçeği” kullanılmıştır. Kapsam geçerliği için uzman görüşüne başvurulmuştur. Ölçeğin yapı geçerliğini belirlemek için faktör analizi yapılmıştır. Faktör analizi sonucunda 9 maddenin öz değeri 1’den büyük olan tek faktör altında toplandığı görülmüştür. Tek faktörün ölçeğe ilişkin toplam varyansın %42.806’sını açıkladığı görülmektedir. Ölçek maddelerinin faktör ortak varyanslarının .191 ile .579 arasında değiştiği, maddelerin faktör yük değerlerinin .437 ile .761 arasında değiştiği, madde toplam korelasyonlarının .340 ile .653 arasında değiştiği görülmektedir. Ölçek madde toplam korelasyon değerlerinin genel olarak ayırt edicilik düzeylerinin iyi olduğu görülmektedir. Doğrulayıcı analiz sonucunda elde edilen uyum indekslerinin iyi uyum verdiği görülmektedir ($X^2_{(27)} = 2.514$, RMR=.045; GFI=.97; AGFI=.95; CFI=.96; IFI=.96; RFI=.92; NFI=.94; RMSEA=.054). Ölçeğin güvenirlik analizi için Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısına bakılmış ve iç tutarlılık katsayısı .81 olarak tespit edilmiştir. Sonuç olarak bu ölçeğin ergenlerde oyun

*  Dr. Öğr. Üyesi Bursa Teknik Üniversitesi İTBF Sosyal Psikoloji, El-mek: anligazanfer@gmail.com

**  Dr. Öğretim Üyesi İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü, El-mek: ibrahimtas34@gmail.com

bağımlılığını ölçmek için geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Oyun bağımlılığı, doğrulayıcı faktör analizi, geçerlik, güvenilirlik

THE VALIDITY AND RELIABILITY OF THE GAME ADDICTION SCALE FOR ADOLESCENTS-SHORT FORM

ABSTRACT

The aim of this study is to develop the game addiction scale for adolescents in line with the criteria for diagnosis of DSM V Internet addiction. The study was conducted in 2016-2017 academic year with 1022 students studying in an anatolian high school and two secondary schools representing different socio-economic levels in Ümraniye district of Istanbul. In this study, research group I for exploratory factor analysis and Research Group II for confirmatory factor analysis were studied. In this study, "Game Addiction Scale" developed by Lemmens, Valkenburg and Peter (2009), adapted to Turkish by Ilgaz (2015) and "Beck Anxiety Scale" developed by Beck, Epstein, Brown and Steer (1988), adapted to Turkish by Ulusoy, Şahin and Erkmén (1996) were used. Expert opinion has been applied for content validity. Factor analysis was performed to determine the structure validity of the scale. As a result of factor analysis, 9 items were collected under one factor whose value is higher than 1. It was observed that the single factor explains 42.806% of the total variance of the scale. Factor covariances of the scale items were ranged from .191 to .579, factor loadings of the items were ranged from .437 to .761, and item total correlations were ranged from .340 to .653. The scale item total correlation values generally show good discrimination levels. The fit indices obtained from the confirmatory analysis have good level of consistency ($X^2(27) = 2.514$, RMR = .045; GFI = .97; AGFI = .95; CFI = .96; IFI = .96; RFI = .92; NFI = .94; RMSEA = .054). For the reliability analysis of the scale, the Cronbach Alpha internal consistency coefficient was .81. As a result, it was determined that this scale is a valid and reliable scale to measure game addiction in adolescents.

STRUCTURED ABSTRACT

Introduction

The game is basically a tool that teaches children something by entertaining them, meanwhile developing them in terms of cognitive, psycho-motor, social and emotional. In the process of technology development, games have started to move in a different direction by content and type. (Çankaya and Ergin, 2015). Games are now being played in virtual environments and virtual people (Horzum, Ayas and Çakır Balta, 2008). Playing in a pathological way can cause negative behavior as well as distancing people from each other in real life, away from sincere relationships (Kiran, 2013). Young, Pistner, O'mara and Buchanan (1999) discussed computer gaming addiction as a sub-dimension of internet addiction. Considering the internet use, it is seen

that the use of the internet is more fun and game oriented (Karaca, 2007). As the game needs are met in an electronic environment, it is observed that there is a problem such as game addiction (Ayas and Horzum, 2017). Computer gaming addiction is defined as an individual's thinking of constantly playing, being constantly engaged in the game, and not being able to stop playing (Horzum, 2011).

Purpose of the Study

There are scales developed and adapted for gaming addiction in our country. The “computer addiction scale for children” developed by horzum, Ayas and Çakır axta (2008) consists of 21 items and 4 factors. The internal consistency coefficient of the scale, which describes 45% of the total variance, found to be 85. The “computer addiction scale for adolescents” developed by Ayas, Çakır and Horzum (2011) consists of 54 items and two factors. The internal consistency coefficient of the scale, which describes 48.62% of the total variance. It was found to be 95. The “digital game addiction scale for children” developed by Hazar and Hazar (2017) consists of 24 items of 4 factors. The internal consistency coefficient of the scale, which describes 47.95% of the total variance. It was found to be 90. The “game addiction scale for adolescents” adapted by ilgaz (2015) consists of 21 Articles 7 factors. The internal consistency coefficient of the scale was found as 92. The scale adapted by Yalcin Irmak and Erdogan (2015) consists of 7 items and one factor. Internal consistency coefficient of the scale, which describes 56.96% of the total variance was found as 72. When the above-mentioned scales are examined, it is observed that the scales are not prepared taking into account all the criteria of DSM V. In this context, it is important to develop a scale taking into account the criteria of DSM V Internet gaming addiction.

Method

This study was carried out in 2016-2017 academic year with 1022 students from two secondary schools and an anatolian high school representing different socio-economic classes in Ümraniye district of Istanbul province. In this study, research group I for exploratory factor analysis and Research Group II for confirmatory factor analysis were studied. In this study, “Game Addiction Scale” developed by Lemmens, Valkenburg and Peter (2009) and adapted to Turkish by Ilgaz (2015) and “Beck Anxiety Scale” developed by Beck, Epstein, Brown and Steer (1988) and adapted to Turkish by Ulusoy, Şahin and Erkmén (1996) were used. SPSS 25 and Amos 25 package programs were used in data analysis. Reliability of the scale was calculated with the Cronbach Alpha Internal Consistency Coefficient. T-test was also applied to test whether the items discriminate between upper and lower 27% groups.

Findings and discussion

In order to measure the structural validity of the scale, exploratory factor analysis was performed first. Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) values, which test the proficiency of sampling in exploratory factor analysis, were taken into consideration and was found as 894. The Barrett's Sphericity test was also tested ($\chi^2 = 2283.226, p=.000$). When the results from both analyses were taken together, it was decided that the data were appropriate for factor analysis. In factor analysis, basic components were analyzed and a single factor structure was obtained.

As a result of factor analysis, 9 items were collected under one factor whose value is greater than 1. It is observed that the single factor explains 42.806% of the total variance of the scale. The variance explained in single factor structures is 30% and above. Factor covariances of the scale items vary between .191 and .579, factor loadings of the items vary between .437 and .761, and item total correlations vary between .340 and .653. The scale item total correlation values generally show good discrimination levels. When the fit indices are examined, it is seen that X^2 value is 2.514. If the value of X^2 is less than 3 is considered to be a good and less than 5 is considered to be an adequate fit. It can be said that the value of X^2 is good. On the other hand, since the X^2 value is sensitive to the sample size, it can be said that the model has good agreement with the alternative GFI compliance index .97. The AGFI compliance index value is .97. If this value is ≥ 0.95 , it can be said that the model has a perfect fit in terms of this compliance index. When the RMR compliance index is .045 ($< .05$), it can be said that this compliance index perfectly fit. The CFI compliance index value was .96. This means that the model is perfectly fit. The NFI compliance index value was .94. This value means that the model is well fit. As the RMSEA value is .054 ($\leq .06$), it can be said that this compliance index value is also in good fit.

The game addiction scale short form for the adolescents (current study) was positively associated with anxiety disorder ($r=.29$). The game addiction scale short form for the adolescents was positively correlated with the game addiction scale for the adolescents whose adaptation study had previously performed ($r=.74$). The results show that the scale has criterion-related validity. To examine the reliability of the scale, the Cronbach Alpha internal coherence factor was analyzed. The Cronbach alpha internal consistency coefficient of the scale was .81.

Conclusion

Game addiction among adolescents increases day by day and this situation becomes a serious problem. DSM V has taken the internet gaming addiction to Chapter 3 and in this direction it has been necessary to develop a reliable, valid and useful scale based on these criteria to determine diagnostic criteria for internet gaming addiction. The purpose of this study is to develop a game addiction scale for adolescents which take the theoretical structure of DSM V internet game addiction diagnostic criteria. For this purpose, it was tried to develop a likert type scale consisting of 9 items and one factor to determine game addiction in adolescents.

Exploratory factor analysis showed that 9 items were collected under one factor whose value is greater than 1. As for the equivalent tests validity, the game addiction scale short form for the adolescents was found to be positively correlated with Beck Anxiety Scale and Game Addiction Scale adapted by Ilgaz. Factor analysis and criterion-related validity results show that our scale is a valid measurement tool. Cronbach alpha internal consistency coefficient shows that this scale is reliable. There is no reverse item in the scale. The lowest score to be taken from the scale is 9 and the highest score is 45. The scale can be answered in as little as 5 minutes. This also shows that it's a useful scale. All the results show that the game addiction scale short form for adolescents is a valid, reliable and useful scale consisting of one factor and nine items.

Finally, it is thought that this scale will contribute significantly to the field because the game addiction scale for adolescents in accordance with the criteria of DSM-V is missing in our country.

Keywords: Game addiction, confirmatory factor analysis, validity, reliability

Giriş

İnternet günümüzde insanoğlunun birçok ihtiyacını karşılamaktadır. Bu ihtiyaçlar bilimsel araştırma ihtiyacından, eğlence ihtiyacına, akademik araştırma ihtiyacından sosyalleşme ihtiyaçlarına kadar çeşitli şekillerde karşımıza çıkmaktadır. Oyun oynama ihtiyacı bireyin eğlence ihtiyacı çerçevesinde ele alınabilen bir ihtiyaçtır. Bu ihtiyacın karşılanması önemlidir ancak işlevsel olmayan karşılama yolları beraberinde bazı sorunlar getirebilmektedir.

Temelde çocuğu eğlendirirken ona bir şeyler öğreten, bilişsel, psiko-motor, sosyal ve duygusal açıdan onu geliştiren oyun, teknolojinin gelişimi ile birlikte içerik ve türü itibariyle farklı bir yöne doğru kaymaya başlamıştır (Çankaya ve Ergin, 2015). Artık oyunlar sanal ortamlarda ve sanal kişilerle oynanmaya başlanmıştır (Horzum, Ayas ve Çakır Balta, 2008). Sanal dünyadaki bu etkileşim her bireyde olduğu gibi çocuğun dünyasını da dijitalleştirmektedir. Çocuklar bu dünyada sanal karakterlerle özdeşleşebilmekte, şiddet gibi olumsuz durumlardan etkilenebilmektedir (Aydoğdu Karaaslan, 2015). Patolojik bir hal alan oyun oynama yukarıda bahsedilen olumsuz davranışların yanı sıra insanların gerçek hayatta birbirlerinden uzaklaşmalarına, samimi ilişkilerden kopmalarına neden olabilmektedir (Kıran, 2013).

Oyun bağımlılığı teknolojik bağımlılıklar kapsamında ele alınmaktadır (Taylan ve Işık, 2015). Young, Pistner, O'mara ve Buchanan (1999) bilgisayar oyun bağımlılığını internet bağımlılığının bir alt boyutu olarak ele almışlardır. İnternet kullanımına göz atıldığında internet kullanımının daha çok eğlence ve oyuna dönük olduğu görülmektedir (Karaca, 2007; Kılınç ve Doğan, 2014). Oyun ihtiyacının elektronik ortamda karşılanmaya başlanması ile birlikte oyun bağımlılığı gibi bir sorunun ortaya çıktığı görülmektedir (Ayas ve Horzum, 2017). Kuss ve arkadaşları yaptıkları çalışmada oyun oynamanın (%2,3 oranında) bağımlı olma riskini artırdığını tespit etmişlerdir (Kuss, Rooij, Shorter, Griffiths ve Mheen, 2013). Bilgisayar oyun bağımlılığı bireyin sürekli olarak oyun oynamayı düşünmesi, sürekli olarak oyunla meşgul olması ve oyun oynamayı bırakamaması şeklinde tanımlanmaktadır (Horzum, 2011). DSM V'in (Ruhsal Bozuklukların Tanısal ve Sayımsal El Kitabı) yayınlanması ile birlikte internet oyun bağımlılığı Bölüm 3'e alınmış ve tanı kriterlerinin sayısı dokuza çıkarılmıştır (Amerikan Psikiyatri Birliği, 2013). DSM V'de yer alan oyun bağımlılığı online olarak oynanan kumar oyununu kapsamamaktadır (Göldağ, 2017). DSM V internet oyun bağımlılığı tanı kriterleri zihnin sürekli olarak oyunla meşgul olması, oyun oynanmadığı zaman yoksunluk belirtilerinin ortaya çıkması, zamanla daha fazla oynamaya başlama, oyun oynamayı azaltma girişimlerinde başarısız olma, oyun için diğer aktivitelerden vazgeçme, oyuna ayrılan zaman hakkında aile fertlerine ve uzmanlara yalan söyleme, olumsuz duygulardan kaçma, diğer insanlarla problem ve çatışma yaşama şeklindedir. Yeni kriterlerle birlikte internet oyun bağımlılığının tanınması ile ilgili belirsizliğin ortadan kalkacağı söylenebilir.

Bu kriterlerin belirlenmesi ile birlikte teknolojik bağımlılıklar kapsamında ele alınan sosyal medya bağımlılığı, internet bağımlılığı gibi alanlarda farklı ölçekler geliştirilmeye başlanmıştır. Van den Eijnden, Lemmens ve Valkenburg (2016) tarafından geliştirilen Ergenler için Sosyal Medya Bağımlılığı Ölçeği dokuz kriter esas alınarak geliştirilmiştir. Ölçek uzun ve kısa form olarak geliştirilmiştir. 9 maddeden oluşan ölçeğin kısa formu tek faktörden oluşmaktadır. Ölçeğin iç tutarlılık katsayısı .81 olarak bulunmuştur. Yine benzer şekilde Pontes ve Griffiths (2016) tarafından

geliştirilen internet bağımlılığı ölçeği de DSM V online oyun bağımlılığı kriterleri doğrultusunda dokuz madde şeklinde geliştirilmiştir. Ölçek 9 madde ve tek faktörden oluşmaktadır. Ölçeğin iç tutarlılık katsayısı .93 olarak bulunmuştur.

Ülkemizde oyun bağımlılığı ile ilgili geliştirilen ve uyarlanan ölçekler bulunmaktadır. Horzum, Ayas ve Çakır Balta (2008) tarafından geliştirilen “Çocuklar için Bilgisayar Bağımlılığı Ölçeği” 21 maddeden ve 4 faktörden oluşmaktadır. Toplam varyansın %45’ini açıklayan ölçeğin iç tutarlılık katsayısı .85 olarak bulunmuştur. Ayas, Çakır ve Horzum (2011) tarafından geliştirilen “Ergenler için Bilgisayar Bağımlılığı Ölçeği” 54 maddeden ve iki faktörden oluşmaktadır. Toplam varyansın %48,62’sini açıklayan ölçeğin iç tutarlılık katsayısı .95 olarak bulunmuştur. Hazar ve Hazar (2017) tarafından geliştirilen “Çocuklar için Dijital Oyun Bağımlılığı Ölçeği” 24 madde 4 faktörden oluşmaktadır. Toplam varyansın %47,95’ini açıklayan ölçeğin iç tutarlılık katsayısı .90 olarak bulunmuştur. Ilgaz (2015) tarafından uyarlaması yapılan “Ergenler için Oyun Bağımlılığı Ölçeği” 21 madde 7 faktörden oluşmaktadır. Ölçeğin iç tutarlılık katsayısı .92 olarak bulunmuştur. Yalçın Irmak ve Erdoğan (2015) tarafından uyarlanan ölçek 7 madde ve tek faktörden oluşmaktadır. Toplam varyansın %56.96’sını açıklayan ölçeğin iç tutarlılık katsayısı .72 olarak bulunmuştur. Yukarıda belirtilen ölçekler incelendiğinde, ölçeklerin DSM V’de geçen kriterlerinden bazılarını dikkate alsa da tüm kriterleri dikkate alarak hazırlanmadığı görülmektedir. Bu bağlamda DSM V internet oyun bağımlılığı kriterlerini dikkate alarak bir ölçek geliştirmek önemlidir.

Yöntem

Araştırma Grubu

Bu çalışma 2016-2017 eğitim öğretim yılında İstanbul ili Ümraniye ilçesinde farklı sosyo-ekonomik sınıfları temsil eden iki ortaokul ve bir Anadolu Lisesinde okuyan 1022 kişi ile yürütülmüştür. Araştırmada açımlayıcı faktör analizi için Araştırma Grubu I ile doğrulayıcı faktör analizi için Araştırma Grubu II ile çalışılmıştır.

Araştırma Grubu I

Araştırma grubu I, 2016-2017 eğitim öğretim yılında İstanbul ili Ümraniye ilçesinde farklı sosyo-ekonomik sınıfları temsil eden iki ortaokul ve bir Anadolu Lisesinde okuyan 510 kişiden oluşmaktadır. Katılımcıların yaş aralığı 12-19 arasındadır. Katılımcıların 247’si (%48.4) kız, 263’ü (% 51.6) erkektir. I. gruptan elde edilen veriler üzerinde açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır.

Araştırma Grubu II

Araştırma grubu II, 2016-2017 eğitim öğretim yılında İstanbul ili Ümraniye ilçesinde farklı sosyo-ekonomik sınıfları temsil eden iki ortaokul ve bir Anadolu Lisesinde okuyan 512 kişiden oluşmaktadır. Katılımcıların yaş aralığı 12-15 arasında değişmektedir. Katılımcıların 292’si (%57) kız, 220’si (%43) erkektir. II. gruptan elde edilen veriler üzerinde doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır.

Veri toplama araçları

Oyun Bağımlılığı Ölçeği

Lemmens, Valkenburg ve Peter (2009) tarafından geliştirilen ölçek Ilgaz (2015) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçek 21 madde ve 7 faktörden oluşmaktadır. Ölçeği puanlanmasında 5’li likert tipi derecelleme kullanılmıştır. Dereceleme “Asla”, “Nadiren”, “Bazen”, “Sıklıkla” ve “Çok sık” şeklindedir. Ölçeğin yapı geçerliğini test etmek amacıyla birinci ve ikinci düzey doğrulayıcı faktör analizi kullanılmış, birinci düzey faktör analizi uyum indekslerinin iyi sonuçlar verdiği görülmüştür [X^2 (165, N=265)=271.01, $p<0.000$, RMSEA=0.049, S-RMR=0.046, GFI=0.91, AGFI=0.88, CFI=0.99, NNFI=0.98, IFI=0.99]. İkinci düzey faktör analizi sonuçlarının da iyi

sonuçlar verdiği gözlenmiştir [X^2 (179, N=265)=331.68, $p<0.000$, RMSEA=0.057, S-RMR=0.051, GFI=0.89, AGFI=0.86, CFI=0.98, NNFI=0.98, IFI=0.98]. Ölçeğin Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı .92 olarak bulunmuştur.

Anksiyete Bozukluğu Ölçeği

Beck, Epstein, Brown ve Steer (1988) tarafından geliştirilen ölçek Ulusoy, Şahin ve Erkmen (1996) tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. 21 maddeden oluşan ölçek 0-3 arasında puanlanan likert tipi bir ölçektir. Dereceleme "Hiç" ile "Ciddi derecede" arasında değişmektedir. Ölçeğin yapı geçerliğini test etmek için faktör analizi yapılmış ve faktör analizi sonucunda ölçeğin iki faktörden oluştuğu görülmüştür. Ölçüt bağıntı geçerliğinde Otomatik Düşünceler Ölçeği, Beck Depresyon Ölçeği, Durumluk Kaygı Ölçeği ve Sürekli Kaygı Envanteri ile pozitif ilişkili bulunmuştur. Ölçeğin güvenilirliği Cronbach Alfa ve test tekrar test güvenilirliği ile ölçülmüştür. Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı .93 olarak bulunmuştur. test tekrar test güvenilirlik katsayısı .57 olarak bulunmuştur.

Verilerin toplanması ve analizi

Ölçekler öğrencilere yüz yüze uygulanmıştır. Deneme için oluşturulan form katılımcılara sınıf ortamında uygulanmıştır. Öğrencilere bilimsel bir çalışmaya katkıda bulundukları, bu uygulamada kendilerinin değerlendirilmeyeceği ifade edilmiştir. Ölçeğin uygulanması ortalama 15-20 dakika almıştır. Verilerin analizinde SPSS 25 ve AMOS 25 paket programları kullanılmıştır. Ölçeğin yapı geçerliğini test etmek için açımlayıcı faktör analizi ve doğrulayıcı faktör analizi ve ölçüt bağıntı geçerlik çalışması yapılmıştır. Ölçeğin güvenilirliği Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı ile hesaplanmıştır. Madde toplam korelasyonu, Maddelerin alt üst % 27'lik grupları ayırt edip etmediğini test etmek için de t testi uygulanmıştır.

Ölçek geliştirme ile ilgili çalışmalar

Çalışmanın amacı oyun bağımlılığı ölçeği kısa formu geliştirmektir. Bu çalışma için DSM V bölüm üçte geçen internet oyun bağımlılığı kriterleri esas alınmaya çalışılmıştır. DSM V 3. bölümde geçen internet oyun bağımlılığı tanı kriterleri 9 tane olduğu için 9 maddelik bir ölçek geliştirilmeye çalışılmıştır. İnternet oyun bağımlılığı ölçeği geliştirilirken öncelikle literatür taraması yapılmıştır. Literatür taraması sonucunda madde havuzu oluşturulmuştur. Madde havuzunda toplam 27 soru yer almaktadır. Maddeler oluşturulurken DSM V online oyun bağımlılığı tanı kriterleri dikkate alınmış ve her tanı kriteri doğrultusunda 3'er madde hazırlanmıştır. Ölçekteki maddeleri ölçmek için 5'li likert tipi dereceleme kullanılmıştır. 5'li likert tipi dereceleme "Hiçbir zaman", "Nadir olarak", "Bazen", "Sık sık" ve "Her zaman" şeklindedir. Ölçeğe son hali verildikten sonra geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarına geçilmiştir.

Geçerlik çalışmaları kapsamında ilk olarak kapsam geçerliliği yapılmıştır. Bu doğrultuda rehberlik ve psikolojik danışma, ölçme ve değerlendirme, Türk dili alanında çalışan uzman ve akademisyenlerden oluşan 5 kişiye ve alanda çalışan 6 psikolojik danışmana hazırlanan 27 maddelik form dağıtılmış ve dönütler doğrultusunda maddelerde değişiklikler yapılmıştır. "Oyunlara harcadığınız sürenin miktarı ile ilgili diğer insanlara yanlış bilgi verdiğiniz oldu mu?" şeklinde belirtilen ifade dönütler doğrultusunda "Oyunlarda harcadığınız sürenin miktarı ile ilgili diğer insanlara (aile fertleri ve sosyal çevre) yanlış bilgi verdiniz mi?" şeklinde düzeltilmiştir.

Ölçüt geçerliği, yapı geçerliği ve güvenilirlik çalışmaları için 1056 öğrenciye ölçekler uygulanmıştır. Uç değerler ayıklandıktan sonra kalan 1022 kişiden elde edilen veriler üzerinden işlemler gerçekleştirilmiştir. Açımlayıcı faktör analizi 510 kişiden elde edilen verilerle yapılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi 512 kişiden elde edilen veriler üzerinden yapılmıştır. Ölçekteki maddelerin aritmetik ortalamaları, standart sapmaları, madde toplam korelasyonları, Cronbach alpha güvenilirlik katsayısı, geçerlik için ayırt edicilik t değeri (alt ve üst %27'lik gruplar), faktör ortak varyansı, faktör yük değerleri ve ölçüt geçerliği için aynı zamanda benzer ölçek korelasyon değerleri hesaplanmıştır.

Ölçekte yer alacak maddelerin belirlenmesinde madde öz değerlerinin 1, madde yük değerlerinin en az .32 olmasına dikkat edilmiştir. Madde faktör yükleri yüksek olan maddelerden her bir madde DSM V online oyun bağımlılığı kriterlerinden birini temsil edecek şekilde 9 maddelik ölçek oluşturulmuştur. Bu süreçte farklı modeller denenmiş ve en iyi çalışan model tespit edilmiştir. Tespit edilen model üzerinden analiz çalışmaları yapılmıştır.

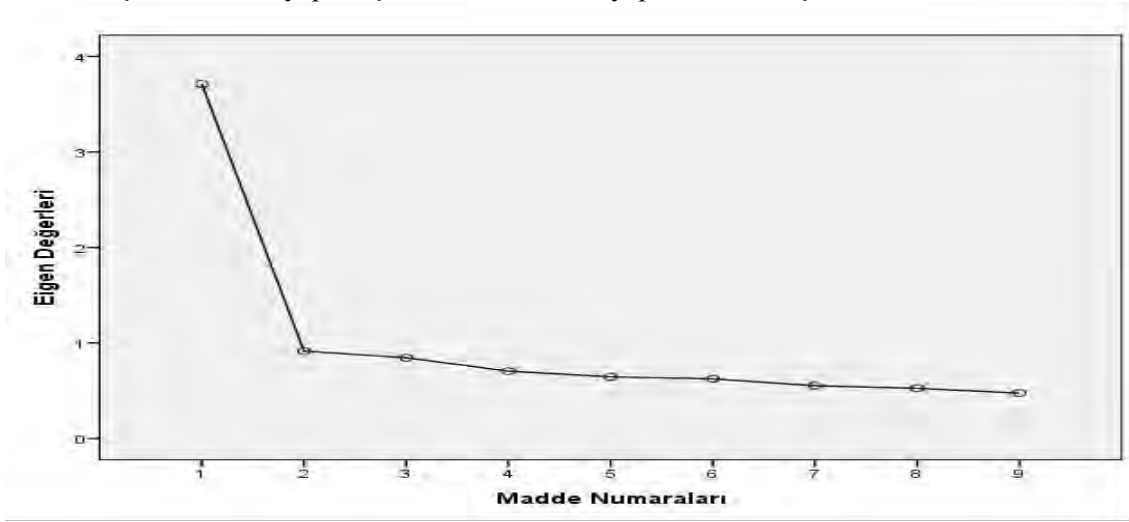
Bulgular ve Yorum

Çalışmanın amacı DSM V internet oyun bağımlılığı tanı kriterleri çerçevesinde ergenler için Kısa Oyun Bağımlılığı Ölçeği geliştirmektir.

Faktör Yapısının İncelenmesi

Açımlayıcı Faktör Analizi

Ölçeğin yapı geçerliliğini belirlemek için öncelikle açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Bu analizde örneklemin yeterliliğini test eden Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) değerlerine bakılmıştır. KMO değeri .894 olarak bulunmuştur. Bu değer çok iyi olarak yorumlanmaktadır (Sharma, 1996, s.116 akt. Kalaycı, 2014). Bu değer .70 ve üzerinde olması maddelerin faktör analizi için uygun olduğu anlamına gelmektedir. Ayrıca Barlett's Sphericity testine bakılmış ($\chi^2= 2283,226$, $p=.000$) ve her iki analizden elde edilen sonuçlar birlikte ele alındığında verilerin faktör analizine uygun olduğuna karar verilmiştir (Çokluk, Şekercioğlu & Büyüköztürk, 2012, s. 207). Faktör analizinde temel bileşenler analizi yapılmış ve tek faktörlü bir yapı elde edilmiştir.



Şekil 1. Scree Plot Faktör Yapıları Şekli

Şekil 1’de görüldüğü gibi eğim ikinci noktadan itibaren bir plato yapmaktadır. Bu durumda ölçeğin tek faktörden oluştuğu söylenebilir.

Temel bileşenler analizi sonucunda ölçeğin 9 madde tek faktörden oluştuğu tespit edilmiştir. Tek faktörü gösteren temel bileşenler analizine ilişkin sonuçlar Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Oyun bağımlılığı ölçeğinin Temel bileşenler analizi sonucunda elde edilen tek faktörün özdeğer ve açıklanan varyansa katkıları

Faktör	Öz değer	Açıklanan Varyans (%)	Toplam Varyans (%)
1	3.853	42.806	42.806

Tablo 1’de faktör analizi sonucunda 9 maddenin öz değeri 1’den büyük olan tek faktör altında toplandığı görülmektedir. Tek faktörün ölçeğe ilişkin toplam varyansın % 42.806’sını

açıkladığı tespit edilmiştir. Tek faktörlü yapılarda açıklanan varyansın % 30 ve üzerinde olması yeterli görülmektedir (Çokluk vd., 2012, s. 197).

Ergenler için oyun bağımlılığı ölçeğinin aritmetik ortalamaları, standart sapmaları, faktör ortak varyansları, madde faktör yük değerleri ve madde toplam korelasyonları hesaplanmış ve Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. İnternet oyun bağımlılığı ölçeği faktör analizi sonuçları ve madde toplam korelasyonları

Madde No	$\bar{X}$	Ss	Faktör Ortak Varyans	Faktör Yük Değeri	Madde Toplam Korelasyonu	Madde Kalan Korelasyonu
M15	1.79	1.09	.579	.761	.716	.630
M12	1.74	1.15	.527	.726	.673	.562
M13	2.04	1.32	.515	.717	.707	.596
M14	2.10	1.25	.512	.715	.673	.562
M1	2.33	1.25	.471	.687	.661	.543
M8	2.69	1.41	.380	.617	.635	.488
M18	1.88	1.58	.372	.610	.646	.513
M16	1.56	1.41	.305	.553	.565	.437
M11	1.73	1.14	.191	.437	.445	.294

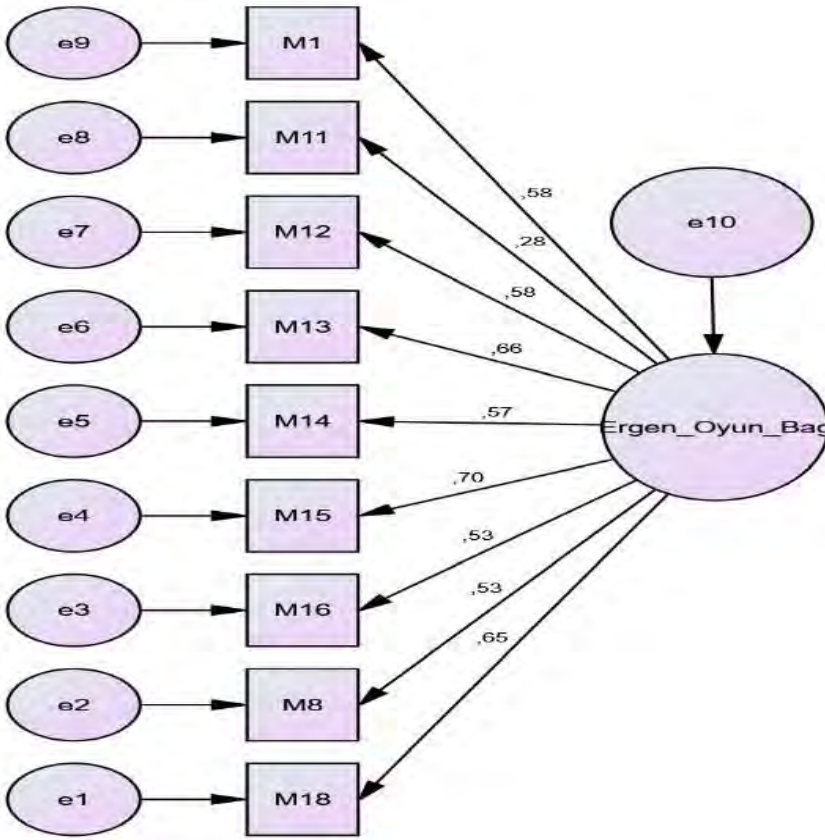
Tablo 2 incelendiğinde ölçek maddelerinin faktör ortak varyanslarının .191 ile .579 arasında değiştiği görülmektedir. Faktör ortak varyansın .10’dan küçük olması o madde ile ilgili problem olduğu anlamına gelebilir (Çokluk vd., 2012, s. 220). Ölçek maddeleri incelendiğinde maddelerin faktör ortak varyanslarının kabul edilebilir sınırlar içinde olduğu görülmektedir.

Maddelerin faktör yük değerlerinin .437 ile .761 arasında değiştiği görülmektedir. Madde faktör yük değerleri kabul noktası .32 olarak kabul edilmektedir. .32’den daha düşük olan maddelerin ölçekten çıkarılması gerekmektedir (Çokluk vd., 2012, s. 223). Ölçek madde faktör yük değerlerinin kabul edilebilir sınırlar içinde olduğu görülmektedir.

Madde toplam korelasyonlarının .340 ile .653 arasında değiştiği görülmektedir. Madde toplam korelasyonu korelasyon değerlerinin .30 ve üzerine olması o maddenin bireyi iyi derecede ayırt ettiği, .20-.30 arasında olması ise o maddenin zorunlu olduğunda teste alınabileceği anlamına gelir. .20’den düşük maddelerin testten çıkarılması gerekir (Büyüköztürk, 2014, s. 183). Ölçek madde toplam korelasyon değerlerinin genel olarak ayırt edicilik düzeylerinin iyi olduğu görülmektedir. Madde kalan korelasyonunun .294 ile .630 arasında olduğu görülmektedir. Tüm maddelerin istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir.

Doğrulayıcı faktör analizi

Açımlayıcı faktör analizinden sonra ölçeğin tek faktörlü yapısını desteklemek için doğrulayıcı faktör analizine geçilmiştir. Doğrulayıcı faktör analizine ilişkin her bir maddenin faktör yüklenimi şekil 1’de gösterilmiştir.



Şekil 2. İnternet oyun bağımlılığına ilişkin path diyagramı

Şekil 2’de görülen değerler standardize edilmiş beta değerleridir ve her bir maddenin faktör yüklenimini göstermektedir. Bu oranların .28 ile .70 arasında değiştiği görülmektedir.

Doğrulamalı faktör analizine ilişkin uyum indeksi değerleri Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3. Doğrulamalı faktör analizine ilişkin uyum indeks değerleri

İyilik Uyum İndeksi	Ulaşılan Değerler	Kabul edilir değerler*
χ^2	2.514	≤ 5
Sd	27	
RMR	.045	$\leq .05$
GFI	.97	$\geq .90$
AGFI	.95	$\geq .90$
CFI	.96	$\geq .90$
IFI	.96	$\geq .90$
RFI	.92	$\geq .90$
NFI	.94	$\geq .90$
RMSEA	.054	$\leq .06$

* **Kaynak:** Çokluk vd. (2012).

Tablo 3’te yer alan uyum indeksleri incelendiğinde χ^2 değerinin 2.514 olduğu görülmektedir. χ^2 değerinin 3’ten küçük olması iyi, 5’ten küçük olması ise yeterli uyum olarak kabul edilmektedir (Çokluk vd., 2012). Ortaya çıkan χ^2 değerinin iyi olduğu söylenebilir. Buna karşın χ^2 değerinin örneklem büyüklüğüne duyarlı olması nedeniyle alternatif olarak geliştirilen GFI uyum indeksi .97 olduğundan modelin iyi uyum gösterdiği söylenebilir. AGFI uyum indeks değerinin .97 olduğu

görülmektedir. Bu değer ≥ 0.95 olduğundan modelin bu uyum indeksi açısından da mükemmel uyum gösterdiği söylenebilir. RMR uyum indeksinin .045 olduğu ($< .05$) dikkate alındığında bu uyum indeksinin mükemmel uyum gösterdiği söylenebilir. CFI uyum indeks değeri .96 olarak bulunmuştur. Bu değer modelin mükemmel uyum gösterdiği anlamına gelmektedir. NFI uyum indeksi değeri .94 olarak bulunmuştur. Bu değer modelin iyi uyum gösterdiği anlamına gelmektedir. RMSEA değeri .054 ($\leq .06$) olduğundan bu uyum indeksi değerinin de iyi uyum gösterdiği söylenebilir (Çokluk vd., 2012).

Ölçüt Bağını Geçerlik

Ölçüt bağıntı geçerlik için literatürde daha önce araştırılan kavramlardan olan anksiyete ve oyun bağımlılığı ölçeği ile geliştirilen ölçek arasındaki ilişkiye bakılmıştır. Sonuçlar Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Ergenler için oyun bağımlılığı kısa formu, sübjektif anksiyete, anksiyete somatik belirtiler, anksiyete toplam puan ve ergenler için oyun bağımlılığı arasındaki ilişki

Değişken	EOBK-F	SA	ASB	ATP	EOBÖ
EOBÖ K-F	1	.314**	.267**	.308**	.722**
N	100				

* $p < .01$; EOBÖ K-F: Ergen oyun bağımlılığı ölçeği kısa formu; AS: Sübjektif Anksiyete; ASB: Anksiyete somatik belirtiler; ATP: Anksiyete toplam puan; EOBÖ: Ergenler için oyun bağımlılığı ölçeği

Tablo 5'te geliştirilen ergenler için oyun bağımlılığı ölçeği kısa formu ölçeğinin anksiyete bozukluğu ve ergenler için oyun bağımlılığı ölçeği ile ilişkisine bakılmıştır. Geliştirilen ergenler için oyun bağımlılığı ölçeği anksiyete bozukluğu ile orta düzeyde pozitif ilişkili bulunmuştur ($r = .308$). Geliştirilen ergenler için oyun bağımlılığı ölçeği kısa formu daha önce uyarlama çalışması yapılan ergenler için oyun bağımlılığı ölçeği (EOBÖ) ile yüksek düzeyde pozitif ilişkili bulunmuştur ($r = .722$). Elde edilen sonuçlar ölçeğin ölçüt bağıntı geçerliğini karşıladığını göstermektedir.

Güvenirlik

Ölçeğin güvenirliliğini incelemek için Cronbach Alfa iç tutarlılık kat sayısına bakılmıştır. Ölçeğin Cronbach alppha iç tutatlılık katsayısı .81 olarak bulunmuştur. Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısının .80 ile 1.00 arasında olması ölçeğin yüksek derecede güvenilir olduğunu göstermektedir (Kalaycı, 2014, s.405). Tablo 5'de Cronbach Alfa değeri ve maddelerin atıldığında Cronbach Alfa değerleri verilmiştir.

Tablo 5. Güvenirlik analizi sonuçları

Madde No	Madde atıldığında Cronbacha Alfa	Cronbach Alfa
M1	.79	
M11	.82	
M12	.80	
M13	.78	
M14	.79	.81
M15	.78	
M16	.80	
M8	.80	
M18	.79	

Madde Analizi

Oyun bağımlılığına yönelik ölçeğin madde analizi

Madde analizi kapsamında testin toplam puanları üzerinden alt %27'lik ile üst %27'lik gruplar arasındaki fark ilişkisiz gruplar t testi ile sınanmıştır. Analiz sonuçları Tablo 6 'da gösterilmiştir.

Tablo 6. Oyun bağımlılığı ölçeği madde analizi %27'lik alt ve üst gruplar için t değerleri

Madde	Grup	N	Art Ort	Ss	t	p
M1	Alt	273	1.23	.53	-26.03	.000
	Üst	273	3.22	1.14		
M11	Alt	273	1.07	.38	-17.05	.000
	Üst	273	2.50	1.35		
M12	Alt	273	1.02	.14	-18.55	.000
	Üst	273	2.66	1.45		
M13	Alt	273	1.08	.30	-24.74	.000
	Üst	273	3.11	1.32		
M14	Alt	273	1.23	.49	-21.159	.000
	Üst	273	3.01	1.29		
M15	Alt	273	1.02	.140	-22.01	.000
	Üst	273	2.57	1.16		
M16	Alt	273	1.00	0.89	-10.504	.000
	Üst	273	2.11	1.74		
M8	Alt	273	1.35	.63	-25.46	.000
	Üst	273	3.58	1.29		
M18	Alt	273	1.01	.11	-20.12	.000
	Üst	273	2.57	1.27		

Tablo 4'de %27'lik alt ve üst değerler için hesaplanan t değerleri tüm maddeler için $p < .01$ düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Bu sonuç ölçek maddelerinin ayırt edicilik düzeylerinin yüksek olduğu anlamına gelmektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Ergenler arasında oyun bağımlılığı günden güne artmakta ve bu durum ciddi bir sorun haline gelmektedir. DSM V'in internet oyun bağımlılığını Bölüm 3'e alması ve bu doğrultuda internet oyun bağımlılığı için tanı kriterleri belirlemesi bu kriterlere dayalı güvenilir, geçerli ve kullanışlı bir ölçek geliştirmeyi gerekli kılmıştır. Bu çalışmanın amacı teorik yapısını DSM V internet oyun bağımlılığı tanı kriterlerinden alan ergenler için oyun bağımlılığı ölçeği geliştirmektir. Bu amaçla ergenlerde oyun bağımlılığını saptamak için tek faktör ve 9 maddeden oluşan likert tipi bir ölçek geliştirilmeye çalışılmıştır.

Çalışmanın psikometrik özellikleri açımlayıcı faktör analizi (AFA), doğrulayıcı faktör analizi (DFA), ölçüt bağıntı geçerlik analizi ve alt-üst %27 t testi analizi ile ölçülmüştür. Ölçeğin güvenirlilik düzeyi Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı ile ölçülmüştür. Ölçeğin yapı geçerliliğini ölçmek için öncelikle açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) değeri .894 olarak bulunmuştur. Ayrıca Barlett's Sphericity testine bakılmış ($\chi^2 = 2283,226$, $p = .000$) ve bu testin anlamlı olduğu tespit edilmiştir. Faktör analizi sonucunda 9 maddenin öz değeri 1'den büyük olan tek faktör altında toplandığı görülmüştür. Tek faktörün ölçeğe ilişkin toplam varyansın % 42.806'sını açıkladığı görülmektedir. Ölçek maddelerinin faktör ortak varyanslarının .191 ile .579 arasında değiştiği, maddelerin faktör yük değerlerinin .437 ile .761 arasında değiştiği, madde toplam korelasyonlarının .340 ile .653 arasında değiştiği görülmektedir. Uyum indeksleri incelendiğinde X^2 değerinin 2.514 olduğu görülmektedir. GFI uyum indeksi .97, AGFI uyum indeks değerinin .97 olduğu görülmektedir. RMR uyum indeksi .045 ($< .05$), CFI uyum indeks değeri .96 olarak bulunmuştur. NFI uyum indeksi değeri .94, RMSEA değeri .054 ($\leq .06$) bulunmuştur. Uyum indeksi değerleri ölçeğin iyi uyum gösterdiğini ifade etmektedir.

Ölçüt geçerliği kapsamında yapılan analizde geliştirilen ergenler için oyun bağımlılığı ölçeği anksiyete bozukluğu ölçeği ile düşük düzeyde pozitif ilişkili bulunmuştur. Geliştirilen ergenler için oyun bağımlılığı kısa form ölçeği daha önce uyarlama çalışması yapılan ergenler için oyun bağımlılığı ölçeği (EOBÖ) ile yüksek düzeyde pozitif ilişkili bulunmuştur. Elde edilen sonuçlar ölçeğin ölçüt bağıntı geçerliğini karşıladığını göstermektedir. Maddelerin ayırt ediciliğini ölçmek için yapılan alt üst %27'lik t-testi maddelerin ayırt edicilik düzeylerinin yüksek olduğunu göstermektedir. Ölçeğin güvenirliliğini incelemek için Cronbach Alfa iç tutarlılık kat sayısına bakılmıştır. Ölçeğin Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı .81 olarak bulunmuştur. Ölçekte ters madde bulunmamaktadır. Ölçekten alınacak en düşük puan 9 en yüksek puan ise 45'tir. Ölçek 5 dakika gibi çok kısa bir sürede cevaplanabilmektedir. Elde edilen sonuçlar ergenler için oyun bağımlılığı ölçeğinin tek faktör ve 9 maddeden oluşan geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğunu göstermektedir.

KAYNAKÇA

- Amerikan Psikiyatri Birliği (2013). *Ruhsal Bozuklukların Tanımsal ve Sayımsal Elkitabı, Beşinci Baskı (DSM-5) Tanı Ölçütleri Başvuru Elkitabı*, çev. Köroğlu, E. Hekimler Yayın Birliği, Ankara.
- Ayas, T., Çakır, Ö. ve Horzum, M. B. (2011). Ergenler için bilgisayar bağımlılığı ölçeği. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(2), 439-448.
- Ayas, T. & Horzum, M.B. (2017). *Teknolojinin olumsuz etkileri*. Ankara: Vize Yayıncılık
- Aydoğdu Karaaslan, İ. (2015). Dijital Oyunlar ve Dijital Şiddet Farkındalığı: Ebeveyn ve Çocuklar Üzerinde Yapılan Karşılaştırmalı Bir Analiz. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(36), 806-818.
- Beck, A. T., Epstein, N., Brown, G. ve Steer, R. A. (1988). An inventory for measuring clinical anxiety: Psychometric properties. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 56, 893-897.
- Büyüköztürk, Ş. (2014). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. (19. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Çankaya, G., Ergin, H. (2015). Çocukların Oynadıkları Oyunlara Göre Empati ve Saldırganlık Düzeylerinin İncelenmesi. *Uluslararası Katılımlı III. Çocuk Gelişimi ve Eğitimi "Erken Müdahale" Kongresinde Sunulan Bildiri*, Ankara.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik*

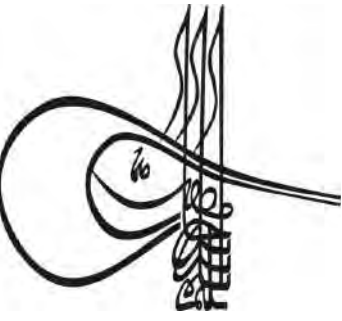
SPSS ve LISREL uygulamaları. Ankara: Pegem Akademi.

- Göldağ, B. (2017). Orta öğretim kurumlarında öğrenim gören öğrencilerin internet bağımlılık düzeyleri ile sürekli kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Turkish Studies-International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* Volume 12/11 Spring 2017, p. 71-94, ISSN: 1308-2140, www.turkishstudies.net, DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.11862>, ANKARA-TURKEY.
- Horzum, M.B. (2011). İlköğretim öğrencilerinin bilgisayar oyunu bağımlılık düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 36(159), 56-68.
- Horzum, M. B., Ayas, T. ve Balta, Ö. Ç. (2008). Çocuklar İçin Bilgisayar Oyun Bağımlılığı Ölçeği. *Türk PDR (Psikolojik Danışma ve Rehberlik) Dergisi*, III(30), 76-88.
- Kalaycı, Ş. (2014). *Spss uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*. (6. Baskı). Ankara: Asil.
- Karaca, M. (2007). Aileyi tehdit eden yeni bir tehlike: Sanal ilişkiler. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 2(3), 131-143.
- Kılınç, M. ve Doğan, A. (2014). Ortaokul 7. ve 8. Sınıf öğrencilerinin internet bağımlılığı ile biliş üstü farkındalıklarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Turkish Studies-International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* Volume 9-5 Spring 2014, p.1385-1396, ISSN: 1308-2140, www.turkishstudies.net, DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.6526>, ANKARA-TURKEY.
- Kıran, Ö. (2013). Ortaöğretim öğrencilerinin şiddet içeren bilgisayar oyunlarına ilgileri üzerine bir araştırma. VII. *Ulusal Sosyoloji Kongresinde Sunulan Bildiri*, Muğla.
- Kuss, D. j., Rooij, A. J. V, Shorter, G. W., Griffiths, M. D., Mheen, D. V. (2013). Internet addiction in adolescents: Prevalence and risk factors. *Computers in Human Behavior*, 29. 1987–1996.
- Pontes, H. M. ve Griffiths, M. D. (2016). The Development and psychometric properties of the internet disorder scale –short form (IDS9_SF). *Addicta*, 3(3), 303-318. doi: 10.15805/addicta.2016.3.0102.
- Taylan, H. H. ve Işık, M. (2015). Sakarya’da ortaokul ve lise öğrencilerinde internet bağımlılığı. *Turkish Studies- International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, Volume 10-6 Spring 2015, p. 855-874. ISSN: 1308-2140, www.turkishstudies.net, DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.8286>, ANKARA-TURKEY.
- Ulusoy, M., Şahin, N. ve Erkmen, H. (1996). Turkish version of The Beck Anxiety Inventory: Psychometrik properties. *Journal of Cognitive Psychotherapy*, 12(2), 163-172.
- Van den Eijnden, R.J.J.M., Lemmens, J.S. ve Valkenburg, P.M. (2016). The social media disorder scale. *Computer in Human Behavior*, 61, 478-487. <http://dx.doi.org/10.1016/j.chb.2016.03.038>.
- Young, K., Pistner, M., O’mara, J ve Buchanan, J. (1999). Cyber Disorder: the mental health concern fort the new Millennium. *Cyber Psychology & Behavior*, 2(5), 475-479.

ERGENLER İÇİN OYUN BAĞIMLILIĞI ÖLÇEĞİ (KISA FORM)

Değerli katılımcılar Aşağıda internette (cep tlf, bilgisayar, tablet) veya oyun salonlarında oynadığınız oyunlarla ilgili bazı sorular yer almaktadır. Maddelere yönelik düşüncelerinizi “Hiçbir zaman”, “Nadir olarak”, “Bazen”, “Sık sık” ve “Her zaman” şeklinde karşılarında yer alan parantezlere (X) işareti koyarak belirtiniz. Lütfen her ifadeyi dikkatlice okuyup tüm maddeleri son bir yıldaki durumunuzu göz önüne alarak cevaplayınız. Son 1 yılda	Hiçbir zaman	Nadir olarak	Bazen	Sık sık	Her zaman
(1) Oyun oynamadığınız zamanlarda, zihninizi tekrar ne zaman oyun oynayacağınız ile meşgul halde bulduğunuz oldu mu?					
(2) Her geçen gün daha fazla oyun oynadığınız için rahatsızlık hissettiniz mi?					
(3) Oyun oynamadığınız için strese girdiniz mi?					
(4) Oyun oynamayı bırakmak istediğiniz halde kendinizi yine oyun oynarken bulduğunuz oldu mu?					
(5) Oyun oynadığınız için yapmanız gereken birçok şeyi (ev işleri, eğitim, spor, hobi) ertelediğiniz oldu mu?					
(6) Çok fazla oyun oynadığınız için diğer insanlarla problem yaşadınız mı?					
(7) Oyunlara ayırdığınız sürenin miktarı ile ilgili ailenizi, arkadaşlarınızı ve size yardımcı olmak isteyen uzmanları kandırdınız mı?					
(8) Olumsuz duygulardan kurtulmak için oyun oynadınız mı?					
(9) Çok fazla oyun oynadığınız için anne-babanız, kardeşleriniz ve diğer kişilerle ciddi çatışmalar yaşadınız mı?					

NOT: Bilimsel çalışmalarda kaynak gösterilmek şartıyla izin alınmadan kullanılabilir.



Article Info/Makale Bilgisi

✍ Received/Geliş: Şubat 2018

✓ Accepted/Kabul: Haziran 2018

✍ Referees/Hakemler: Prof. Dr. Fatma Ebru İKİZ – Dr. Öğr. Üyesi Zöhre KAYA

This article was checked by iThenticate.

ERGENLER İÇİN AFFETME ÖLÇEĞİ (EAÖ): BİR ÖLÇEK GELİŞTİRME ÇALIŞMASI*

Esra ASICI** - Rengin KARACA***

ÖZET

Bu çalışmada ergenlerin kişiler arası ilişkilerde affetme eğilimini değerlendirmek amacıyla bir ölçek geliştirilmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda, ilgili alanyazına dayalı olarak 34 maddelik bir deneme formu oluşturulmuştur. Oluşturulan form farklı devlet liselerinde okumakta olan 1177 lise öğrencisine uygulanmıştır. Ölçeğin yapısını ortaya çıkarmak için gerçekleştirilen açıklayıcı faktör analizi sonucunda “affetmenin bileşenleri”, “öfkeyi sürdürme”, “intikam alma” ve “empati kurma” olmak üzere dört boyutlu bir yapıya ulaşılmıştır. Birinci (S-BX²/sd=1.81, RMSEA=.04, CFI=.99, NFI=.97, NNFI=.99, SRMR=.05, GFI=.94, AGFI=.92) ve ikinci düzey (S-BX²/sd=2.12, RMSEA=.05, CFI=.98, NFI=.97, NNFI=.98, SRMR=.06, GFI=.93, AGFI=.91) doğrulayıcı faktör analizi sonuçları elde edilen dört boyutlu yapıyı doğrulamıştır. Madde analizi çalışmaları kapsamında incelenen madde toplam korelasyonu değerlerinin yeterli ve alt ve üst%27’lik gruplara ait *t* değerlerinin de anlamlı olduğu saptanmıştır. Ölçeğin alt boyutları arasındaki ilişkilerin -.40 ile .61 arasında değiştiği tespit edilmiştir. Ölçeğin Cronbach alfa iç tutarlık katsayılarının .70 ile .90 arasında, iki yarı test güvenirlik katsayılarının .65 ile .80 ve yapı güvenirliği katsayılarının da .71 ile .76 arasında değiştiği bulunmuştur. Ölçüt bağıntılı geçerlik çalışması kapsamında Ergenler İçin Affetme Ölçeği ile Affetme Esnekliği Ölçeği Lise Formu arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Buna göre, Ergenler İçin Affetme Ölçeği’nden alınan toplam puanlar (affetme eğilimi) ile Affetme Esnekliği Ölçeği Lise Formu’ndan alınan affetme esnekliği, affetmeyi tanıma, affetmeyi uygulama ve affetmeyi

*Bu çalışma birinci yazarın ikinci yazar danışmanlığında gerçekleştirdiği “Affetme Odaklı Grup Rehberliğinin Ergenlerin Saldırganlık ve Özel İyi Oluşları Üzerindeki Etkisi” başlıklı doktora tezinden üretilmiştir.

**  Arş. Gör. Dr., Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü, El-mek: esraasici01@gmail.com

***  Prof. Dr., Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü, El-mek: rengin.akboy@deu.edu.tr

içselleştirme puanları arasında pozitif yönde ilişkiler vardır. Bu sonuçlara göre, Ergenler İçin Affetme Ölçeği'nin Türk ergen örneklemini için geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: Affetme, ergen, ölçek geliştirme, öfke, intikam, empati

FORGIVENESS SCALE FOR ADOLESCENTS (FSA): A STUDY OF SCALE DEVELOPMENT

ABSTRACT

In this study it was aimed to develop a scale for adolescents to determine their forgiveness tendency in interpersonal relationships. In line with this aim, a-34-item trial form was constituted based on the relevant literature. Trial form was applied to 1177 high school students studying in different state high schools. As a result of explanatory factor analysis, a construct with 4 factors, "namely *"components of forgiveness"*, *"maintaining anger"*, *"revenge"* and *"empathizing"* was achieved. The results of first (S-BX²/sd=1.81, RMSEA=.04, CFI= .99, NFI=.97, NNFI=.99, SRMR=.05, GFI=.94, AGFI=.92) and second (S-BX²/sd=2.12, RMSEA=.05, CFI= .98, NFI=.97, NNFI=.98, SRMR=.06, GFI=.93, AGFI=.91) level of confirmatory factor analysis confirmed the construct with 4 factors. It was found that total item correlations were sufficient and *t* values of lower and upper 27% groups were significant. The relations between subscales of the scale varied between -.40 and .61. The Cronbach alpha internal consistency coefficients of the scale ranged from .70 to .90, the two half test reliability coefficients ranged from .65 to .80, and the structural reliability coefficients ranged from .71 to .76. In criterion-related validity study, the correlations between Forgiveness Scale for Adolescents and Forgiveness Flexibility Scale High School Form were examined. There were statistically significant correlations between Forgiveness Scale for Adolescents and Forgiveness Flexibility Scale High School Form. According to these results, it can be said that Forgiveness Scale for Adolescents is a valid and reliable scale for Turkish adolescents.

STRUCTURED ABSTRACT

Introduction

One of the most prominent features of adolescence, which is known as a stormy process, is the change in the relationship patterns established with parents and friends (Bee & Boyd, 2009). In this period, adolescents move away from their parents to form their own independent selves, and often have conflicts with their parents (Feldman, 2003). The interest towards friend increases, the adolescents share more with their friends and they start to pay more attention to their friends' thoughts and behaviors (Bee & Boyd, 2009). In these years, various conflicts and disagreements can be seen between friends. These conflicts and disagreements may arise from many reasons such as gossiping, lying, disrespect, theft, complaining, mocking, humiliating speech, humiliation, insulting and breaking words (Turnuklu, 2007) and hurt adolescents.

Adolescents often want to take revenge for such hurtful experiences. This desire, including aggression and violence, causes adolescents' interpersonal relations to deteriorate and effect their mental health negatively. Forgiveness is seen as an alternative way of coping with negative feelings and consequences which can be used in the life of injuries and produces healthier and more positive results (Wal, Karremans & Cillessen, 2017). For this reason, it is believed that investigation of behaviors and attitudes toward forgiveness in adolescents is important.

It is not possible to make an exact definition of what forgiveness is. Generally, it is emphasized that forgiveness occurs in the cases of offense and injustice (Hortwitz, 2005), includes abandoning the feelings of anger, resentment, hatred and hate (Eaton, Struthers & Santelli, 2006; Enright, Gassin & Wu, 1992; Enright & The Human Development Study Group, 1996; North, 1987; Roberts 1995) and being compassionate (Rye et. al., 2000) and benevolent (North, 1987; Roberts, 1995) toward offender. Besides, forgiveness doesn't mean excusing, justifying (Alpay, 2009; Taysi, 2007), condoning (Enright, Gassin & Wu, 1992; Scobie & Scobie, 1998) and forgetting (Fincham, Hall & Beach, 2005).

Individuals can show different reactions during the process of forgiveness (Ersanli & Vural Batik, 2015). Some people are more forgiving than others (McCullough & Hoyt, 2002), depending on their personality features (Kamat, Jones & Row, 2006). For example, while individuals with higher levels of empathy are more forgiving (Konstam, Chernoff & Deveney, 2001; Konstam, Holmes & Levine, 2003); individuals with high levels of anger (Brown, 2003, Konstam Chernoff & Deveney, 2001) and rumination tendency (Barber, Maltby & Macaskill, 2005) are far from the thoughts and the behaviors about forgiveness. It has been suggested that the forgiving reactions to conflict and offense experiences effect positively interpersonal relationship satisfaction (Wal, Karremans & Cillessen, 2017) and mental health (Asici & Karaca, 2014). While forgiveness contributes positively to psychological (Wal, Karremans & Cillessen, 2016) and subjective (Yao, Chen, Yu & Sang, 2016) wellbeing; unforgiving behaviors are related to increased stress perception (Asici & Uygur, 2017) and mental health disorders (Asgari & Roshani, 2013; Ysseldyk, Matheson & Anisman, 2017; Tse & Cheng, 2006).

In national literature, there are some scales for measuring individuals' forgiveness levels. (Bugay & Demir, 2010; Çolak, Koç, Eker & Düşünceli, 2017; Ersanli & Vural Batik, 2015; Saricam & Akin, 2013). However, most of them are suitable for college students. Forgiveness Flexibility Scale is suitable for high school students and includes three dimensions: recognition of forgiveness, internalization of forgiveness and practice of genuine forgiveness (Çolak, Koç, Eker & Düşünceli, 2017). Although the Forgiveness Flexibility Scale is valid and reliable in the sample of adolescent, it has limited aspects when we consider forgiveness as a multifaceted construct conceptually. Therefore, it is thought that the development of a new instrument, which consist of the multifaceted aspects of forgiveness, will lead up to further studies to investigate the forgiveness tendency of adolescents in interpersonal relationships and provide significant contributions in literature. Within this framework, in this research it is aimed to develop a scale to evaluate the forgiveness tendency of adolescents in interpersonal relationships.

Method

The participants consisted of 801 females, 552 males and 8 students who didn't indicate gender, totally 1361 students studying in different state high schools. The ages of participants ranged from 13 to 22 and age mean was 16.00. The data analysis was performed with SPSS 15.00 and Lisrel 9.1. In the analysis, explanatory and confirmatory factor analysis, Cronbach alpha reliability coefficient, structural reliability, independent sample *t* test and Pearson correlation were used. The model fit was assessed with X^2/df , RMSEA, SRMR, CFI, NFI, NNFI, GFI and AGFI fit indexes (Brown, 2006; Celik & Yilmaz, 2013; Hooper, Coughlan & Mullen, 2008; Hu & Bentler, 1999; Kline, 2005; Sumer, 2000; Tabachnick & Fidell, 2015; Thompson, 2004). Because, the data doesn't have univariate and multivariate normality, Robust Maximum Likelihood prediction method was used and Satorra Bentler chi square correction was calculated. In criterion related validity, the relation between FSA and Forgiveness Flexibility Scale High School Form (Colak, Koc, Eker ve Dusunceli, 2017) was investigated.

Results, Discussion and Suggestions

The results of explanatory factor analysis revealed a construct with 22 item and 4 factors, which explains 53.33% of total variance. Buyukozturk (2012) and Secer (2015) emphasize that the ratio of explained variance should be over 30% on multi-factor scales. So, it can be said that the ratio of explained variance for the construct with 4 factors is sufficient.

As a result of basic component analysis, it was found that factor loads of items ranged from .52 to .80. In the literature it is suggested that the factor load should be considered as "excellent" if it is above .71, "very good" if it is above .63, "reasonable" if it is .55 or above and "good" if it is above .45 and "weak" if it is above .32 (Tabachnick & Fidell, 2015). Accordingly, it is seen that the obtained factor load values are sufficient.

It was found that the corrected total item correlations varied between .31 and .59. Besides, it was determined that all the differences between the answers given by the upper and lower 27% groups were significant. According to this, it can be said that the scale items was suitable with the sum of the scale (Erkus, 2012) and items are sufficient to distinguish between high and low scores (Can, 2014).

Although the results of first confirmatory factor analysis had enough fit index values, one item showed lower factor load than .40. Therefore, this item was removed and confirmatory factor analysis was renewed for 21 items. The results of first ($S-BX^2/df=1.81$, RMSEA=.04, CFI=.99, NFI=.97, NNFI=.99, SRMR=.05, GFI=.94, AGFI=.92) and second ($S-BX^2/df=2.12$, RMSEA=.05, CFI=.98, NFI=.97, NNFI=.98, SRMR=.06, GFI=.93, AGFI=.91) level of confirmatory factor analysis for scale with 21 items, confirmed the construct with 4 factors (Brown, 2006; Celik & Yilmaz, 2013; Hooper, Coughlan & Mullen, 2008; Hu & Bentler, 1999; Kline, 2005; Sumer, 2000; Tabachnick & Fidell, 2015; Thompson, 2004). Obtained factors were named as "*components of forgiveness*", "*maintaining anger*", "*revenge*" and "*empathizing*".

According to Field (2009), if the relations between subscales are more than .90, it means that there is multicollinearity problem. The

relations between subscales of FSA varied between $-.40$ and $.61$. So, it can be said that there is no multicollinearity problem among subscales. In the criterion related validity, it was found that there was statistically positive correlation between FSA and recognition of forgiveness, practice of forgiveness, internalization of forgiveness and forgiveness flexibility. This result shows that FSA has criterion related validity.

The reliability of FSA was examined through Cronbach alpha internal consistency coefficients, two half test reliability and structural reliability. The Cronbach alpha internal consistency coefficients of the scale ranged from $.70$ to $.90$, the two half test reliability coefficients ranged from $.65$ to $.80$, and the structural reliability coefficients ranged from $.71$ to $.76$. In the literature, it is indicated that the reliability coefficient should be at least $.60$ (Kayis, 2014) and the structural reliability value should be above $.70$ (Celik & Yilmaz, 2015). According to this, it can be said that FSA has internal consistency, two half-test and structural reliability.

When the obtained findings are evaluated as a whole, it can be said that FSA is a valid and a reliable tool to measure the forgiveness tendency of adolescents in interpersonal relationships. However, the present research has some limitations. One of the limitations of this research is that the research was carried out with nine, ten and eleven grade students studying in state high schools. The twelfth grade students could not be included in the research, because of the intensive preparations for university entrance exam. For this reason, future research can be organized by including twelfth grade students. The validity and reliability of FSA can be re-tested with pre-adolescents and late adolescents or from various regions and out of states.

The forgiveness issue, which has been very popular in international literature in recent years, has mostly worked with adults and university students in our country. However, it is seen that the forgiveness issue is neglected especially for adolescence period when peer relations are the most important. It is believed that in further studies, the investigating the forgiveness tendency of adolescents in interpersonal relationships will provide important contributions to national and international literature. Therefore, it is suggested that future studies should be organized to determine the factors effecting the forgiveness tendency of adolescents in interpersonal relationships. For example, the relations between forgiveness tendency in interpersonal relationships and personality traits, mental health, happiness, wellbeing, stress, interpersonal competency, personality disorders may be investigated.

Keywords: Forgiveness, adolescent, scale development, anger, revenge, empathy

1. Giriş

Olumlu gelişmelerin sağlanmasının yanı sıra alanyazında çoğunlukla fırtınalı bir süreç olarak değerlendirilen ergenlik döneminin en belirgin özelliklerinden biri ebeveynler ve arkadaşlarla kurulan ilişki örüntülerinin değişmesidir (Bee ve Boyd, 2009). Bu dönemde, ergen kendi bağımsız benliğini oluşturmak için ebeveynlerinden uzaklaşmakta ve sıklıkla onlarla çatışma yaşayabilmektedir (Feldman, 2003). Ergenin arkadaşlarına olan ilgisinin arttığı, arkadaşlarıyla daha çok paylaşımda bulunduğu ve arkadaşlarının düşünce ve davranışlarını daha çok önemsemeye

başladığı (Bee ve Boyd, 2009) bu yıllarda, akranlar arasında da çeşitli anlaşmazlık ve çatışma durumları söz konusu olabilmektedir. Dedikodu yapma, yalan söyleme, saygısızlık, hırsızlık, şikâyet etme, alay etme, aşağılayıcı konuşma, küçük düşürme, hakaret etme, kırıcı sözler söyleme gibi pek çok nedene dayalı olarak ortaya çıkan çatışmalar (Türnüklü, 2007) ergenleri incitmekte ve ergenler bu tür incitici yaşantılar karşısında saldırganlık ve şiddet içeren tepkiler verebilmektedir. Son yıllarda artış gösteren (Gençoğlu, Kumcağız ve Ersanlı; 2014) saldırganlık ve şiddet içeren bu tür tepkiler, hem ergenlerin kişilerarası ilişkilerinin daha kötüye gitmesine neden olmakta hem de onların ruh sağlığını olumsuz etkilemektedir. Bu nedenle önleyici psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri kapsamında, ergenlere incitici yaşantılar karşısında başvurabilecekleri alternatif davranış ve tutumları kazandırmaya yönelik çalışmalar yapmak önemli görülmekte ve bu tür çalışmalar aracılığıyla ergenlerin problemleri çözmede daha sağlıklı davranışlar sergilemelerine yardımcı olunabileceği vurgulanmaktadır (Erdener, Sezer ve Tezci, 2017). Bu araştırma kapsamında da kişiler arası ilişkilerdeki incinme yaşantılarıyla başa çıkmada, daha sağlıklı ve olumlu sonuçlar ortaya çıkaran alternatif bir davranış olarak (Wal, Karremans ve Cillesen, 2017) affetme ele alınmaktadır.

Din ve felsefe alanlarında uzun yıllar ilgi gören affetme kavramının psikoloji alanında bilimsel bir araştırma konusu olmaya başlaması 80'li yıllara dayanmaktadır (McCullough, Pargament ve Thoresen, 2000). Affetmenin ne olduğuyla ilgili kesin bir tanım yapmak mümkün olmamakla birlikte; affetmenin bir incinme ya da haksızlık durumunda meydana geldiği (Hortwitz , 2005); öfke, kızgınlık, kin, nefret ve intikam gibi duyguları terk etmeyi (Eaton, Struthers ve Santelli, 2006; Enright, Gassin ve Wu, 1992; Enright ve The Human Development Study Group, 1996; North, 1987; Roberts 1995); suçluya karşı merhametli (Rye ve ark., 2000) ve yardımsever (North, 1987; Roberts, 1995) olmayı içerdiği bilinmektedir. Ayrıca affetmenin mazur görme, haklı çıkarma (Alpay, 2009; Taysi, 2007), göz yumma (Enright, Gassin ve Wu, 1992; Scobie ve Scobie, 1998) ve unutmama (Fincham, Hall ve Beach, 2005) kavramları ile aynı anlama gelmediği de vurgulanmaktadır.

Araştırmacılar affetmeyi açıklamaya yönelik çeşitli modeller ileri sürmektedir. Kişiler arası ilişkilerde affetmeyi açıklamaya yönelik bu modellerin bazıları bireyin affetme olasılığını yordayan unsurlara odaklanırken; diğerleri affetme sürecinde neler olduğuna odaklanmaktadır (Balkın, Perepiczka, Sowel, Cumi ve Gnilka, 2016). McCullough ve arkadaşları (1998) tarafından önerilen affetmenin sosyal, psikolojik belirleyicileri modelinde, affetme güdüsel bir sistem olarak ele alınmaktadır. Bu model güdüsel sisteme karşılık gelen iki olumsuz duyguyu içermektedir. İlk duygu incinme duygusudur ve bireyi suçlu ile yeniden temas kurmaktan *kaçınmaya* güdülenmektedir. İkinci duygu olan öfke ise bireyi *intikam almaya* güdülenmektedir. Kaçınma ve intikam alma güdülerini affetme olasılığını düşürmektedir.

Hargrave'nin Affetme Modeline göre; affetme, *aklama* ve *affetme* olmak üzere iki temel faktörden oluşmaktadır. Aklama, zarar veren kişiye karşı empatinin geliştirilmesi ve meydana gelen incitici durum hakkında iç görü kazanmayı; affetme ise, sevgi ve güvenin yeniden kurulabilmesi için tarafların birbiriyle iletişime geçmesini içermektedir (Hargrave ve Sells, 1997). Worthington'un (1998) affetme modeline göre affetme; *empati*, *alçakgönüllülük* ve *affetmenin ifadelendirilmesi* aşamalarından oluşmaktadır. Bu modele göre affetme, suçluya karşı empatinin gelişimiyle başlamaktadır. Alçakgönüllülük, bireyin her insanın zaman zaman hata yapabildiğini fark etmesini anlatmaktadır (Worthington ve Wade, 1999). Son aşama, affetmenin ifadelendirilmesinde ise birey affettiğini açık davranışlarla göstermektedir (Worthington, 1998). Diğer bir model olan REACH affetme modeline göre, affetme süreci incitici durumun hatırlanması, suçlu ile empati kurma, suçlu kişiye özgeci bir hediye verme, suçluyu affetmek için söz verme ve affetmeyi sürdürme olmak üzere beş adımda gerçekleşmektedir (Worthington, 2001, Akt. Goldman ve Wade, 2012; Wade ve Meyer, 2009).

Affetme sürecini oldukça kapsamlı olarak açıklayan affetmenin süreç modeline göre ise, başkasını affetme süreci bilişsel, duygusal ve davranışsal stratejiler içermektedir. Affetme süreci

açığa çıkma, karar, çalışma ve sonuç olmak üzere dört evreden ve bu evrelerde gerçekleşmesi beklenen 20 birimden oluşmaktadır. Açığa çıkma evresinde (Birim 1-8), birey incitici durumla ilgili duygularını fark etmekte ve duyduğu öfkeyi değerlendirmektedir. Karar evresinde (Birim 9-11) birey duygularını yeniden düzenlemeye, problemlerini çözmek için çözüm yolları bulmaya çalışmakta ve suçluyu affetmek için karar vermektedir. Çalışma evresinde (Birim 12-15) birey incitici durumu yeniden düzenleyerek, farklı şekilde algılamaya başlarken suçluya karşı empati ve merhamet duyguları ortaya çıkmaktadır. Sonuç evresinde (Birim 16-20) ise birey yaşadığı incitici olay ve affetme süreciyle ilgili yeni anlamlar keşfetmektedir (Baskin ve Enright, 2004; Enright ve The Human Development Study Group, 1996).

Bireyler affetme sürecinde farklı tepkiler gösterebilmekte (Ersanlı ve Vural Batık, 2015); sahip oldukları özelliklere bağlı olarak (Kamat, Jones ve Row, 2006) bazı insanlar diğerlerine göre daha çok affedici olabilmektedir (McCullough ve Hoyt, 2002). Örneğin empati düzeyi yüksek olan bireyler daha affedici olurken (Konstam, Chernoff ve Deveney, 2001; Konstam, Holmes ve Levine, 2003); öfke düzeyi (Brown, 2003; Konstam Chernoff ve Deveney, 2001) ve ruminasyon eğilimi (Barber, Maltby ve Macaskill, 2005) yüksek olan bireyler affetmeye yönelik düşünce ve davranışlardan uzak olmaktadır.

Kişiler arası ilişkilerin kaçınılmaz bir parçası olan, çatışma ve incinme yaşantılarına affedici tepkiler vermenin kişiler arası ilişki doyumunu (Wal, Karremans ve Cillessen, 2017) ve ruh sağlığını olumlu yönde etkilediği ileri sürülmektedir (Asıcı ve Karaca, 2014). Araları bozulmuş ve birbirinden uzaklaşmış olan bireylerin iyileşmesine yardımcı olan affetme (Hill, 2001); psikolojik (Wal, Karremans ve Cillessen, 2016) ve öznel iyi oluşa (Yao, Chen, Yu ve Sang, 2016) olumlu yönde katkı sağlarken; affetmemeye yönelik davranışlar stres algısı (Asıcı ve Uygur, 2017) ve ruh sağlığı bozukluklarının (Asgari ve Roshani, 2013; Ysseldyk, Matheson ve Anisman, 2017; Tse ve Cheng, 2006) artmasıyla ilişkili faktörler arasında yer almaktadır.

Ulusal alanyazın incelendiğinde; bireylerin affetme eğilimini değerlendirmek amacıyla geliştirilmiş ve Türkçeye uyarlanmış olan çeşitli ölçme araçlarının var olduğu görülmektedir (Bugay ve Demir, 2010; Çolak, 2014; Çolak, Koç, Eker ve Düşünceli, 2017; Ersanlı ve Vural Batık, 2015; Sarıçam ve Akin, 2013). Bu ölçme araçlarının büyük çoğunluğu üniversite öğrencilerine yöneliktir ve affetmenin farklı yönlerini değerlendirmede kullanılmaktadır. Üniversite öğrencileri için geliştirilen ve ergen örnekleminde de geçerli ve güvenilir olduğu kanıtlanan Affetme Esnekliği Ölçeği ise affetmeyi tanıma, affetmeyi içselleştirme ve affetmeyi uygulama olmak üzere üç boyuttan oluşmakta ve bireyin neyi, ne zaman affedeceğini bilme becerilerini ölçmeyi amaçlamaktadır (Çolak, Koç, Eker ve Düşünceli, 2017). Kendi kuramsal çerçevesinde, ergen örnekleminde geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olmasına rağmen, Affetme Esnekliği Ölçeği'nin kişiler arası ilişkilerde affetmenin çok boyutlu kuramsal yapısını değerlendirmek için sınırlı yönleri olduğu; ergenlerde affetme eğilimini değerlendirmek amacıyla, affetmenin çok boyutlu ve farklı yönlerini ele alan yeni bir ölçme aracının Türk kültüründe geliştirilmesinin alanyazına önemli katkılar sağlayacağı ve ergenlerin kişiler arası ilişkilerde affetme eğiliminin incelenmesine yönelik araştırmaların önünü açacağı düşünülmektedir. Bu düşünce çerçevesinde, araştırmada ergenlerin kişiler arası ilişkilerde affetme eğilimini değerlendirmeye yönelik olarak bir ölçme aracının geliştirilmesi amaçlanmıştır.

2. Yöntem

2.1. Katılımcılar

Araştırmanın katılımcılarını 2016-2017 eğitim öğretim yılında İzmir ili Buca ilçe Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı on farklı devlet lisesinde okumakta olan, yaşları 13 ile 22 (yaş ort:16) arasında değişen toplam 1361 lise öğrencisi oluşturmuştur. Katılımcıların %58.85'i (n:801) cinsiyetini kız, %40.56'sı (n:552) erkek olarak belirtirken, %0.59'u (n:8) cinsiyetle ilgili soruya yanıt

vermemiştir. Katılımcıların %34.75'i (n:473) dokuzuncu sınıf, %37.77'si (n:514) onuncu sınıf, %27.48'i (n:374) de on birinci sınıf öğrencisidir.

2.2. Veri Toplama Araçları

2.2.1. Affetme Esnekliği Ölçeği Lise Formu (AEÖ-LF)

Affetme Esnekliği Ölçeği bireyin gerektiğinde affedebilme esnekliğine sahip olup olmadığını ölçmek amacıyla Çolak (2014) tarafından üniversite öğrencileri örnekleminde geliştirilen 5'li Likert tipi bir ölçektir. Ölçekte affetmeyi tanıma, içselleştirme ve uygulama olmak üzere üç alt boyut bulunmaktadır. Ölçekten alınabilecek puanlar 15 ile 75 arasında değişmektedir. Ölçekten düşük puan alınması affetme esnekliğindeki yetersizliği, yüksek puan alınması ise affetme esnekliğindeki yeterliliği ifade etmektedir.

Ölçeğin lise formu Çolak, Koç, Eker ve Düşünceli (2016) tarafından oluşturulmuştur. Ölçeğin lise formu 14 maddeden oluşmakta ve ölçekten alınabilecek puanlar 14 ile 70 arasında değişmektedir. Doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarına göre ölçeğin 14 maddelik lise formunun üç faktörlü yapısı yeterli düzeyde uyum göstermektedir ($X^2=165.40$, $sd=74$, $X^2/sd=2.23$, $RMSEA=.04$, $GFI=.96$, $CFI=.97$, $NFI=.95$, $NNFI=.96$). Lise formunun Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı affetmeyi tanıma alt boyutu için .68, affetmeyi içselleştirme alt boyutu için .61, affetmeyi uygulama alt boyutu için .63, ve ölçeğin bütünü için .74 olarak hesaplanmıştır.

2.2.2. Kişisel Bilgi Formu

Öğrencilerin okul, cinsiyet, yaş ve sınıf düzeyine ilişkin bilgiler araştırmacılar tarafından oluşturulan bir kişisel bilgi formu aracılığıyla toplanmıştır.

2.3. Ergenler İçin Affetme Ölçeği'nin (EAÖ) Geliştirilmesine İlişkin Çalışmalar

EAÖ'nin hazırlanmasına kapsamlı bir alanyazın taraması ile başlanmıştır. Bu doğrultuda alanyazındaki affetme tanımları ve affetmeyi açıklayan kuramsal modeller incelenerek Tablo 1 ve Tablo 2'de görüldüğü gibi affetmenin göstergeleri olan duygusal, bilişsel ve davranışsal öğeler belirlenmiştir.

Tablo 1. Affetme Tanımlarındaki Duygusal, Bilişsel ve Davranışsal Öğelerinin İncelenmesi

Duygusal öğeler
Suçluya karşı duyarlı olma (North, 1987; Rye ve ark. 2000)
Suçluya merhamet duyma (Rye ve ark., 2000)
Suçluyla ilgili kızgınlık ve öfkeden arınma ya da vazgeçme (North, 1987; Roberts 1995)
Suçluya karşı sevgi dolu bir bakış açısı geliştirme (North,1987)
Suçluyla ilgili duyguların değişmesi (McCullough ve ark., 2000)
Suçluya karşı duyulan kinden vazgeçme (Eaton, Struthers ve Santelli, 2006)
Öfke ve kızgınlık duygularıyla başa çıkma, olumsuz duygulardan kurtulma (Hortwitz, 2005)
Olumsuz yaşam olaylarına eşlik eden üzüntüyle başa çıkma (Thompson ve ark., 2005)
Gelişmiş duygu yönetimi becerilerine sahip olma (Roberts, 1995)
Bilişsel öğeler
Suçlunun yaşanan olaya bakış açısını görme ve bunu kendi kişisel deneyiminden ayırt edebilme (Roberts, 1995)
Suçluyu iyi ve kötü yönleriyle bir bütün olarak algılama (Gartner, 1988; Hortwitz, 2005)
Bir travma, incinme ya da haksızlık durumunun varlığını algılama (Hortwitz, 2005)
İncitici davranış hakkındaki takıntılı ruminasyonlardan (düşüncelerin zihinde tekrarlayıcı bir şekilde dönüp durması) kurtulma (Hortwitz, 2005)
Suçluyla ilgili düşüncelerinde değişim (McCullough ve ark., 2000)
Suçluyu affetmek için bilinçli bir karar verme (Eaton, Struthers ve Santelli, 2006; Scobie ve Scobie, 1998)
Bireyin kendisi, diğer insanlar ve dünyanın nasıl olması gerektiğiyle ilgili beklenti ve varsayımlarını yeni bir dünya görüşüyle sentezlemesi (Thompson ve ark., 2005)
Davranışsal öğeler
Hoşgörü ile karşılama (Güncel Türkçe Sözlük, 2016)
Suçluya karşı yaklaşımında yardımsever olma (North, 1987; Roberts, 1995)
Suçluyla mücadele etmekten vazgeçme, suçluyu koşulsuz olarak kabul etme (Enright, Gassin ve Wu, 1992)
Suçludan intikam almaktan vazgeçme (Enright, Gassin ve Wu, 1992)
Suçluya karşı olan davranışlarda değişim (McCullough ve ark., 2000)
Suçluya karşı gösterilen olumsuz tepkileri değiştirme (Thompson ve ark., 2005)

Tablo 2. Affetme Modellerindeki Duygusal, Bilişsel ve Davranışsal Öğelerin İncelenmesi

Affetme modelleri	Duygusal Öğeler
Affetmenin süreç modeli (Enright ve The Human Development Study Group,1996)	Öfkeyle yüzleşme, öfkeyi büyütme, öfkeyi serbest bırakma, suçluyla empati kurma, suçluyla ilgili oluşan merhameti fark etme
REACH affetme modeli (Goldman ve Wade, 2012; Wade ve Meyer, 2009)	Suçlu kişiyle empati kurma
Hargrave'nin Affetme Modeli (Hargrave ve Sells, 1997)	Suçluya karşı ortaya çıkan öfke ve kin duyguları, suçluluk ve utanç, suçluyla empati kurma
Worthington'un affetme modeli (Worthington, 1998)	Suçluyla empati kurma
Affetmenin sosyal psikolojik belirleyicileri modeli (McCullough ve ark., 1998)	İncinme ve öfke duygusu, suçluyla empati kurma
Bilişsel öğeler	
Affetmenin süreç modeli (Enright ve The Human Development Study Group,1996)	Zarar verici olayla ilgili ruminasyonları fark etme, affetmeyi bir seçenek olarak düşünme, suçluyu affetmeye karar verme, suçluyu onun kendi bağlamında düşünerek yaşanan olayı bilişsel olarak yeniden düzenleme, yalnız olmadığı anlayışının kazanılması, geçmişte kişinin kendisinin de başkalarının affetmesine ihtiyaç duyduğunu farkına varması
REACH affetme modeli (Goldman ve Wade, 2012; Wade ve Meyer, 2009)	İncinme yaşantısını hatırlama, suçluyu affetmek için kendi kendine söz verme
Hargrave'nin Affetme Modeli (Hargrave ve Sells, 1997)	Güvenilir bir ilişkiyi hak etmediği düşüncesi, yıkıcı davranışları fark etmeye ve değiştirmeye yardımcı olan içgörünün gelişimi, suçlunun içinde bulunduğu konumu, sınırlılıklarını, çabalarını ve niyetini dikkate alma
Affetmenin sosyal psikolojik belirleyicileri modeli (McCullough ve ark., 1998)	Ruminasyon, yüklemeler (olay ve davranışların sebeplerini açıklamaya yönelik düşünceler)
Davranışsal öğeler	
Hargrave'nin Affetme Modeli (Hargrave ve Sells , 1997)	Yeni bir incinme durumuna karşı aşırı kontrollü davranma, sevgi ve güveni yeniden kurabilmek için kurbanla etkileşime geçme, ilişkide yıkılan güveni yeniden kurması ve duygusal bağı yeniden inşa etmesi için suçluya izin verme, ilişkide meydana gelen ihlal durumunu suçluyla açıkça karşılıklı tartışma, suçluyla gelecekte yeni ve güvenilir bir ilişki için anlaşmaya varma
Worthington'un affetme modeli (Worthington, 1998)	İncinme yaşantısı sonrası kendini korumak için kaçınma ya da saldırma, affettiğini açık davranışlarla gösterme (ağlamak, ilişkiyi yeniden düzenlemeye çalışmak ya da terapistine affettiğini söylemek gibi)
Affetmenin sosyal, psikolojik belirleyicileri modeli (McCullough ve ark., 1998)	Suçluyla yeniden temas kurmaktan kaçınma, suçludan intikam alma

Belirlenen duygusal, bilişsel ve davranışlar öğeler incelendiğinde; affetme tanımları ve affetme modellerinde göze çarpan ortak noktaların olduğu görülmektedir. Buna göre affetme; duyarlılık, merhamet, şefkat ve hoşgörü gibi bileşenleri; öfke ve kızgınlık gibi olumsuz duyguları terk etmeyi, intikam alma isteğinden vazgeçmeyi ve suçlu ile empati kurmayı içermektedir. Belirlenen bu ortak noktalar doğrultusunda affetmenin duygusal, bilişsel ve davranışsal öğeleri ergenlerin gelişimsel özellikleri dikkate alınarak birer ölçek maddesi halinde yazılmış ve 37 maddelik bir madde havuzu oluşturulmuştur. Oluşturulan madde havuzu, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık ile Türk Dili ve Edebiyatı alanlarından akademisyenlere gönderilerek, akademisyenlerden yazılan ölçek maddelerinin ölçülmek istenen yapıya uygunluğunu ve dilbilgisi ve anlaşılabilirlik düzeyini değerlendirmeleri istenmiştir. Uzman görüşleri doğrultusunda 2 madde ölçekten çıkarılmış ve bazı maddelerde de düzeltmeler yapılmıştır. Kalan 35 maddelik ölçek formu Buca'daki bir imam hatip lisesinde okumakta olan 30 dokuzuncu sınıf öğrencisine uygulanmıştır.

Uygulama sürecinde öğrencilerden, maddelerin anlaşılıp anlaşılmadığı, ölçekte anlamını bilmedikleri herhangi bir kelime olup olmadığı konularında geri bildirim vermeleri istenmiştir. Uygulamada öğrenciler 1 maddeyi anlayamadıklarını belirttikleri için söz konusu madde de ölçekten çıkarılmıştır. Geriye kalan 34 maddelik ölçek formu 5'li Likert tipi (1-Beni hiç tanımlamıyor, 5-Beni tamamen tanımlıyor) bir derecelendirme ölçeği şeklinde yapılandırılarak, geçerlik ve güvenirlik çalışmalarının gerçekleştirilmesi amacıyla esas uygulamaya geçilmiştir.

2.4. Veri Analizi

Verilerin analizi SPSS 15.00 ve LISREL 9.1 istatistik paket programları aracılığıyla gerçekleştirilmiştir. Ölçek yapısının belirlenmesinde açıklayıcı faktör analizi (AFA) yöntemlerinden temel bileşenler analizi, ölçek yapısının doğrulanmasında ise doğrulayıcı faktör analizi (DFA) tekniği kullanılmıştır. DFA'da model uyumunun değerlendirilmesinde Ki-Kare (X^2) İyilik Uyum, Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü (RMSEA), Standardize Edilmiş Artık Ortalamaların Karekökü (SRMR), Normlaştırılmış Uyum İndeksi (NFI), Normlaştırılmamış Uyum İndeksi (NNFI), Karşılaştırmalı Uyum İndeksi (CFI), İyilik Uyum İndeksi (GFI) ve Düzenlenmiş İyilik Uyum İndeksi (AGFI) değerlerinden yararlanılmıştır. Model uyumunun değerlendirilmesinde Tablo 3'teki ölçütler dikkate alınmıştır (Brown, 2006; Çelik ve Yılmaz, 2013; Hooper, Coughlan ve Mullen, 2008; Hu ve Bentler, 1999; Kline, 2005; Sümer, 2000; Tabachnick ve Fidell, 2015; Thompson, 2004).

Tablo 3. DFA Model Uyum İndekslerinin Değerlendirilme Ölçütleri

Uyum ölçütü	Mükemmel uyum	İyi/Kabul edilebilir uyum
X^2/sd	≤ 2.5	≤ 5
RMSEA	$\leq .05$	$\leq .06$
SRMR	$\leq .05$	$\leq .08$
NFI	$\geq .95$	$\geq .90$
NNFI	$\geq .95$	$\geq .90$
CFI	$\geq .95$	$\geq .90$
GFI	$\geq .95$	$\geq .90$
AGFI	$\geq .95$	$\geq .85$

Ölçeğin güvenirliği Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı, iki yarı test güvenirliği ve yapı güvenirliği katsayısı aracılığıyla incelenmiştir. Madde analizi ise düzeltilmiş madde toplam korelasyonu değerlerinin incelenmesi ve bağımsız örneklemeler için *t* testi aracılığıyla alt-üst %27'lik grupların karşılaştırılması yoluyla gerçekleştirilmiştir. Ölçüt bağıntılı geçerlik çalışması kapsamında Pearson momentler çarpımı korelasyonu katsayısı kullanılmıştır.

2.5. Bulgular

2.5.1. Yapı Geçerliği

Yapı geçerliği için 1177 öğrenciden veri toplanmış ve toplanan veri tesadüfî olarak ikiye bölünerek AFA (588 kişi) ve DFA (589 kişi) için iki ayrı veri seti oluşturulmuştur.

2.5.1.1. Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA)

AFA'ya başlanmadan önce 588 öğrenciden elde edilen veriler eksik ve uç değerler açısından incelenmiştir. Yapılan inceleme sonucunda 19 öğrencinin ölçek maddelerine belirli bir seri halinde yanıtlar verdiği; 13 öğrencinin de üç ve daha fazla sayıda ölçek maddesine yanıt vermediği belirlenmiştir. 32 öğrenciden elde edilen veri çıkartıldıktan sonra diğer eksik verilere ortalama değer ataması yapılmıştır. Tek değişkenli uç değerler ham puanlar standart z değerlerine dönüştürülerek incelenmiştir. Tabachnick ve Fidell (2015) z değeri -3.29 ile +3.29 sınırları arasında olmayan değişkenlerin uç değerler olduğunu ifade etmektedir. Yapılan incelemede tüm z değerlerinin -3.29 ile +3.29 değerleri arasında yer aldığı, yani tek değişkenli uç değer bulunmadığı belirlenmiştir. Çok

değişkenli uç değerlerin belirlenmesi için ise Mahalanobis uzaklığı hesaplanmış ($X^2_{(34)}=63.65$, $p \leq .001$) ve 19 değer hesaplanan Mahalanobis uzaklığı değerinin üzerinde olduğu belirlenerek bu değerler de veri setinden çıkarılmıştır. Yapılan veri temizliği sonucunda AFA 537 öğrenciden elde edilen veri ile gerçekleştirilmiştir.

Faktör analizine başlanmadan önce 34 maddelik EAÖ'nin maddelerinin iç tutarlılığının bir göstergesi olarak Cronbach alfa katsayıları ve madde toplam korelasyonu değerleri incelenmiştir. Büyüköztürk (2012) Cronbach alfa katsayısının .70'den yüksek olmasının ölçek puanlarının güvenilirliği için yeterli olduğunu ve madde toplam korelasyonu .20'den düşük olan maddelerin ölçekten çıkarılması gerektiğini belirtmektedir. Yapılan güvenilirlik analizinde 34 maddelik EAÖ için hesaplanan Cronbach alfa güvenilirlik katsayısının ($\alpha=.86$) yeterli düzeyde olduğu görülmüştür. Madde toplam korelasyonu değerleri incelendiğinde ise; üç maddenin (m14, m28 ve m31) düzeltilmiş madde toplam korelasyonu değerlerinin .20'nin altında olduğu görülmüştür. Bu nedenle sırasıyla üç madde de ölçekten çıkarılmıştır.

Madde iç tutarlılığının incelenmesinden sonra faktör analizi işlemlerine geçilmiştir. Faktör analizine başlanmadan önce örneklem büyüklüğü, Kaiser Mayer Olkin (KMO) değeri ve Barlett Küresellik testi aracılığıyla ölçeğin faktör analizi yapmak için uygun özelliklere sahip olup olmadığı incelenmiştir. Ölçeğin faktör analizi için uygunluğunun değerlendirilmesinde şu ölçütlerin karşılanmasına dikkat edilmiştir: (1) Örneklem büyüklüğü ölçekte yer alan madde sayısının 10 katı kadar olmalıdır, (2) KMO değeri en az .80-.90 arasında olmalıdır (3) Barlett Küresellik testi sonuçlarına göre χ^2 değerine ait anlamlılık değeri .05'ten küçük olmalıdır (Büyüköztürk, 2012; Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2012; Erkuş, 2012; Seçer, 2015). Bu ölçütler doğrultusunda; 31 maddelik ölçek için 537 kişilik örneklem büyüklüğünün yeterli olduğu söylenebilir. Ölçeğin KMO değeri .93 olarak hesaplanmıştır. Bu değer örneklem büyüklüğünün seçilen analiz için uygun olduğunu göstermektedir. Barlett Küresellik testi sonucu da verilerin faktör analizi yapmak için uygun olduğuna işaret etmektedir ($\chi^2=5923.72$; $p < .001$).

Ölçeğin faktör yapısının belirlenmesinde temel bileşenler analizi tekniği kullanılmıştır. Temel bileşenler analizinde faktör sayısının belirlenmesinde şu ölçütler dikkate alınmıştır: (1) Her bir faktörün öz değeri en az 1 olmalıdır, (2) yamaç eğrisi grafiğinin yatay şekil aldığı noktaya kadar olan faktörler, elde edilecek maksimum faktör sayısıdır, (3) her bir faktörün toplam varyansın açıklanmasına katkısı en az %5 olmalıdır, (4) açıklanan varyans oranı, tek faktörlü ölçeklerde en az %30; çok faktörlü ölçeklerde ise daha fazla olmalıdır (Büyüköztürk, 2012; Seçer, 2015).

31 maddelik EAÖ için ilk adımda gerçekleştirilen temel bileşenler analizi sonucunda öz değeri 1'den yüksek olan 6 faktör elde edilmiştir. 6 faktörün toplam varyansı açıklama oranı %54.15 olarak bulunmuştur. Ancak yamaç birikinti grafiği incelendiğinde belirgin 4 faktörün var olduğu görülmüştür. Ayrıca özdeğeri 1'in üstünde olmasına rağmen pek çok faktör toplam varyansa %5'ten daha az katkı sağlamıştır. Bu durum faktör yapısının istenen ölçütleri karşılamadığını göstermektedir.

Faktör analizinde aynı yapıyı ölçmeyen bileşenlerin ayırt edilmesi için (1) her bir maddenin ortak bir faktörde açıkladığı varyans oranının .40'ın üstünde olması, (2) madde yükünün .40'ın üstünde olması, (3) aynı anda birden fazla faktöre dahil olabilen bileşenlerin faktör yükleri arasındaki farkın .10'dan fazla olması, yani binişiklik olmaması ve (3) bir faktör altında en az üç maddenin yer alması ölçütleri dikkate alınmıştır (Can, 2014; Güriş ve Astar, 2014; Seçer, 2015). Varimax döndürme işlemi uygulanarak analizler yenilenmiş ve bu ölçütleri karşılamayan maddeler sırasıyla ölçekten çıkarılmıştır. Buna göre, 2 madde (m2 ve m7) ortak bir faktörde açıkladıkları varyans oranları .40'ın altında olduğu için; 2 madde (m5 ve m6) faktör yükü .40'ın altında olduğu için; 3 madde (m1, m19 ve m23) binişik olduğu için ve 2 madde de (m10 ve m13) bir faktör altında sadece iki madde olarak toplandığı için elenmiştir. Bu işlemlerin ardından elde kalan 22 madde için yapılan temel bileşenler analizi sonucunda, özdeğeri 1'in üzerinde olan, toplam varyansın %53.33'ünü

açıklayan 4 faktörlü bir yapıya ulaşılmıştır. Faktörlerin toplam varyansa katkı oranı sırasıyla birinci faktör için %17.46, ikinci faktör için %13.19, üçüncü faktör için %13.04 ve dördüncü faktör için %9.65 olarak bulunmuştur. Birinci faktör “*affetmenin bileşenleri*”, ikinci faktör “*intikam alma*”, üçüncü faktör “*öfkeyi sürdürme*” ve dördüncü faktör de “*empati kurma*” alt boyutu olarak adlandırılmıştır. Temel bileşenler analizi sonuçlarına göre, maddelerin faktörler altında aldıkları yük değerleri Tablo 4’te görüldüğü gibi .52 ile .80 arasında değişmektedir.

Tablo 4. EAÖ’nin Madde Faktör Yükleri

Madde no	Faktör 1	Faktör 2	Faktör 3	Faktör 4
m15	.72			
m22	.68			
m16	.67			
m24	.63			
m18	.61			
m34	.59			
m3	.57			
m26	.57			
m32	.53			
m21*		.80		
m27*		.78		
m11*		.75		
m29*		.72		
m25*			.71	
m17*			.71	
m33*			.68	
m8*			.58	
m4*			.57	
m9*			.52	
m30				.77
m20				.72
m12				.72
Açıklanan varyans oranı	%17.46	%13.19	%13.04	%9.65
Açıklanan toplam varyans oranı		%53.33		

*Ölçekten toplam puan alınırken tersten puanlanan maddeler

EAÖ’nin madde geçerliğini incelemek için düzeltilmiş madde-toplam korelasyonları ve ölçekten alınan toplam puan üzerinden en düşük değeri alan alt %27’lik grup ile en yüksek değeri alan üst %27’lik grubun maddelere verdikleri yanıtlar bağımsız örneklemeler için *t*-testi aracılığıyla incelenmiştir. Ayrıca ölçeğin maddelerine ait madde puan ortalamaları ve standart sapmaları da hesaplanarak rapor edilmiştir. Madde analizine ilişkin sonuçlar Tablo 5’te verilmektedir.

Tablo 5. EAÖ'nin Madde Analizi Sonuçları

	Art. Ort.	Std. Sap.	Madde toplam korelasyonu	Alt-üst %27'lik gruplara ait <i>t</i> değeri
m15	2.27	1.24	.47	-11.08*
m22	2.43	1.26	.49	-12.55*
m16	2.22	1.20	.41	-9.07*
m24	2.28	1.27	.42	-10.50*
m18	2.62	1.30	.51	-13.60*
m34	2.51	1.32	.56	-15.34*
m3	1.80	1.11	.31	-7.55*
m26	2.28	1.24	.51	-12.73*
m32	2.98	1.32	.51	-13.20*
m21	3.77	1.32	.56	-14.37*
m27	3.81	1.38	.56	-15.02*
m11	3.52	1.46	.47	-12.06*
m29	3.37	1.43	.46	-12.43*
m25	3.40	1.35	.59	-17.68*
m17	3.25	1.39	.50	-14.50*
m33	3.34	1.36	.52	-13.38*
m8	3.45	1.36	.43	-9.95*
m4	3.61	1.39	.47	-12.76*
m9	3.68	1.28	.34	-8.30*
m30	2.94	1.37	.36	-9.44*
m20	2.87	1.35	.44	-11.66*
m12	3.08	1.33	.42	-10.41*

* $p<.001$

Tablo 5'te görüldüğü gibi, EAÖ'nin düzeltilmiş madde toplam korelasyonu değerlerinin .31 ile .59 arasında değiştiği saptanmıştır. Alt ve üst %27'lik grupların maddelere verdikleri yanıtlara ait bağımsız örneklem için *t* testi analizi sonucunda gruplar arasındaki farklılıkların tümünün istatistiksel olarak anlamlı olduğu ($p=.000$) yani maddelerin yüksek ve düşük puanları ayırt edebildiği saptanmıştır. Maddelere verilen yanıtların aritmetik ortalamaları incelendiğinde ise öğrencilerin maddelere çoğunlukla ortalama değerin üstünde (5'li Likert tipi ölçek için ort. değer=2.5) yanıt verdikleri görülmektedir.

EAÖ'nin alt boyutları arasındaki ilişkileri belirlemek amacıyla alt boyutlar arasındaki korelasyonlara bakılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 6'da verilmektedir.

Tablo 6. EAÖ'nin Alt Boyutları Arasındaki İlişkiler

	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
(1) Affetme eğilimi (toplam)	1				
(2) Affetmenin bileşenleri	.80*	1			
(3) İntikam alma	-.69*	-.28*	1		
(4) Öfkeyi sürdürme	-.79*	-.40*	.61*	1	
(5) Empati kurma	.60*	.48*	-.21*	-.27*	1

* $p<.001$

Tablo 6’da görüldüğü gibi, EAÖ’nin alt boyutları arasındaki korelasyonlar -.40 ile .80 arasında değişmektedir.

2.5.1.2. Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA)

AFA sonucunda elde edilen 22 maddelik ölçeğin 4 faktörlü yapısını doğrulamak için DFA tekniği kullanılmıştır. DFA’ya başlanmadan önce 22 maddelik ölçek formuna ait verilerin DFA yapmak için gereken varsayımları karşılayıp karşılamadığı test edilmiştir. Bu doğrultuda veri seti örneklem büyüklüğü, eksik değerler, uç değerler, çoklu bağlantılılık ve çok değişkenli normallik varsayımları (Çelik ve Yılmaz, 2013; Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2012; Ullman, 2015) açısından incelenmiştir.

DFA için 598 öğrenciden veri toplanmıştır. Alanyazında doğru bir biçimde belirlenmiş modeller ve çok değişkenli normallik varsayımını karşılayan veriler için makul örneklem büyüklüğünün 150 olması gerektiği belirtilirken; normal dağılıma sahip olmayan ve kayıp veriler içeren DFA modelleri için örneklem büyüklüğünün en az 300 olması gerektiği vurgulanmaktadır (Muthen ve Muthen, 2002). Buna göre 589 kişilik örneklem büyüklüğünün DFA yapmak için yeterli olduğu söylenebilir.

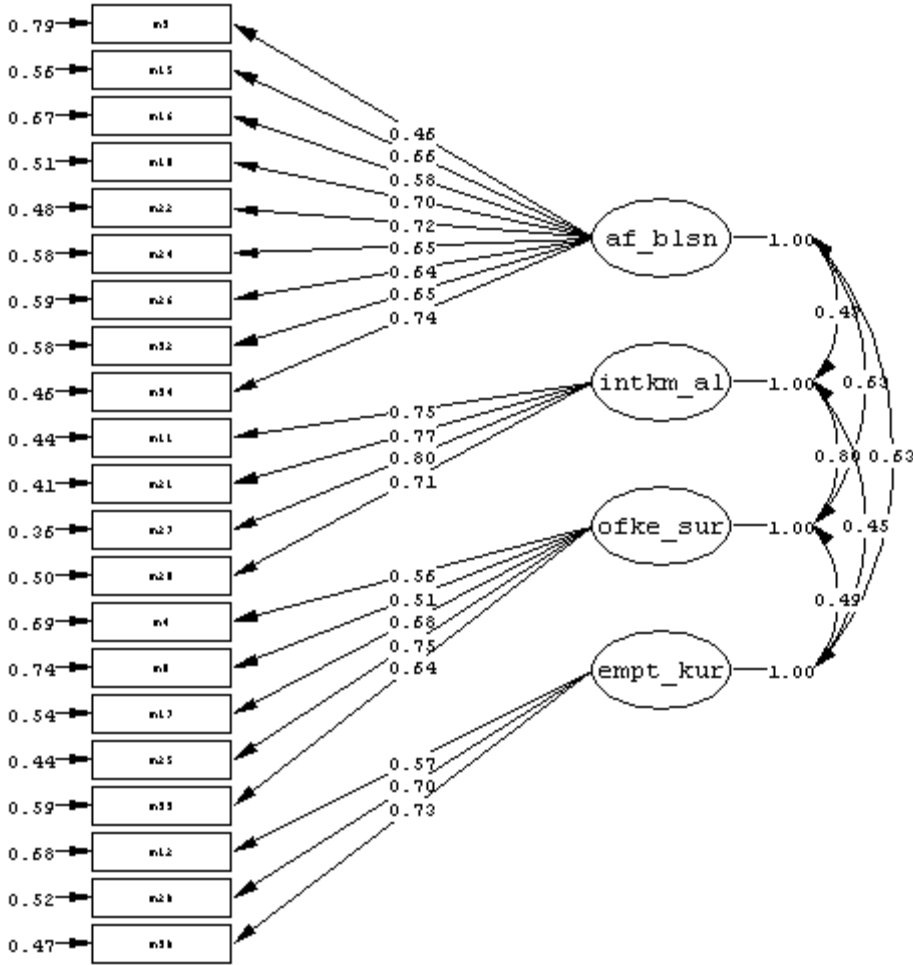
589 kişilik veri seti incelendiğinde 20 öğrencinin tüm ölçek maddelerine aynı yanıtları verdiği, 2 öğrencinin de ölçek maddelerinin %10’undan fazlasını boş bıraktığı belirlenmiştir. 22 öğrenciye ait veri çıkarılarak, diğer eksik verilere ortalama değer ataması yapılmıştır. Tek değişkenli uç değerler ham puanlar standart z puanlarına dönüştürülerek incelenmiş ve yapılan incelemede tüm z değerlerinin -3.29 ile +3.29 sınırları arasında olduğu belirlenmiştir. Çok değişkenli uç değerler ise Mahalanobis uzaklığı ($X^2_{(22)}=46.60, p<.001$) hesaplanarak incelenmiştir ve 21 gözlemin hesaplanan Mahalanobis değerinin üstünde yer aldığı belirlenmiştir. Çok değişkenli uç değerlerin incelenmesi sonucunda belirlenen 21 gözlem veri setinden çıkarılarak DFA 546 kişiden elde edilen veri ile gerçekleştirilmiştir.

Çoklu bağlantılılık varsayımı gözlenen değişkenler arasındaki korelasyonlar, varyans şişirme faktörleri (VIF) ve tolerans değerleri incelenerek test edilmiştir. Alanyazında gözlenen değişkenler arasındaki ikili ilişkilerin 0.90’dan, VIF değerlerinin 10’dan büyük ve tolerans değerinin 0.10’dan küçük olması durumunda çoklu bağlantılılık probleminin ortaya çıktığı belirtilmektedir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2012). Yapılan analizler sonucunda değişkenler arasındaki ilişkilerin .90’dan az olduğu, VIF değerlerinin 1.27 ile 2.21 arasında, tolerans değerlerinin ise 0.45 ile 0.87 arasında değiştiği belirlenmiştir. Bu sonuçlar değişkenler arasında çoklu bağlantılılık durumunun olmadığı anlamına gelmektedir.

Normallik testi için Lisrel 9.1 kullanılarak sürekli değişkenlere yönelik tek ve çok değişkenli normallik testleri uygulanmıştır. Tek değişkenli normallik testi için maddelerin basıklık ve çarpıklık değerleri hesaplanmıştır. Elde edilen sonuçlara göre; çarpıklık ve basıklık değerlerinin anlamlı olduğu yani tek değişkenli normalliği sağlamadığı belirlenmiştir. Çok değişkenli normalliğin incelenmesi için hesaplanan çarpıklık ve basıklık değerlerine ilişkin z ($z_c=17.008, p=0.000$; $z_b=13.691, p=0.000$) ve ki kare ($X^2=476.722, p=0.000$) değerleri istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Buna göre veri seti çok değişkenli normallik varsayımını da karşılamamaktadır. Alanyazında çok değişkenli normallik varsayımının karşılanmadığı durumlarda DFA’da tahmin metodu olarak Robust En Çok Olabilirlik (Robust Maximum Likelihood) yönteminin kullanılması ve Satorra Bentler ki kare (S-BX²) değerinin hesaplanması gerektiği belirtilmektedir (Brown, 2006; Çelik ve Yılmaz, 2013). Bu nedenle araştırmada EAÖ’nin 4 faktörlü yapısı Robust En Çok Olabilirlik (REO) tahmin metodu kullanılarak incelenmiştir.

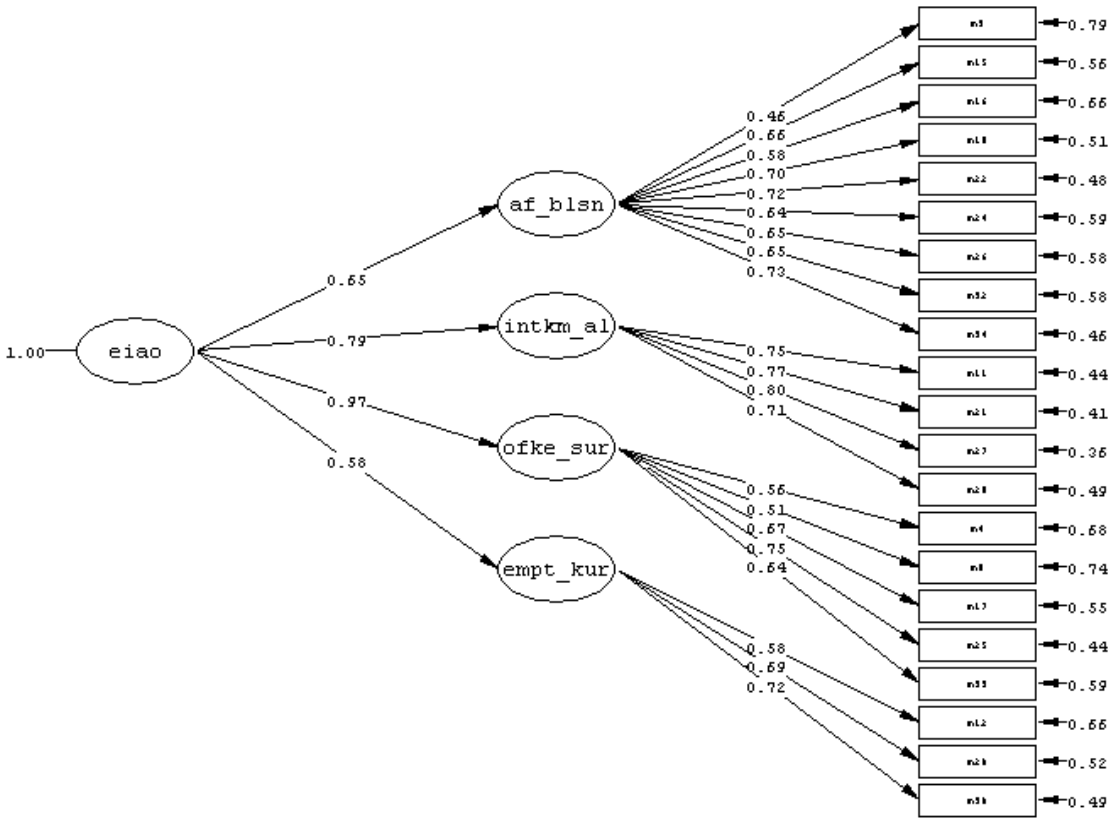
Yapılan birinci düzey DFA sonucunda, model uyum değerlerinin yeterli olduğu (S-BX²=360.97, sd= 203, S-BX²/sd=1.78, RMSEA=.04, CFI=.99, NFI=.97, NNFI=.99, SRMR=.05, GFI=.94, AGFI=.92); ancak 1 maddenin (m9) faktör yükünün .40’ın altında olduğu belirlenmiştir.

9. madde ölçekten çıkarılarak DFA yenilenmiştir. Sonuçlar model uyumunun yeterli düzeyde olduğunu göstermiştir ($S-BX^2=331.65$, $sd=183$, $S-BX^2/sd=1.81$, $RMSEA=.04$, $CFI=.99$, $NFI=.97$, $NNFI=.99$, $SRMR=.05$, $GFI=.94$, $AGFI=.92$). Birinci düzey DFA'ya ilişkin path diagramı Şekil 1'de verilmektedir.



Şekil 1. Birinci Düzey DFA'ya İlişkin Path Diagramı

21 maddelik EAÖ için yapılan ikinci düzey DFA sonucunda model uyumunun yeterli olduğu sonucuna ulaşılmıştır ($S-BX^2=392.82$, $sd=185$, $S-BX^2/sd=2.12$, $RMSEA=.05$, $CFI=.98$, $NFI=.97$, $NNFI=.98$, $SRMR=.06$, $GFI=.93$ ve $AGFI=.91$). İkinci düzey DFA'ya ilişkin path diagramı Şekil 2'de verilmektedir.



Şekil 2. İkinci Düzey DFA'ya İlişkin Path Diagramı

Şekil 1 ve 2'de görüldüğü gibi, birinci ve ikinci düzey DFA sonuçlarına göre madde faktör yükleri .46 ile .80 arasında değişmektedir. Ayrıca tüm değişkenler, gizil değişkeni açıklamada istatistiksel olarak anlamlı t değerine sahiptir.

2.5.2. Ölçüt Bağıntılı Geçerlik

EAÖ'nin ölçüt bağıntılı geçerliliğini incelemek için 184 öğrenciden yeniden veri toplanmış ve EAÖ ile Affetme Esnekliği Ölçeği Lise Formu arasındaki korelasyonlar incelenmiştir. Yapılan Pearson momentler çarpımı korelasyon analizi sonuçları Tablo 7'de verilmektedir.

Tablo 7. EAÖ ile Affetme Esnekliği Arasındaki İlişkiler

	Affetmeyi tanıma	Affetmeyi içselleştirme	Affetmeyi uygulama	Affetme esnekliği
Affetme eğilimi (toplam)	.25*	.48*	.40*	.46*
Affetmenin bileşenleri	.20*	.35*	.39*	.38*
İntikam alma	-.13	-.32*	-.20*	-.27*
Öfkeyi sürdürme	-.11	-.42*	-.22*	-.31*
Empati kurma	.32*	.22*	.28*	.35*

* $p < .01$

Tablo 7'de görüldüğü gibi, EAÖ'nden alınan toplam puanlar ile affetmeyi tanıma ($r=.25$, $p<.01$), affetmeyi içselleştirme ($r=.48$, $p<.01$), affetmeyi uygulama ($R=.40$, $p<.01$) ve affetme

esnekliği ($r=.46, p<.01$) arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde ve pozitif yönde ilişkiler vardır. Benzer şekilde affetmenin bileşenleri ile affetmeyi tanıma ($r=.20, p<.01$), affetmeyi içselleştirme ($r=.35, p<.01$), affetmeyi uygulama ($r=.39, p<.01$) ve affetme esnekliği ($r=.38, p<.01$) ve empati kurma ile affetmeyi tanıma ($r=.32, p<.01$), affetmeyi içselleştirme ($r=.22, p<.01$), affetmeyi uygulama ($r=.28, p<.01$) ve affetme esnekliği ($r=.35, p<.01$) arasında da istatistiksel olarak anlamlı düzeyde pozitif yönde ilişkiler vardır. İntikam alma ile affetmeyi içselleştirme ($r=-.32, p<.01$), affetmeyi uygulama ($r=-.20, p<.01$) ve affetme esnekliği ($r=-.27, p<.01$) ve öfkeyi sürdürme ile affetmeyi içselleştirme ($r=-.42, p<.01$), affetmeyi uygulama ($r=-.22, p<.01$) ve affetme esnekliği ($r=-.31, p<.01$) arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde negatif yönde ilişkiler vardır. İntikam alma ($r=-.13, p>.01$) ve öfkeyi sürdürmenin ($r=-.11, p>.01$) affetmeyi tanıma ile arasındaki ilişki istatistiksel olarak anlamlı düzeyde değildir.

2.6. Güvenirlik

EAÖ'nin güvenirliliği Cronbach alfa, iki yarı test ve yapı güvenirliliği (CR) aracılığıyla incelenmiştir. Ölçeğin güvenirliliğine ilişkin bulgular Tablo 8'de verilmektedir

Tablo 8. EAÖ Güvenirliliğine İlişkin Bulgular

	Madde sayısı	Cronbach alfa	İki yarı test	CR
Affetme eğilimi (toplam)	21	.90	.82	.76
Affetmenin bileşenleri	9	.86	.81	.87
Öfkeyi sürdürme	5	.76	.77	.77
İntikam alma	4	.85	.85	.84
Empati kurma	3	.70	.65	.71

Tablo 8'de görüldüğü gibi, EAÖ'ne ait Cronbach alfa iç tutarlık katsayıları .70 ile .90 arasında, iki yarı test güvenirlilik katsayıları .65 ile .85 ve yapı güvenirliliği katsayıları da .71 ile .87 arasında değişmektedir.

3. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu çalışmada ergenlerin kişiler arası ilişkilerde affetme eğilimini değerlendirmeye yönelik olarak bir ölçme aracının geliştirilmesi amaçlanmıştır. Ölçek geliştirme sürecinde, ilgili alanyazın kapsamlı bir biçimde taranarak oluşturulan madde havuzu uzman görüşlerine sunulduktan sonra ölçeğin faktör yapısını belirlemek amacıyla açıklayıcı faktör analizi tekniklerinden temel bileşenler analizi yapılmıştır. Temel bileşenler analizi sonucunda, toplam varyansın %53.33'ünü açıklayan dört boyutlu bir yapıya ulaşılmıştır. Büyüköztürk (2012) ve Seçer (2015) çok faktörlü ölçeklerde, açıklanan varyans oranının %30'un üstünde olması gerektiğini vurgulamaktadır. Buna göre, temel bileşenler analizi sonucunda elde edilen dört boyutlu yapıya ilişkin açıklanan varyans oranı değerinin yeterli düzeyde olduğu söylenebilir.

Temel bileşenler analizi sonucunda, madde faktör yüklerinin .52 ile .80 arasında değiştiği belirlenmiştir. Alanyazında faktör yükünün .71 üzerinde olması "mükemmel", .63 ve üzerinde olmasının "çok iyi", .55 ve üzerinde olmasının "iyi" .45 ve üzerinde olmasının "makul" ve .32 üzerinde olmasının da "zayıf" olarak değerlendirilmesi önerilmektedir. (Comrey ve Lee, 1992; Akt. Tabachnick ve Fidell, 2015). Buna göre, elde edilen faktör yük değerlerinin yeterli düzeyde olduğu görülmektedir. EAÖ'nin düzeltilmiş madde toplam korelasyonu değerlerinin .31 ile .59 arasında değiştiği ve alt-üst %27'lik grupların maddelere verdikleri yanıtlar arasındaki farklılıkların tümünün anlamlı olduğu saptanmıştır. Buna göre, ölçek maddelerinin ölçek toplamı ile uyumlu, ölçülecek özelliği (Erkuş, 2012) ve yüksek ve düşük puanları ayırt etme açısından yeterli olduğu söylenebilir (Can, 2014).

AFA sonucunda elde edilen dört faktörlü yapının model uyumu DFA ile incelenmiştir. Yapılan ilk DFA sonucunda bir maddenin faktör yükünün düşük olması nedeniyle, söz konusu madde ölçekten çıkarılarak 21 maddelik ölçek formu için DFA yenilenmiştir. Birinci (S-BX²/sd=1.81, RMSEA=.04, CFI=.99, NFI=.97, NNFI=.99, SRMR=.05, GFI=.94, AGFI=.92) ve ikinci (S-BX²/sd=2.12, RMSEA=.05, CFI=.98, NFI=.97, NNFI=.98, SRMR=.06, GFI=.93, AGFI=.91) düzey DFA'dan elde edilen uyum değerleri ölçeğin model uyumunun yeterli olduğunu göstermiştir (Brown, 2006; Çelik ve Yılmaz, 2013; Hooper, Coughlan ve Mullen, 2008; Hu ve Bentler, 1999; Kline, 2005; Sümer, 2000; Tabachnick ve Fidell, 2015; Thompson, 2004). Elde edilen alt boyutlar ilgili alanyazın doğrultusunda “*affetmenin bileşenleri*” (örnek madde: Biri beni incitmiş olsa bile ona karşı duyarlı olurum.) “*öfkeyi sürdürme*” (örnek madde: Beni inciten insanlara karşı uzun süre öfke duyarım.), “*intikam alma*” (örnek madde: Bana haksızlık eden bir kişiye bunun karşılığını benzer şekilde veririm.) ve “*empati kurma*” (örnek madde: Beni inciten birine tepki vermeden önce, o kişinin içinde bulunduğu durumu değerlendiririm.) olarak adlandırılmıştır. Affetmenin bileşenleri alt boyutu bireyin kişiler arası ilişkilerde affedici davranmayı sağlayan özelliklere sahip olma düzeyini; empati kurma alt boyutu bireyin kişiler arası ilişkilerdeki incinme yaşantılarına tepki vermeden önce karşısındaki kişiyle empati kurma düzeyini; öfkeyi sürdürme alt boyutu bireyin kişiler arası ilişkilerdeki incinme yaşantıları karşısında öfkeli olmayı sürdürme düzeyini; intikam alma alt boyutu ise bireyin kişiler arası ilişkilerdeki incinme yaşantılarının ardından intikam alma isteği içinde olma düzeyini değerlendirmektedir. Her bir alt boyuttan alınan puanların artması, bireyin o alt boyutun değerlendirdiği özelliğe daha çok sahip olduğu anlamına gelmektedir. Ayrıca ölçekten toplam puan da alınabilmektedir. Ölçekten toplam puan alınırken öfkeyi sürdürme ve intikam alma alt boyutlarına ait maddelerin tersten puanlanması gerekmektedir. Ölçekten alınan toplam puanın artması bireyin affetme eğiliminin arttığı anlamına gelmektedir.

EAÖ'nin alt boyutları arasındaki ilişkileri gösteren korelasyon değerlerinin -.40 ile .80 arasında değiştiği saptanmıştır. Ölçeklerin alt boyutları arasındaki ilişkilerin .90'ın üzerinde olmasının çoklu bağlantı problemine işaret ettiği (Field, 2009) dikkate alındığında; alt boyutlar arasında çoklu bağlantı probleminin olmadığını söylemek mümkündür. EAÖ'nin güvenilirliğini belirlemek için iç tutarlık, iki yarı test güvenilirliği ve yapı güvenilirliği yöntemleri kullanılmış ve Cronbach alfa iç tutarlılık katsayılarının .70 ile .90 arasında, iki yarı test güvenilirliği katsayılarının .65 ile .85 ve yapı güvenilirliği katsayılarının da .71 ile .87 arasında değiştiği belirlenmiştir. Güvenirlilik katsayısının .60-.80 arasında olması ölçme aracının güvenilir olduğuna; .80-1.00 arasında olması ise ölçme aracının yüksek derecede güvenilir olduğuna işaret etmektedir (Kayış, 2014). Yapı güvenilirliği değerinin ise .70 ve üzerinde olması gerektiği belirtilmektedir (Nunnally, 1978; Hair ve ark., 1998; Akt. Çelik ve Yılmaz, 2015). Buna göre EAÖ'nin iç tutarlık, iki yarı test ve yapı güvenilirliğine sahip olduğu söylenebilir.

Ölçüt bağıntılı geçerlik çalışması kapsamında EAÖ ile AEÖ-LF arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Bulgulara göre, affetme eğilimi (toplam puan), affetmenin bileşenleri ve empati kurma puanları ile AEÖ-LF'undan alınan tüm puanlar arasında pozitif yönde ilişkiler olduğu saptanmıştır. İntikam alma ve öfkeyi sürdürme puanları ile AEÖ-LF'ndan alınan puanlar arasındaki ilişkiler incelendiğinde ise; affetmeyi içselleştirme, affetmeyi uygulama ve affetme esnekliği ile olumsuz yönde ilişkili oldukları; ancak affetmeyi tanıma ile ilişkili olmadıkları saptanmıştır. Buna göre, kişiler arası ilişkilerde affetme eğilimi arttıkça ergenlerin neyi ne zaman affedeceğini bilme becerileri, bir diğer deyişle affetme esnekliği de artmaktadır. Affetmenin bileşenlerine yani hoşgörü, sevecenlik, merhamet, şefkat gibi affetmeyi kolaylaştıran özelliklere sahip olan ve kişiler arası ilişkilerdeki incinme yaşantılarına tepki vermeden önce karşısındaki kişinin duygu ve düşüncelerini anlamaya çalışan ergenler affetme konusunu içselleştirerek günlük yaşamda uygulamada başarılı olabilmektedir. Aksine, öfkeyi sürdürme ve intikam alma arzusunu yenemeyen ergenler affetmeyi içselleştirerek, günlük yaşamda uygulama konusunda güçlük yaşamakta, affetme esnekliği gösterememektedir.

Araştırmadan elde edilen bulgular bütün olarak değerlendirildiğinde EAÖ'nin ergenlerin affetme eğilimini ölçmek için geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu söylenebilir. Bununla birlikte araştırmanın bazı sınırlılıkları da vardır. Araştırmanın sınırlılıklarından birisi araştırmanın İzmir ili Buca ilçesine bağlı devlet liselerinde okumakta olan dokuz, on ve on birinci sınıf öğrencileri ile gerçekleştirilmiş olmasıdır. Veri toplama sürecinde on ikinci sınıf öğrencilerinin üniversiteye giriş sınavı hazırlıklarının yoğun olması nedeniyle on ikinci sınıflar araştırmaya dâhil edilememiştir. Bu nedenle gelecek araştırmalar on ikinci sınıf öğrencileri de dâhil edilerek organize edilebilir. Ölçeğin geçerlik ve güvenilirliği farklı illerde, bölgelerde ya da kırsal kesimlerdeki katılımcılarla yeniden test edilebilir. Gelecek çalışmalar EAÖ'nin yapı geçerliğini ön ergenlik ya da geç ergenlik dönemindeki katılımcılarda yenileyebilir.

Son yıllarda uluslararası alanyazında oldukça popüler olan affetme konusu ülkemizde çoğunlukla yetişkinler ve üniversite öğrencileri üzerinde çalışılmıştır. Ancak özellikle de akran ilişkilerinin önem kazandığı ve akranlar arasında çatışmaların yoğun olarak görüldüğü, ergenlik döneminde affetme konusunun ihmal edildiği görülmektedir. Gelecekteki çalışmaların ergenlerde affetme eğilimiyle ilişkili olan ve affetme eğilimini etkileyen faktörleri belirlemeye yönelik olarak organize edilmesinin ulusal ve uluslararası alanyazına önemli katkılar sağlayacağına inanılmaktadır. Örneğin, gelecek araştırmalarda ergenlerin kişiler arası ilişkilerde affetme eğilimi ile kişilik özellikleri, akıl sağlığı, iyi oluş, stres, kişiler arası yeterlilik ve kişilik bozuklukları gibi değişkenler arasındaki ilişkiler incelenebilir. Önleyici psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri kapsamında, okul psikolojik danışmanları EAÖ'ni kullanarak affetme eğilimi düşük öğrencileri belirleyebilir ve bu öğrencilere yönelik çalışmalar gerçekleştirebilir. Affetme eğilimi düşük olan ergenlerin hoşgörü, sevecenlik, merhamet, şefkat gibi özellikleri kazanmalarına, empati kurma becerilerini geliştirmelerine, öfke ve intikam almanın olumsuz yönlerini fark ederek bu tür duygularla sağlıklı yollarla başa çıkma becerileri edinmelerine yardımcı olunabilir. Bu amaçla, ergenlerin affetmeye yönelik tutum ve davranışlarını geliştirmek amacıyla okul temelli grup rehberliği çalışmaları organize edilebilir.

4. KAYNAKÇA

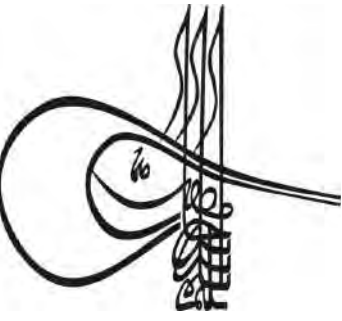
- Alpay, A. (2009). Yakın ilişkilerde bağışlama: Bağışlamanın bağlanma, benlik saygısı, empati ve kıskançlık değişkenleri yönünden incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Asgari, P. ve Roshani, K. (2013). Validation of forgiveness scale and a survey on the relationship of forgiveness and students' mental health. *International Journal of Psychology and Behavioral Research*, 2(2), 109-115.
- Asıcı, E. ve Karaca, R. (2014). Öğretmen adaylarında affetme özelliği ve özduyarlık. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 27, 489-505.
- Asıcı, E. ve Uygur, S. S. (2017). Duygusal öz-yeterlilik ve affetmenin algılanan stres düzeyini yordayıcı rolü. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 6 (3), 1353-1375.
- Balkin, R. S., Perepiczka, M., Sowell, S. M., Cumi, K. ve Gnika, P. B. (2016). The forgiveness reconciliation model: An empirically supported process for humanistic counseling. *The Journal of Humanistic Counseling*, 55(1), 55-65. Doi: 10.1002/johc.12024
- Barber, L., Maltby, J. ve Macaskill, A. (2005). Angry memories and thoughts of revenge: The relationship between forgiveness and anger rumination. *Personality and Individual Differences*, 39, 253-262.

- Baskin, T. W. ve Enright, R. D. (2004). Intervention studies on forgiveness: A meta-analysis. *Journal of Counseling & Development*, 82, 79–90.
- Bee, H. ve Boyd, D. (2009). *Çocuk gelişim psikolojisi* (Çev. Okhan Gündüz). İstanbul: Kaknüs Yayınları
- Brown, R. P. (2003). Measuring individual differences in the tendency to forgive: Construct validity and links with depression. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 29, 759-771.
- Brown, T. (2006). *Confirmatory factor analysis for applied research*. Newyork: Guildford Publications, Inc.
- Bugay, A. ve Demir, A. (2010). A Turkish version of Heartland forgiveness scale. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 5, 1927-1931. Doi: 10.1016/j.sbspro.2010.07.390
- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. (16. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Can, A. (2014). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Çelik, E. ve Yılmaz, V. (2013). *Lisrel 9.1 ile yapısal eşitlik modellemesi: Temel kavramlar, uygulamalar, programlama*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik SPSS ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Çolak, T. S. (2014). Affetme esnekliği kazandırmada logoterapi yönelimli grupla psikolojik danışmanın etkililiği. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Çolak, T. S., Koç, M., Eker, H. ve Düşünceli, B. (2017). Ortaöğretim öğrencilerinde affetme esnekliği ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Journal of Human Sciences*, 14 (1), 63-73.
- Eaton, J., Struthers, C.W. ve Santelli, A.G. (2006). Dispositional and state forgiveness: The role of self-esteem, need for structure, and narcissism. *Personality and Individual Differences*, 41, 371- 380.
- Enright, R. D., Gassin, E.A. ve Wu, C. (1992). Forgiveness: A developmental view. *Journal of Moral Education*, 21, 99-114.
- Enright, R. D. ve The Human Development Study Group (1996). Counseling within the forgiveness triad: On forgiving, receiving forgiveness and self- forgiveness. *Counseling and Values*, 40, 107-126.
- Erdener, M. A., Sezer, F. ve Tezci, E. (2017). Liselerde sık karşılaşılan öğrenci problemleri. *Turkish Studies: International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* 12(14), 151-166. Doi:10.7827/TurkishStudies.11517
- Erkuş, A. (2012). *Psikolojide ölçme ve ölçek geliştirme*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Ersanlı, K. ve Vural Batık, M. (2015). Development of the forgiveness scale: A study of reliability and validity. *Turkish Studies: International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* 10 (7), 19-32. Doi: 10.7827/TurkishStudies.8201
- Feldman, R. S. (2003). *Development across the life span*. (3rd Edt.) New Jersey: Prentice Hall
- Field, A. (2009). *Discovering statistic using SPSS for windows*. London: SAGE Publications

- Fincham, F. D., Hall, J. H. ve Beach, S. R. H. (2005). "Till lack of forgiveness do us part": Forgiveness in marriage. E.L. Worthington (Ed.), *Handbook of Forgiveness* içinde (s. 207-226). New York: Wiley.
- Gartner, J. (1988). The capacity to forgive: An object relations perspective. *Journal of Religion and Health*, 27 (4), 313-32.
- Gençoğlu, C., Kumcağız, H. ve Ersanlı, K. (2014). Ergenlerin şiddet eğilimine etki eden ailevi faktörler. *Turkish Studies: International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9(2), 639-652.
- Goldman, D. B. ve Wade, N. G. (2012). Comparison of forgiveness and anger-reduction group treatments: A randomized controlled trial. *Psychotherapy Research*, 22(5), 604-620. Doi: 10.1080/10503307.2012.692954
- Güncel Türkçe Sözlük (2016).
http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.5073f2088dfcb0.43909805 , 10 Mayıs 2016 tarihinde alınmıştır.
- Güriş, S. ve Astar, M. (2014). *Bilimsel araştırmalarda SPSS ile istatistik*. İstanbul: Der Yayınları.
- Hargrave, T. D. ve Sells, J. N. (1997). The development of a forgiveness scale. *Journal of Marital and Family Therapy*, 23 (1), 41-62.
- Hill, E. W. (2001). Understanding forgiveness as discovery: Implications for marital and family therapy. *Contemporary Family Therapy*, 23 (4) , 363- 384.
- Hooper, D. , Coughlan, J. ve Mullen, M. (2008). Structural equation modeling: Guidelines for determining model fit. *The Electronic Journal of Business Research Methods*, 6 (1), 53-60.
- Hortwitz, L. (2005). The capacity to forgive: Intrapsychic and developmental perspectives. *Journal of the American Psychoanalytic Association*, 53 (2), 485-511.
- Hu, L. ve Bentler, P.M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6 (1), 1-55. Doi: 10.1080/10705519909540118.
- Kamat, V. I., Jones, W. H. ve Row, K. L. (2006). Assessing forgiveness as a dimension of personality. *Individual Differences Research*, 4 (5), 322-330.
- Kayış, A. (2014). Güvenirlilik analizi. Şeref Kalaycı (Ed.), *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri* içinde (s. 404-409). Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Kline, B. R. (2005). *Principles and practice of structural equation modeling* (2nd Edt.). Newyork London: The Guilford Press.
- Konstam, V., Chernoff, M. ve Deveney, S. (2001). Toward forgiveness: The role of shame, guilt, anger, and empathy. *Counseling and Values*, 46, 26-39.
- Konstam, V., Holmes, W. ve Levine, B. (2003). Empathy, selfism, and coping elements of the psychology of forgiveness: A preliminary study. *Counseling and Values*, 47, 172-183.
- McCullough, M. E., & Hoyt, W. T. (2002). Transgression-related motivational dispositions: Personality substrates of forgiveness and their links to the big five. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 28 (11), 1556-1573.
- McCullough, M. E., Pargament, K. I. ve Thoresen, C. E. (2000). The psychology of forgiveness:

- History, conceptual issues, and overview. M.E. McCullough, K.I. Pargament ve C.E. Thoresen (Eds.), *Forgiveness: Theory, Research and Practice* içinde (s.1-13). New York: The Guilford Press.
- McCullough, M. E., Rachal, K. C., Sandage, S. J., Worthington Jr, E. L., Brown, S. W. ve Hight, T. L. (1998). Interpersonal forgiving in close relationships: II. theoretical elaboration and measurement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75 (6), 1586-1603.
- Mutten, L. K. ve Mutten, B. O. (2002). How to use a Monte Carlo study to decide on sample size and determine power. *Structural Equation Modeling*, 4, 599-620
- North, J. (1987). Wrongdoing and forgiveness. *Philosophy*, 42, 499-508.
- Roberts, R. (1995). Forgivingness. *American Philosophical Quarterly*, 32 (4), 289-306.
- Rye, M. S., Pargament, K. I., Ali, M. A., Beck, G. L., Dorff, E. N., Hallisey, C. ve ark. (2000). Religious perspectives on forgiveness. M.E. McCullough, K. I. Pargament ve C.E. Thoresen (Eds.), *Forgiveness: Theory, research and practice* içinde (s.17-41), NY: Guilford Press.
- Seçer, İ. (2015). *Psikolojik test geliştirme ve uyarlama süreci: SPSS ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Anı yayıncılık.
- Sarıçam, H. ve Akın, A. (2013). Affedicilik ölçeğinin Türkçeye uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik Çalışması. *Hasan Âli Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10 (1), 37-46.
- Scobie, E. D. ve Scobie, G. E. W. (1998). Damaging events: The perceived need for forgiveness. *Journal of the Theory of Social Behaviour*, 28, 373-401.
- Sümer, N. (2000). Yapısal eşitlik modelleri. *Türk Psikoloji Yazıları*, 3 (6), 49-74.
- Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2015). *Çok değişkenli istatistiklerin kullanımı*. (Çev. Ed. Mustafa Baloglu). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık
- Taysi, E. (2007). İkili ilişkilerde bağışlama: İlişki kalitesi ve yüklemelerin rolü. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Thompson, B. (2004). *Exploratory and confirmatory factor analysis: Understanding concepts and applications*. (1st Edt.). Washington: American Psychological Association.
- Thompson, L. Y., Snyder, C. R., Hoffman, L., Michael, S. T., Rasmussen, H. N. ve Billings, L. S. (2005). Dispositional forgiveness of self, others, and situations. *Journal of Personality*, 73, 313-359.
- Tse, M. C. ve Cheng, S. T. (2006). Depression reduces forgiveness selectively as a function of relationship closeness and transgression. *Personality and Individual Differences*, 40, 1133-1141.
- Türnüklü, A. (2007). Liselerde öğrenci çatışmaları, nedenleri, çözüm stratejileri ve taktikleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 49 (49), 129-166.
- Ullman, J. B. (2015). Yapısal eşitlik modellemesi. B. G. Tabachnick ve L. S. Fidell (Ed.), *Çok değişkenli istatistiklerin kullanımı* içinde (s.681-785). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık
- Wade, N. G. ve Meyer, J. E. (2009). Comparison of brief group interventions to promote forgiveness: A pilot outcome study. *International Journal of Group Psychotherapy*, 59 (2), 199-220. Doi: 10.1521/ijgp.2009.59.2.199
- Wal, R. C., Karremans, J. C. ve Cillessen, A. H. (2016). Interpersonal forgiveness and psychological well-being in late childhood. *Merrill-Palmer Quarterly*, 62 (1), 1-21.

-
- Wal, R. C., Karremans, J. C. ve Cillessen, A. H. (2017). Causes and consequences of children's forgiveness. *Child Development Perspectives*, 11(2), 97-101. Doi: 10.1111/cdep.12216
- Worthington, E. L. (1998). An empathy-humility-commitment model of forgiveness applied within family dyads. *Journal of Family Therapy*, 20, 59-76.
- Worthington, E. L. ve Wade, N. G. (1999). The psychology of unforgiveness and forgiveness and implications for clinical practice. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 18 (4), 385-418.
- Yao, S., Chen, J., Yu, X. ve Sang, J. (2016). Mediator roles of interpersonal forgiveness and self-forgiveness between self-esteem and subjective well-being. *Current Psychology*, 1-8. Doi: 10.1007/s12144-016-9447-x
- Ysseldyk, R., Matheson, K. ve Anisman, H. (2017). Revenge is sour, but is forgiveness sweet? Psychological health and cortisol reactivity among women with experiences of abuse. *Journal of Health Psychology*, 1-19. Doi: 10.1177/1359105317714319.



Article Info/Makale Bilgisi

✍ Received/Geliş: Mart 2018

✓ Accepted/Kabul: Haziran 2018

✍ Referees/Hakemler: Doç. Dr. Mustafa ALTUN – Dr. Öğr. Üyesi Serpil YAZICI ŞAHİN - Dr. Öğr. Üyesi Selçuk Kürşad KOCA

This article was checked by iThenticate.

YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE OKUMA KAYGISI BİR ENGEL Mİ?

Yasemin ATAGÜL* - Özlem YAHŞİ CEVHER**

ÖZET

Yabancı dil öğretiminde, okuma becerisinin geliştirilmesi önemli bir yere sahiptir. Ancak kaygı durumunun okuma becerisinin gelişimi önünde engel oluşturduğu düşünülmektedir. Araştırmanın amacı yabancı dil olarak Türkçe öğrenmekte olan yabancı uyruklu öğrencilerin okuma kaygısının başarıya etkisinin belirlenmeye çalışılmasıdır. Bu araştırmada, ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini Sakarya Üniversitesi TÖMER bünyesinde yabancı dil olarak Türkçe öğrenen B düzeyindeki 87 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri, Altunkaya (2015) tarafından geliştirilen “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlere Yönelik Okuma Kaygısı Ölçeği” ve alan uzmanları tarafından hazırlanan “Kişisel Bilgi Formu” ile toplanmıştır. Ölçek beş dereceli likert ölçekten oluşmaktadır. Ölçek okuma becerisi korkusu, dilbilgisi kaygısı, okuduğunu anlama endişesi olmak üzere üç alt boyuttan oluşmaktadır. Alt boyutlara göre belirlenen puanlar o boyutun içerdiği özelliğin arttığını göstermektedir. Araştırmanın birinci evresinde Altunkaya (2016) tarafından geliştirilen geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılmış olan “Yabancı Dil Olarak Türkçe Okuduğunu Anlama Başarı Testi” uygulanmıştır. Öğrencilere ilişkin demografik dağılım tablosu incelendiğinde çalışmaya katılan erkek öğrenci sayısının kadın öğrenci sayısından fazla olduğu ve yaş değişkeni itibarıyla öğrencilerin büyük bir bölümünün 18-22 yaş arasında bulunduğu gözlenmektedir. Bu bağlamda yapılan araştırmada ise öğrencilerin pek çoğunun Türkçe öğrenme amaçlarının eğitim ile ilişkili olduğu anlaşılmaktadır. Anadil bakımından büyük bir kısmının anadilinin Türk dilleri ailesine ait olmadığı, öğrencilerin oldukça büyük bir kısmının Türkiye'ye gelmeden önce herhangi bir kurum veya kuruluşta Türkçe eğitimi almadığı görülmektedir. Türkçe kitap ve dergi okumayı öğrencilerin çok küçük bir kısmının sevmediği ve bağlamda yapılan okuma sıklığı araştırmasında

*  Öğr. Gör. Dr., İstanbul Şehir Üniversitesi Türk Dili ve Edebiyatı, El-mek: yaseminatagul@sehir.edu.tr

**  Öğr. Gör., Sakarya Üniversitesi Rektörlük Türk Dili Bölümü, El-mek: oyahsi@sakarya.edu.tr

büyük bir bölümünün haftada birkaç defa okuma yaptıkları saptanmıştır. Öğrencilerin önemli bir bölümü en az bir yabancı dil bilmektedir. Türkiye'de bulunma sürelerine ilişkin elde edilen bulgular incelendiğinde ise öğrencilerin büyük bir bölümünün altı ay ile bir yıl arasında Türkiye'de bulundukları görülmektedir.

Bu araştırmanın sonucunda öğrencilerin başarı testlerinden elde edilen puanları ile okuma kaygıları arasındaki ilişki çözümlenmiştir. Öğrencilerin kaygı durumu ile okuma becerileri arasındaki ilişkinin tespitiyle daha etkin okuma becerisi eğitiminin gerçekleştirilmesi sağlanacaktır.

Anahtar Kelimeler: Yabancılar için Türkçe, Okuduğunu Anlama Endişesi, Okuma Becerisi Korkusu, Öğrenci Kaygısı, Kaygı Ölçeği.

IS READING ANXIETY AN OBSTACLE IN TEACHING TURKISH AS A FOREIGN LANGUAGE?

ABSTRACT

In foreign language teaching, the development of reading comprehension skills has a key place in the process of reading skills education. However, it is thought that the state of anxiety, which will influence the development of reading skills, poses a challenge for learning. The aim of this study is to determine the influence of reading anxiety on the success of the foreign students who learn Turkish as a foreign language. In this study, relational screening model is used. The population of the research is composed of 87 students in the B level who learn Turkish as a foreign language in TÖMER of the University of Sakarya. The data of the study were collected with "The Reading Anxiety Scale for Those Who Learn Turkish as a Foreign Language" developed by Altunkaya (2015), and "Personal Information Form" prepared by domain experts. The scale consists of a five-point Likert scale and has three sub-dimensions: fear of reading skill, grammar anxiety, and reading comprehension anxiety. The scores based on the sub-dimensions increase compared to the feature that the dimension contains. In the first phase of the study, the "Turkish Language Reading Comprehension Achievement Test" was applied. The test was developed by Altunkaya (2016) and has passed the validity and reliability tests. This study has concluded that there is a relationship between the students' achievement test scores and their reading anxiety. A more effective reading skill education should be implemented by determining the relationship between students' anxiety and reading skills.

STRUCTURED ABSTRACT

Introduction

It is very important to teach four language skills for a successful language teaching. Listening, speaking, reading and writing are four language skills in the foreign language teaching. There are many definitions for reading. Reading is the procedure of processing and

meaning of the shapes that form the language by the brain. Reading is stated in the Contemporary Turkish Dictionary of the Turkish Language Association as "to look at the letters and signs that form a text and analyze or vocalize them; to learn what the written text wants to convey". Anxiety is the feeling of "tension, worry, thought,"and "feeling of tension, without a known reason, that often arises with the thought that something bad will happen".

In order to be successful in reading and understanding, the student must be cognitively competent as well as emotionally prepared. Anxiety is related to the emotional dimension of reading. Anxiety of reading is one of the types of foreign language anxiety (such as anxiety for speaking, anxiety for testing). Anxiety of reading is the tension felt by the student in the process of reading and meaning. Student may feel uneasiness and pressure during reading lessons or during examinations where reading is required. The level of anxiety must be reduced in order for education to be successful. According to Horwitz and Cope (1986:132), foreign language anxiety can be alleviated by a supportive teacher who can understand the uneasiness of the student. The teacher must be aware of the situation, strive to correct it, and try to overcome this stressful situation, which shapes the student's foreign language learning.

Purpose of the Study

The aim of the study is to try to determine the effect of reading anxiety of foreign students, who learn Turkish as a foreign language, on success. Another aim of this study is to determine the relationship between the reading anxiety and the level of success of the learners of Turkish as a foreign language and to determine how anxiety levels affect language learning.

Method

In this study, relational screening model is used. The population of the research is composed of 87 students in the B level who learn Turkish as a foreign language in TÖMER of the University of Sakarya. The data of the study were collected with "The Reading Anxiety Scale for Those Who Learn Turkish as a Foreign Language" developed by Altunkaya (2015), and "Personal Information Form" prepared by domain experts. The scale consists of a five-point Likert scale and has three sub-dimensions: fear of reading skill, grammar anxiety, and reading comprehension anxiety. The scores based on the sub-dimensions increase compared to the feature that the dimension contains. In the first phase of the study, the "Turkish Language Reading Comprehension Achievement Test" was applied. The test was developed by Altunkaya (2016) and has passed the validity and reliability tests.

The data obtained in the study were analyzed using SPSS (Statistical Package for Social Sciences) for Windows 22.0. Number, percentage, mean, and standard deviation were used as descriptive statistical methods in the evaluation of the data. Scores of scale dimensions were evaluated between 1 and 5. This range was 4 points wide. This width was divided into five equal widths and was interpreted as "very low" between 1.00 and 1.79, "low" between 1.80 and 2.59, "intermediate" between 2.60 and 3.39, "high between" 3.40 and 4.19, and very high between 4.20 and 5.00 (http://www.istatistikanaliz.com/faktor_analizi.asp).

Kolmogorov-Smirnov test was used to determine whether the experimental variables showed normal distribution according to the descriptive characteristics. Parametric methods (Anova, t-test) were used for variables with normal distribution and nonparametric methods (Kruskall Whallis, Man Whitney-U) were used for variables with non-normal distribution. Correlation analysis was applied to determine the relationship among continuous variables. The findings were evaluated at the 95% confidence interval and at the 5% significance level.

Results

In this study, results were obtained within the scope of demographic characteristics, success level, reading anxiety and sub-dimensions of 87 foreign students studying at the University of Sakarya TÖMER.

When the demographic distribution chart for the students is examined, it is observed that the number of male students participating in the study is more than the number of female students and in terms of age variable, majority of the students are between the ages of 18-22. In this context, it is understood that the Turkish learning purpose most of the students are related to education. In terms of mother tongue, mother tongues of most of the students do not belong to Turkish language family, and many of them did not receive Turkish education in any institution or organization before they came to Turkey. It was found that minority of the students does not like reading Turkish books and magazines and reading frequency survey conducted in this context showed that most of the students read several times a week.

A significant number of students know at least one foreign language. Considering the findings concerning the duration of their stay in Turkey, it is seen that most of the students have been in Turkey for a time between six months and a year.

As for findings related to the success and the reading anxiety, which constitute the basis of the research, from the results of the 45-question achievement test given to the students, it is found that the students' average success level is high. In the context of the answers given to the questionnaire with the five-degree Likert scale for reading anxiety, it is seen that in general the concerns about the reading are moderate and when the analysis of the sub-dimensions of the reading anxiety is considered, it is detected that the level of fear about the reading skill is low, the level of grammar anxiety and the level of reading anxiety are medium. When the findings are evaluated together, it is understood that the reading anxiety, in terms of the general and subordinate dimensions, does not have a high level of influence on students' success.

In the relationship matrix obtained from the results of a comprehensive analysis of the reading anxiety, the sub-dimensions of reading anxiety and success, it is observed that there is a positive correlation between the grammar anxiety and the fear of reading skill, and between the reading comprehension and the grammar anxiety in terms of the sub-dimensions and it is detected that the fear of reading skill, grammar anxiety and reading comprehension are each separately related to reading anxiety. However, in the study it was determined that there is a high positive correlation between the reading anxiety and grammar anxiety. It is understood from the relationship matrix that there is no significant relationship between reading anxiety and success.

As a result of statistical studies conducted by classifying the students in terms of demographic characteristics, gender, age, purpose of Turkish learning, support in Turkish learning, liking of reading Turkish newspaper and book and knowing foreign language status variables, it is determined that these variables have no effect on success, reading anxiety and reading anxiety in the context of the sub-dimensions.

It is observed that the mother tongue variable has a significant influence on grammar anxiety among the groups, and when the scores obtained from the tests applied to the students in these groups are examined, it is found that grammar anxiety of the students who do not speak one of the languages belonging to the Turkish language family is higher than those of the students who speak one of the languages belonging to the Turkish language family.

It is seen that the mother tongue variable has a significant influence on the reading anxiety among groups. When the difference is examined, it is determined that the reading anxiety of the students who are not native Turkish speakers is higher than the that of students whose native language is Turkish. It is observed that the mother tongue variable has no effect on the fear of reading skill, success, and reading comprehension scores.

When the average of success scores is examined in terms of reading frequency variables, it is possible to say that there is a significant difference among groups. The difference at this point is due to the reading frequency of those who read "almost every day", "several times a month" and "several times a week" and it is observed that those who have "almost every day" reading frequency " are more successful than those whose reading frequencies are "several times a month" and "several times a week". Fear of reading skill, grammar anxiety, anxiety of reading comprehension, reading anxiety scores are not found to have significant differences in terms of reading frequency.

It is observed that the duration of students' stay in Turkey has a significant difference in their fear of reading skill scores, and when the cross-group examinations are elaborated, it is observed that the difference stems from those who live in Turkey between six months and a year and those whose stay is between a year and three years long and that the fear of reading skill is higher for those who live in Turkey between six months and a year. It is determined that the duration of stay in Turkey does not result in a significant difference in scores related to success, grammar anxiety, comprehension anxiety, and reading anxiety.

When the findings obtained from the study are considered together, it can be said that the results obtained from the tests applied to the students participating in the research are evaluated thanks to the detailed analysis in terms of statistics, and that results are, in each step, consistent with each other and this consistency is supported by both the data form applied in terms of demographic characteristics and the achievement test and questionnaire. Although it is determined that the success of the students in learning Turkish is related to the sub-dimensions of the reading anxiety, it is determined that this relationship is not significant and that the reading anxiety is not related to the success of the students in general. In the analysis of demographic characteristics of the students, it is observed that there is no significant difference in the

overall and sub-dimensions of success and reading anxiety, in terms of demographic variables and that if there is a difference, it is only among certain groups.

In summary, it is concluded that the success of foreign students in Turkish learning is not related to the reading anxiety, but that the demographic characteristics of the students create differences at certain points within the framework of both their success and reading anxiety and sub-dimensions.

Keywords: Turkish for Foreigners, Reading Comprehension Anxiety, Fear of Reading Skill, Student Anxiety, Anxiety Inventory.

1. GİRİŞ

1.1. Okuma-Anlama Süreci

Türkçe tarihi çok eskilere dayanan, büyük ve güçlü bir dildir. Geçmiş dönemlerde siyasî, ekonomik, dinî ve kültürel sebeplerden farklı milletlerden Türkçeyi öğrenme yönünde talepler olmuştur. Bugün de yabancı dil olarak Türkçe öğretimine olan talep gözle görülür şekilde artmıştır. Bu durumun sonucu olarak, dünyanın dört bir tarafında ve Türkiye’de, Türkçe öğretmek amacıyla açılan kurumlarda, farklı milletlerden insanlar Türkçe öğrenmektedirler (Yılmaz Atagül, 2016b: 373).

Türkçe öğretiminin başarı ile yapılabilmesi için dört dil becerisinin öğretimi büyük önem taşır. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dört dil becerisi dinleme, konuşma, okuma ve yazmadır. Okuma için yapılmış pek çok tanım bulunur. Okuma, dili oluşturan şekillerin, beyin tarafından işlenmesi ve anlamlandırılması sürecidir. Türk Dil Kurumu Güncel Türkçe Sözlüğü’nde okuma, “bir yazıyı meydana getiren harf ve işaretlere bakıp bunları çözümlemek veya seslendirmek; yazılmış bir metnin iletmek istediği şeyleri öğrenmek” olarak geçmektedir. Yalçın’a (2002:47) göre okuma, insanların kendi aralarında önceden kararlaştırdıkları özel sembollerin duyu organları yoluyla algılanıp beyin tarafından yorumlanarak değerlendirilmesi işlemidir. Sever’e göre (1995: 16) okuma, sözcüklerin, duyu organları yoluyla algılanıp, anlamlandırılması, kavranması ve yorumlanmasına dayanan zihinsel bir etkinliktir. Altunkaya ve Erdem’e (2017: 60) göre, yabancı dil olarak Türkçe öğrenmede okuma süreci; okurun bir taraftan ses, hece, kelime bilgisi, cümle yapısı gibi yapıları zihinsel olarak tanımasını, diğer taraftan ön bilgilerini, dünya görüşünü de işe koşarak metindeki anlamı kavramasını gerektiren bir süreçtir. Okuma son derece karmaşık zihinsel bir etkinliktir. Öğrenci, okuma yoluyla çeşitli yaşantılar edinir ve elde ettiği yaşantıları sosyal hayatta amacına uygun şekilde kullanmaktan büyük zevk duyar (Calp, 2005: 81). Okuma öğrencilerin kelime dağarcıklarını geliştirir, okuma yoluyla sosyo-kültürel dil unsurları olan atasözleri ve deyimleri dahi başarılı şekilde öğrenirler (Yılmaz Atagül, 2016a: 87). Diğer taraftan bu bilgilere sahip olmaları, daha etkili okuma yapmalarını; okudukları metinleri anlamlandırmalarını kolaylaştırır. Sever (1995: 17) de, öğrencilerin, okuduklarını ve dinlediklerini tam ve doğru olarak anlaması; anladıklarını, düşünüp tasarladıklarını söz ve yazıyla etkili biçimde anlatması, büyük ölçüde sözcük dağarcıklarının zenginliğine, bu dağarcığın zenginliğinin de okuma etkinliğine bağlı olduğunu belirtmektedir. (Altunkaya ve Erdem, 2017: 60). Bir metnin okumaya yönelmede ve verimli bir biçimde okuyarak kavramada okuma sürecinin hem bilişsel hem de duyuşsal yanları etkili olmaktadır (Ülper, 2011: 942). Okuma ve anlamamanın başarılı biçimde yapılabilmesi için öğrencinin bilişsel olarak yeterli olmasının yanı sıra duyuşsal olarak da hazır olması gerekir. Kaygı okumanın duyuşsal boyutuyla ilgilidir.

1.2. Yabancı Dil Okuma Kaygısı

Kaygı, Türk Dil Kurumu Güncel Türkçe Sözlük'e göre "üzüntü, endişe duyulan düşünce, tasa" ve "genellikle kötü bir şey olacaktı düşünceyle ortaya çıkan ve sebebi bilinmeyen gerginlik duygusu"dur. Aydın ve Zengin'e (2008: 84) göre kaygı, "sezilen bir tehlikeye hazırlanma sırasında algılanan güçsüzlük duygusunun yaşandığı duygusal bir durum"dur. Scovel'e (1991) göre kaygı tehdit edici bir durum karşısında birey tarafından hissedilen huzursuzluk ve endişe durumudur (Akgün, Gönen ve Aydın, 2007: 284). Köknel (1982: 162), "kaygının çok hafif tedirginlik ve gerginlikten panik derecesine varan değişik şiddette olabileceğini belirttiikten sonra, genel olarak kaygılı durumda bulunan bir kişide bulunabilecek öznel ve nesnel birçok yakınma ve belirtiyi sıralar. Bunlar önem sırasıyla ruhsal olandan bedensel olana doğru şöyledir: Endişe, gerginlik, güvensizlik, korku, panik, şaşkınlık, tedirginlik, ağız kuruluğu, baş ağrısı, baş dönmesi, bulantı, çarpıntı, güçsüzlük, halsizlik, iştahsızlık, kan basıncı düşmesi ya da yükselmesi, kas gerginliği, mide-barsak yakınmaları, solunum sayısında artma, terleme, titreme, uykusuzluk". Bu yakınmalar kaygının olumsuz etkilerindendir. Ancak kaygının yalnızca olumsuz etkileri yoktur. Akgün, Gönen ve Aydın (2007: 284) olumlu kaygının motive edici, uyarıcı ve koruyucu özelliğinin bulunabileceğini belirtmektedir. Kişinin yaralanma, acı, cezalandırılma, ayrılık, düş kırıklığı gibi durumlara karşı kendisini hazırlaması kaygının uyarıcı özelliğine; tedbir alması, olumsuzluklar yaşanırda daha kolay atlatması koruyucu özelliğine ve başarısız olma endişesi ile kendini daha çok çalışmaya sevk etmesi ise motive edici özelliğine verilebilecek örneklerdir. Olumlu kaygı bireyi toplum içinde önemli konulara gelmeye motive ettiğini ve öğrenmeye karşı da istekli kıldığını söylemektedir. Olumlu kaygı birey tarafından iyi yönetilmediğinde ise ne kadar çaba gösterirse göstereceği başarısız olacağını hissederek, kaygının esiri haline gelecek ve başarabileceğinin daha azını ortaya koyacaktır. Horwitz, Horwitz ve Cope'a göre (1986: 125) kaygı, bazı insanların fen ve matematik gibi bilim dallarında başarılı sonuçlar almasını sağlarken; çoğu insan özellikle de sınıf ortamında yabancı dil öğretimi çok stresli bulunmaktadır. Yabancı dil kaygısı; kendine özgü, ancak yabancı dil öğrenme sürecinde veya öncesinde ortaya çıkan, kişilerin inançları, geçmişleri ve yaşadıkları ile doğrudan ilişkili olan ve kalıcı olmayan (süreksiz) bir kaygı türüdür (Tunçel, 2014: 1992). Horwitz, Horwitz ve Cope 1986 yılında ilk defa yabancı dil kaygısının tanımını yapmış ve bir ölçek geliştirerek "yabancı dil sınıf kaygısı"nı ölçmek istemişlerdir. Okuma kaygısı da yabancı dil kaygısının türlerinden biridir. (Konuşma kaygısı, test kaygısı gibi) Okuma kaygısı, okuma ve anlamlandırma sürecinde öğrencinin hissettiği gerginlik durumudur. Sınıf içerisinde okuma derslerinde ya da sınavlarda okuma yapılması zorunlu olan durumlarda öğrenci tedirginlik ve baskı hissedebilir. Öğretimin başarılı olabilmesi için kaygı düzeyinin düşürülmesi gereklidir.

Yabancı dil yabancı dil kaygısıyla başa çıkmanın yollarından en önemlisi uygun sınıf ortamının oluşturulmasıdır. Aydın (1999), yabancı dil öğretiminde öğrencilere etkin olabilecekleri yüksek motivasyon ve uygun stratejilerin uygulandığı pozitif bir sınıf ortamının sağlanması gerektiğini vurgular (Güneyli ve Gökçebağ, 2018: 675). Horwitz, Horwitz ve Cope'a (1986: 132) göre, yabancı dil kaygısı öğrencinin içinde bulunduğu güç durumu anlayabilecek, destekleyici bir öğretmen tarafından hafifletilebilir. Öğretmen durumu fark etmeli, düzeltmek için çaba harcamalı ve öğrencinin yabancı dil öğrenimini şekillendiren bu stresli durumun üstesinden gelmek için çalışmalıdır.

2. YÖNTEM

2.1. Temel Problem Cümlesi

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin dil öğrenme süreçlerindeki okuma kaygıları ile başarı düzeyleri arasında bir ilişkinin tespit edilmesi ve kaygı düzeylerinin dil öğrenimini ne ölçüde etkilediğinin belirlenmesi.

2.2. Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı yabancı dil olarak Türkçe öğrenmekte olan yabancı uyruklu öğrencilerin okuma kaygısının başarıya etkisinin belirlenmeye çalışılmasıdır.

2.3. Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada, ilişkisel tarama modeli kullanılmaktadır.

2.4. Çalışma Grubu

Araştırmanın evrenini Sakarya Üniversitesi TÖMER bünyesinde yabancı dil olarak Türkçe öğrenen B düzeyindeki 87 öğrenci oluşturmaktadır.

2.5. Veri Toplama Aracı

Araştırmanın verileri, Altunkaya (2015) tarafından geliştirilen “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlere Yönelik Okuma Kaygısı Ölçeği” ve alan uzmanları tarafından hazırlanan “Kişisel Bilgi Formu” ile toplanmıştır. Ölçek beş dereceli likert ölçekten oluşmaktadır. Ölçek okuma becerisi korkusu, dilbilgisi kaygısı, okuduğunu anlama endişesi olmak üzere üç alt boyuttan oluşmaktadır. Alt boyutlara göre belirlenen puanları o boyutun içerdiği özelliğin arttığını göstermektedir. Araştırmanın birinci evresinde Altunkaya (2016) tarafından geliştirilen geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılmış olan “Yabancı Dil Olarak Türkçe Okuduğunu Anlama Başarı Testi” uygulanmıştır. Başarı test güvenirliğini ve Okuma Kaygısı Ölçeğinin güvenirliği tekrarlanmıştır. Başarı test güvenirliğini test etmek için KR20 ve KR21 değerleri hesaplanmıştır. Başarı testinin KR20 değeri 0,868; KR21 değeri 0,856 olarak çok yüksek bulunmuştur. Okuma Kaygısı Ölçeğinin güvenirliği Crombach Alpha ile hesaplanmıştır. Okuma Kaygısı Genel güvenirliği 0,813; Okuma Becerisi Korkusu 0,799; Dil Bilgisi Kaygısı 0,855; Okuduğunu Anlama Endişesi 0,801 olarak yüksek bulunmuştur.

2.6. Verilerin İstatistiksel Analizi

Araştırmada elde edilen veriler SPSS (Statistical Package for Social Sciences) for Windows 22.0 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Verilerin değerlendirilmesinde tanımlayıcı istatistiksel yöntemleri olarak sayı, yüzde, ortalama, standart sapma kullanılmıştır. Ölçek boyutlarının aldığı puanlar 1 ile 5 arasında değerlendirilmektedir. Bu aralık 4 puanlık genişliğe sahiptir. Bu genişlik beş eşit genişliğe ayrılarak 1.00- 1.79 arası “çok düşük”, 1.80- 2.59 arası “düşük”, 2.60- 3.39 “arası orta”, 3.40-4.19 arası yüksek, 4.20-5.00 arası çok yüksek olarak bulgular yorumlanmıştır (http://www.istatistikanaliz.com/faktor_analizi.asp). Araştırma değişkenlerinin tanımlayıcı özelliklere göre normal dağılım gösterip göstermediği Kolmogorov-Smirnov Testi ile analiz edilmiştir. Normal dağılım gösteren değişkenlerde parametrik yöntemler (Anova, t-testi), normal dağılım göstermeyen değişkenlerde parametrik olmayan yöntemler (Kruskall Wallis, Man Whitney-U) kullanılmıştır. Sürekli değişkenler arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere korelasyon analizi uygulanmıştır. Elde edilen bulgular %95 güven aralığında, %5 anlamlılık düzeyinde değerlendirilmiştir.

3. BULGULAR

Bu bölümde, araştırma probleminin çözümü için, araştırmaya katılan öğrencilerin ölçekler yoluyla toplanan verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgular yer almaktadır. Elde edilen bulgulara dayalı olarak açıklama ve yorumlar yapılmıştır.

3.1. Öğrencilerin Tanımlayıcı Özelliklerinin Değerlendirilmesi

Tablo 1. Öğrencilerin Tanımlayıcı Özelliklerinin Dağılımı

Tablolar	Gruplar	Frekans(n)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Erkek	57	65,5
	Kadın	30	34,5
	Toplam	87	100,0
Yaş	18-22 Yaş	40	46,0
	23-26 Yaş	31	35,6
	26 Yaş üstü	16	18,4
	Toplam	87	100,0
Anadil	Türk Dili	19	21,8
	Türk Dili Olmayan Diller	68	78,2
	Toplam	87	100,0
Türkçe Öğrenme Amacı	Lisans	34	39,1
	Yüksek Lisans	39	44,8
	Doktora	10	11,5
	İş	4	4,6
	Toplam	87	100,0
Türkiye'ye Gelmeden Önce Türkçe Desteği Alma Durumu	Evet	7	8,0
	Hayır	80	92,0
	Toplam	87	100,0
Türkçe Gazete Kitap Okumayı Sevme Durumu	Evet	64	73,6
	Hayır	23	26,4
	Toplam	87	100,0
Okuma Sıklığı	Hemen hemen her gün	8	12,5
	Haftada birkaç defa	39	60,9
	Ayda birkaç defa	17	26,6
	Toplam	64	100,0
Yabancı Dil Bilme Sayısı	Yok	7	8,0
	1	37	42,5
	2	30	34,5
	3	9	10,3
	4	4	4,6
	Toplam	87	100,0
Türkiye'de Bulunma Süresi	0-6 Ay	0	0
	6 Ay-1 Yıl	72	82,8
	1-3 Yıl	15	17,2
	3 Yıl ve üstü	0	0
	Toplam	87	100,0

Öğrenciler cinsiyet değişkenine göre 57'si (%65,5) erkek, 30'u (%34,5) kadın olarak dağılmaktadır. Öğrenciler yaş değişkenine göre 40'ı (%46,0) 18-22 yaş, 31'i (%35,6) 23-26 yaş, 16'si (%18,4) 26 yaş üstü olarak dağılmaktadır. Öğrencilerin anadil değişkenine göre 19'u (%21,8) Türkçeye yakın dil, 68'i (%78,2) tamamen yabancı olarak dağılmaktadır. Öğrencilerin Türkçe öğrenme amacı değişkenine göre 34'ü (%39,1) lisans, 39'u (%44,8) yüksek lisans, 10'u (%11,5)

doktora, 4'ü (%4,6) iş olarak dağılmaktadır. Öğrenciler gelmeden önce Türkçe desteği alma durumu değişkenine göre 7'si (%8,0) evet, 80'i (%92,0) hayır olarak dağılmaktadır. Öğrencilerin Türkçe gazete kitap okumayı sevme durumu değişkenine göre 64'ü (%73,6) evet, 23'ü (%26,4) hayır olarak dağılmaktadır. Öğrenciler okuma sıklığı değişkenine göre 8'i (%12,5) hemen hemen her gün, 39'u (%60,9) haftada birkaç defa, 17'si (%26,6) ayda birkaç defa olarak dağılmaktadır. Öğrencilerin anadilden başka dil bilme durumu değişkenine göre 7'si (%8,0) başka dil bilmiyor, 37'si (%42,5) 1 dil, 30'u (%34,5) 2 dil, 9'u (%10,3) 3 dil, 4'ü (%4,6) 4 dil olarak dağılmaktadır. Öğrencilerin ne kadar zamandır Türkiye'de yaşadıkları değişkenine göre 72'si (%82,8) 6 ay- 1 yıl, 15'i (%17,2) 1-3 yıl olarak dağılmaktadır.

3.2. Öğrencilerin Başarı ve Okuma Kaygısı Düzeylerinin Değerlendirilmesi

Tablo 2. Öğrencilerin Başarı ve Okuma Kaygısı Düzeyleri

	N	Ort	Ss	Min.	Max.
Başarı	87	37,759	6,142	12,000	45,000
Okuma Becerisi Korkusu	87	2,400	0,747	1,000	4,170
Dil Bilgisi Kaygısı	87	2,885	0,822	1,000	4,500
Okuduğunu Anlama Endişesi	87	3,216	0,914	1,000	4,750
Okuma Kaygısı Genel	87	2,786	0,612	1,000	3,940

Araştırmaya katılan öğrencilerin “başarı” düzeyi ($37,759 \pm 6,142$) olarak yüksek; “okuma becerisi korkusu” düzeyi zayıf ($2,400 \pm 0,747$); “dil bilgisi kaygısı” düzeyi orta ($2,885 \pm 0,822$); “okuduğunu anlama endişesi” düzeyi orta ($3,216 \pm 0,914$); “okuma kaygısı genel” düzeyi orta ($2,786 \pm 0,612$) olarak saptanmıştır.

3.3. Öğrencilerin Başarı İle Okuma Kaygısı Düzeyleri Arasındaki İlişkinin Değerlendirilmesi

Tablo 3. Öğrencilerin Başarı İle Okuma Kaygısı Düzeyleri Arasındaki İlişki

		Başarı	Okuma Becerisi Korkusu	Dil Bilgisi Kaygısı	Okuduğunu Anlama Endişesi	Okuma Kaygısı Genel
Başarı	r	1,000				
	p	0,000				
Okuma Becerisi Korkusu	r	-0,115	1,000			
	p	0,290	0,000			
Dil Bilgisi Kaygısı	r	0,007	0,336**	1,000		
	p	0,948	0,001	0,000		
Okuduğunu Anlama Endişesi	r	0,012	0,103	0,552**	1,000	
	p	0,909	0,343	0,000	0,000	
Okuma Kaygısı Genel	r	-0,044	0,665**	0,863**	0,698**	1,000
	p	0,684	0,000	0,000	0,000	0,000

Dil Bilgisi Kaygısı ve okuma becerisi korkusu arasında zayıf, pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır ($r=0.336$; $p=0,001<0.05$). Okuduğunu Anlama Endişesi ve dil bilgisi kaygısı arasında orta, pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır ($r=0.552$; $p=0,000<0.05$). Okuma Kaygısı Genel ve okuma becerisi korkusu arasında orta, pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır ($r=0.665$; $p=0,000<0.05$). Okuma Kaygısı Genel ve dil bilgisi kaygısı arasında yüksek, pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır ($r=0.863$; $p=0,000<0.05$). Okuma Kaygısı Genel ve okuduğunu anlama endişesi arasında, pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır ($r=0.698$; $p=0,000<0.05$). Diğer değişkenler

arasındaki ilişkiler istatistiksel olarak anlamlı değildir ($p>0.05$). Başarı ile okuma kaygısı arasında ilişki bulunmadığından dolayı bu iki değişken arasında neden sonuç ilişkisinden bahsedilememektedir.

3.4. Öğrencilerin Başarı ve Okuma Kaygısı Düzeylerinin Tanımlayıcı Özelliklere Göre Farklılaşmasının Değerlendirilmesi

Demografik Özellikler	n	Başarı	Okuma Becerisi Korkusu	Dil Bilgisi Kaygısı	Okuduğunu Anlama Endişesi	Okuma Kaygısı Genel
Cinsiyet		Ort. Sıra(Med)	Ort $\pm$ SS	Ort. Sıra(Med)	Ort. Sıra(Med)	Ort $\pm$ SS
Erkek	57	43,320(39,000)	2,407 $\pm$ 0,774	43,420(3,000)	44,040(3,500)	2,813 $\pm$ 0,617
Kadın	30	45,280(39,000)	2,421 $\pm$ 0,705	45,100(2,667)	43,920(3,250)	2,681 $\pm$ 0,613
t=			0,154			-0,063
MWU/Z=		816,500/-0,345		822,000/-0,295	852,500/-0,022	
p=		0,730	0,878	0,768	0,982	0,950
Yaş		Ort. Sıra(Med)	Ort $\pm$ SS	Ort. Sıra(Med)	Ort. Sıra(Med)	Ort $\pm$ SS
18-22 yaş	40	42,600(40,000)	2,285 $\pm$ 0,792	40,160(2,500)	36,950(3,000)	2,513 $\pm$ 0,681
23-26 yaş	31	49,190(40,000)	2,414 $\pm$ 0,666	47,150(3,000)	49,840(3,500)	2,882 $\pm$ 0,506
26 yaş üstü	16	37,440(37,000)	2,641 $\pm$ 0,786	47,500(3,167)	50,310(3,500)	3,029 $\pm$ 0,556
χ^2_{KW} =		2,530		1,720	5,836	
F=			0,864			2,460
p=		0,282	0,425	0,423	0,054	0,092
Anadil		Ort. Sıra(Med)	Ort $\pm$ SS	Ort. Sıra(Med)	Ort. Sıra(Med)	Ort. Sıra(Med)
Türk Dili	19	51,610(40,500)	2,250 $\pm$ 0,911	27,080(2,167)	37,130(3,250)	31,450(2,500)
Türk Dili Olmayan	68	41,880(39,000)	2,465 $\pm$ 0,701	48,730(3,167)	45,920(3,500)	47,510(2,969)
t=			-0,441			
MWU/Z=		501,500/-1,489		324,500/-3,311	515,500/-1,348	407,500/-2,452
p=		0,136	0,707	0,001	0,178	0,014
Türkçe Öğrenme Amacı		Ort. Sıra(Med)	Ort. Sıra(Med)	Ort. Sıra(Med)	Ort. Sıra(Med)	Ort. Sıra(Med)
Lisans	34	40,900(38,500)	41,850(2,500)	40,240(2,333)	38,990(3,000)	39,490(2,688)
Yüksek Lisans	39	47,190(40,000)	43,050(2,500)	45,670(3,000)	46,740(3,500)	45,380(2,813)
Doktora	10	32,700(36,000)	55,850(2,833)	47,850(3,250)	53,550(3,750)	54,100(3,313)
İş	4	67,500(42,500)	41,880(2,417)	50,120(3,167)	36,000(3,125)	43,620(2,938)
χ^2_{KW} =		6,644	2,544	1,400	3,671	2,807
p=		0,084	0,467	0,706	0,299	0,422
Türkiye'ye Gelmeden Önce Türkçe Desteği Alma Durumu		Ort. Sıra(Med)	Ort. Sıra(Med)	Ort. Sıra(Med)	Ort. Sıra(Med)	Ort. Sıra(Med)

Evet	7	54,640(41,000)	45,000(3,167)	38,930(2,167)	39,290(3,250)	38,000(2,500)
Hayır	80	43,070(39,000)	43,910(2,500)	44,440(3,000)	44,410(3,500)	44,520(2,875)
MWU/Z=		205,500/-1,166	273,000/-0,110	244,500/-0,555	247,000/-0,518	238,000/-0,656
p=		0,243	0,913	0,579	0,605	0,512
Türkçe Gazete Kitap Okumayı Sevme Durumu		Ort. Sıra(Med)	Ort. Sıra(Med)	Ort. Sıra(Med)	Ort. Sıra(Med)	Ort. Sıra(Med)
Evet	64	43,400(39,000)	44,700(2,500)	42,430(3,000)	43,650(3,500)	43,880(2,875)
Hayır	23	45,670(0,000)	42,070(0,000)	48,370(0,000)	44,980(0,000)	44,330(0,000)
MWU/Z=		697,500/-0,372	691,500/-0,430	635,500/-0,970	713,500/-0,218	728,500/-0,072
p=		0,710	0,668	0,332	0,828	0,942
Okuma Sıklığı		Ort ± SS	Ort. Sıra(Med)	Ort ± SS	Ort. Sıra(Med)	Ort. Sıra(Med)
Hemen hemen her gün	8	40,941 ± 2,249	32,530(2,333)	3,000 ± 0,695	31,120(3,500)	34,350(2,875)
Haftada birkaç defa	39	37,128 ± 5,464	33,900(2,667)	2,842 ± 0,876	33,820(3,500)	33,620(3,000)
Ayda birkaç defa	17	34,500 ± 7,856	25,620(1,917)	2,396 ± 0,766	29,000(3,250)	23,120(2,469)
χ^2_{KW} =			1,319		0,580	2,340
F=		5,044		1,491		
p=		0,009	0,517	0,233	0,748	0,310
İleri Test (MWU)=		3 > 1, 3 > 2 (p<0.05)				
Yabancı Dil Bilme Sayısı		Ort. Sıra(Med)	Ort. Sıra(Med)	Ort. Sıra(Med)	Ort. Sıra(Med)	Ort. Sıra(Med)
Yok	7	24,000(35,000)	38,000(2,000)	34,430(2,167)	40,430(2,500)	39,790(2,750)
1	37	44,420(39,000)	48,610(2,833)	48,890(3,167)	48,590(3,500)	50,310(3,000)
2	30	45,580(40,000)	40,400(2,333)	39,530(3,000)	40,350(3,500)	38,170(2,750)
3	9	44,940(40,000)	35,000(2,167)	47,610(2,833)	36,110(3,250)	38,110(2,813)
4	4	61,120(42,000)	59,120(2,750)	40,880(2,833)	52,880(3,750)	50,000(3,000)
χ^2_{KW} =		6,411	4,840	3,594	3,400	4,827
p=		0,171	0,304	0,464	0,493	0,306
Türkiye’de Bulunma Süresi		Ort. Sıra(Med)	Ort. Sıra(Med)	Ort. Sıra(Med)	Ort. Sıra(Med)	Ort ± SS
0-6 Ay	0					
6 Ay – 1 Yıl	72	44,010(39,000)	46,760(2,583)	44,300(3,000)	42,060(3,250)	2,787 ± 0,610
1- 3 Yıl	15	43,970(38,500)	30,770(2,083)	42,570(2,917)	53,330(3,750)	2,700 ± 0,634
3 Yıl ve Üstü	0					
t=						0,567
MWU/Z=		539,500/-0,006	341,500/-2,237	518,500/-0,242	400,000/-1,582	
p=		0,996	0,025	0,809	0,114	0,572

3.4.1. Cinsiyet

Araştırmaya katılan öğrencilerin başarı, okuma becerisi korkusu, dil bilgisi kaygısı, okuduğunu anlama endişesi, okuma kaygısı genel puanları ortalamalarının cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan test sonuçlarına göre grup ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır ($p>0.05$).

3.4.2. Yaş

Araştırmaya katılan öğrencilerin başarı, okuma becerisi korkusu, dil bilgisi kaygısı, okuduğunu anlama endişesi, okuma kaygısı genel puanları ortalamalarının yaş değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan test sonuçlarına göre grup ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır ($p>0.05$).

3.4.3. Anadil

Araştırmaya katılan öğrencilerin dil bilgisi kaygısı puanları ortalamalarının anadil değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney U Testi sonuçlarına göre; grup ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur ($MWU=324,500$; $p=0.001<0.05$). Türk dilli öğrencilerin dil bilgisi kaygısı puanları ($x=2,240$), Türk dili konuşmayan öğrencilerin dil bilgisi kaygısı puanlarından ($x=3,024$) düşük bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğrencilerin okuma kaygısı genel puanları ortalamalarının anadil değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney U Testi sonuçlarına göre; grup ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur ($MWU=407,500$; $p=0.014<0.05$). Anadili Türk Dili olanların okuma kaygısı genel puanları ($x=2,438$), anadili Türk Dili olmayanların okuma kaygısı genel puanlarından ($x=2,885$) düşük bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğrencilerin başarı, okuma becerisi korkusu, okuduğunu anlama endişesi puanları ortalamalarının anadil değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan test sonuçlarına göre grup ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır ($p>0.05$).

3.4.4. Türkçe Öğrenme Amacı

Araştırmaya katılan öğrencilerin başarı, okuma becerisi korkusu, dil bilgisi kaygısı, okuduğunu anlama endişesi, okuma kaygısı genel puanları ortalamalarının Türkçe öğrenme amacı değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan test sonuçlarına göre grup ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır ($p>0.05$).

3.4.5. Türkiye'ye Gelmeden Önce Türkçe Desteği Alma Durumu

Araştırmaya katılan öğrencilerin başarı, okuma becerisi korkusu, dil bilgisi kaygısı, okuduğunu anlama endişesi, okuma kaygısı genel puanları ortalamalarının gelmeden önce Türkçe desteği alma durumu değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan test sonuçlarına göre grup ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır ($p>0.05$).

3.4.6. Türkçe Gazete ve Kitap Okumayı Sevme Durumu

Araştırmaya katılan öğrencilerin başarı, okuma becerisi korkusu, dil bilgisi kaygısı, okuduğunu anlama endişesi, okuma kaygısı genel puanları ortalamalarının Türkçe gazete ve kitap okumayı sevme durumu değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan test sonuçlarına göre grup ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır ($p>0.05$).

3.4.7. Okuma Sıklığı

Araştırmaya katılan öğrencilerin başarı puanları ortalamalarının okuma sıklığı değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova) sonuçlarına göre; grup ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur ($F=5,044$; $p=0.009<0.05$). Farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını belirlemek üzere PostHoc Testi uygulanmıştır. Buna göre; Okuma sıklığı “hemen hemen her gün” olanların başarı puanları ($40,941\pm2,249$), okuma sıklığı “ayda birkaç defa” olanların başarı puanlarından ($34,500\pm7,856$) yüksek bulunmuştur. Okuma sıklığı “hemen hemen her gün” olanların başarı puanları ($40,941\pm2,249$), okuma sıklığı “haftada birkaç defa” olanların başarı puanlarından ($37,128\pm5,464$) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğrencilerin okuma becerisi korkusu, dil bilgisi kaygısı, okuduğunu anlama endişesi, okuma kaygısı genel puanları ortalamalarının okuma sıklığı değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan test sonuçlarına göre grup ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır ($p>0.05$).

3.4.8. Anadilden Başka Dil Bilme Durumu

Araştırmaya katılan öğrencilerin başarı, okuma becerisi korkusu, dil bilgisi kaygısı, okuduğunu anlama endişesi, okuma kaygısı genel puanları ortalamalarının anadilden başka dil bilme durumu değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan test sonuçlarına göre grup ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır ($p>0.05$).

3.4.9. Türkiye’de Bulunma Süresi

Araştırmaya katılan öğrencilerin okuma becerisi korkusu puanları ortalamalarının ne kadar zamandır Türkiye’de yaşadığı değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney U Testi sonuçlarına göre; grup ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur ($MWU=341,500$; $p=0.025<0.05$). Türkiye’de altı ay ila bir yıl arasında yaşayanların okuma becerisi korkusu puanları ($x=2,482$), Türkiye’de bir yıl ila üç yıl arasında yaşayanların okuma becerisi korkusu puanlarından ($x=2,033$) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğrencilerin başarı, dil bilgisi kaygısı, okuduğunu anlama endişesi, okuma kaygısı genel puanları ortalamalarının ne kadar zamandır Türkiye’de yaşadığı değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan test sonuçlarına göre grup ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır ($p>0.05$).

4. SONUÇLAR

Yapılan çalışmada, Sakarya Üniversitesi TÖMER’de eğitim gören yabancı uyruklu 87 öğrenciye ilişkin demografik özellikler, başarı düzeyi, okuma kaygısı ve alt boyutları kapsamında sonuçlar elde edilmiştir.

Öğrencilere ilişkin demografik dağılım tablosu incelendiğinde çalışmaya katılan erkek öğrenci sayısının kadın öğrenci sayısından fazla olduğu ve yaş değişkeni itibarıyla öğrencilerin büyük bir bölümünün 18-22 yaş arasında bulunduğu gözlenmektedir. Bu bağlamda yapılan araştırmada ise öğrencilerin pek çoğunun Türkçe öğrenme amaçlarının eğitim ile ilişkili olduğu anlaşılmaktadır. Anadil bakımından büyük bir kısmının anadilinin Türk dilleri ailesine ait olmadığı, öğrencilerin oldukça büyük bir kısmının Türkiye’ye gelmeden önce herhangi bir kurum veya kuruluşta Türkçe eğitimi almadığı görülmektedir. Türkçe kitap ve dergi okumayı öğrencilerin çok küçük bir kısmının sevmediği ve bağlamda yapılan okuma sıklığı araştırmasında büyük bir bölümünün haftada birkaç defa okuma yaptıkları saptanmıştır. Öğrencilerin önemli bir bölümü en az bir yabancı dil bilmektedir. Türkiye’de bulunma sürelerine ilişkin elde edilen bulgular incelendiğinde

ise öğrencilerin büyük bir bölümünün altı ay ila bir yıl arasında Türkiye'de bulundukları görülmektedir.

Araştırmanın temelini teşkil eden okuma kaygısı ile başarıya ilişkin elde edilen bulgulara ise, öğrencilere yapılan 45 soruluk başarı testi sonucunda öğrencilerin ortalama başarı düzeylerinin yüksek olduğu tespit edilmiştir. Okuma kaygısına ilişkin yapılan Beşli Likert Ölçeğine sahip ankete vermiş oldukları cevaplar bağlamında ise genel itibarıyla okumaya ilişkin kaygılarının orta düzeyde olduğu, okuma kaygısına ilişkin alt boyutlarda yapılan incelemede ise okuma becerisine ilişkin korku düzeyinin zayıf, dil bilgisine ilişkin kaygı düzeyinin ve okuduğunu anlama endişesi düzeyinin orta olduğu saptanmıştır. Bu noktada tespit edilen hususlar birlikte değerlendirildiğinde okuma kaygısının, geneli ve alt boyutları itibarıyla öğrencilerin başarıları üzerinde yüksek düzeyli bir etkiye sahip olmadığı anlaşılmaktadır.

Okuma kaygısı ve okuma kaygısına ait olan alt boyutlar ile başarıya ilişkin elde edilen bulgular ışığında yapılan kapsamlı inceleme sonucu elde edilen ilişki matrisinde, alt boyutlar itibarıyla, dil bilgisi kaygısı ve okuma becerisi korkusu arasında, okuduğunu anlama endişesi ve dil bilgisi kaygısı arasında pozitif yönlü ilişki olduğu gözlenmekte olup, alt boyutlardan okuma becerisi korkusu, dil bilgisi kaygısı ve okuduğunu anlama endişesi alt boyutlarının her birinin ayrı ayrı okuma kaygısı ile ilişkili olduğu belirlenmiştir. Ancak yapılan incelemede söz konusu ilişkiler içerisinde okuma kaygısı ile dil bilgisi kaygısı arasında yüksek düzeyli pozitif yönlü bir ilişkinin olduğu saptanmıştır. Okuma kaygısı ile başarı arasında ise anlamlı bir ilişkinin olmadığı ilişki matrisinden anlaşılmaktadır.

Araştırmaya katılan öğrenciler, demografik özellikleri yönüyle sınıflandırılmak suretiyle yapılan istatistiki araştırmalar sonucunda cinsiyet, yaş, Türkçe öğrenme amacı, Türkçe öğrenme desteği, Türkçe gazete, kitap okumayı sevme durumu, yabancı dil bilme durumu değişkenlerinin her birinin ayrı ayrı başarı, okuma kaygısı ve okuma kaygısına ilişkin alt boyutlar bağlamında herhangi bir etkisinin olmadığı tespit edilmiştir.

Anadil değişkeninin dil bilgisi kaygısı üzerinde gruplar arası anlamlı bir etkisinin olduğu gözlenmiş olup, söz konusu gruplara ilişkin öğrencilere uygulanan testlerden elde edilen puan ortalamaları incelendiğinde, Türk dilleri ailesine ait dillerden birini konuşmayan öğrencilerin dil bilgisi kaygılarının Türk dilleri ailesine ait dillerden birini konuşan öğrencilerden daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Anadil değişkeninin okuma kaygısı üzerinde gruplar arası anlamlı bir etkisinin olduğu görülmektedir. Söz konusu fark incelendiğinde ise anadili Türk dillerinden olmayan öğrencilerin okuma kaygısının, anadili Türk dili olan öğrencilerin okuma kaygısından yüksek olduğu belirlenmiştir. Anadil değişkeninin okuma becerisi korkusu, başarı, okuduğunu anlama puanları üzerinde ise herhangi bir etkisinin olmadığı gözlenmiştir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin okuma sıklığı değişkeni yönüyle başarı puanlarının ortalamaları incelendiğinde gruplar arası anlamlı bir farklılığın olduğundan söz etmek mümkündür. Bu noktada söz konusu farklılık ise okuma sıklığı “hemen hemen her gün” olanlar ile “ayda birkaç defa” ve “haftada birkaç defa” olanlardan kaynaklanmakta olup, “hemen hemen her gün” okuma sıklığına sahip olanların “ayda birkaç defa” ve “haftada birkaç defa” okuma sıklığına sahip olanlardan daha başarılı olduğu gözlenmektedir. Okuma becerisi korkusu, dil bilgisi kaygısı, okuduğunu anlama endişesi, okuma kaygısı puanlarının her birinin ayrı ayrı okuma sıklığı değişkeni bakımından anlamlı bir farklılığa sahip olmadığı tespit edilmiştir.

Öğrencilerin Türkiye'de bulunma sürelerinin okuma becerisi korkusu puanları ortalamaları üzerinde anlamlı bir farklılığa sahip olduğu anlaşılmış olup, gruplar arası incelemeler detaylandırıldığında ise söz konusu farklılığın Türkiye'de altı ay ila bir yıl arasında yaşayanlar ile bir ila üç yıl arasında yaşayanlardan kaynaklandığı ve altı ay ila bir yıl arasında yaşayanların okuma

becerisi korkusunun daha yüksek olduğu gözlenmiştir. Türkiye'de bulunma süresinin başarı, dil bilgisi kaygısı, okuduğunu anlama endişesi ve okuma kaygısına ilişkin puanlar üzerinde anlamlı bir farklılığa yol açmadığı belirlenmiştir.

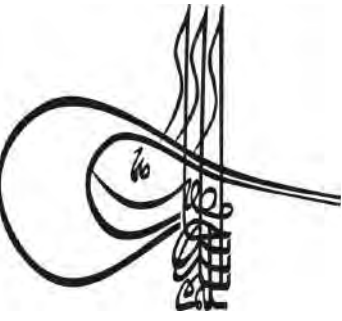
Yapılan çalışma neticesinde elde edilen bulgular birlikte düşünüldüğünde araştırmaya katılan öğrencilere uygulanan testlerden elde edilen veriler istatistiki açıdan derinlemesine yapılan analizler sayesinde değerlendirilmiş olup, sonuçların adım adım birbiriyle tutarlı olduğu ve bu tutarlılığın hem demografik özellikler yönüyle uygulanan bilgi formu hem de başarı testi ve anketle desteklendiği söylenebilir. Her ne kadar öğrencilerin Türkçeyi öğrenme noktasındaki başarılarının okuma kaygısının alt boyutlarıyla ilişkili olduğu saptanmış olsa da söz konusu ilişkinin önemli düzeyde olmadığı ve bu bağlamda okuma kaygısının da genel itibariyle öğrencilerin başarılarıyla ilişkili olmadığı saptanmıştır. Yine öğrencilerin demografik özelliklerine göre yapılan analizlerde ise söz konusu demografik değişkenler açısından başarı, okuma kaygısı genel ve alt boyutlarının pek çoğunda anlamlı bir farklılığın bulunmadığı, anlamlı farklılık bulunanlar arasında ise farklılığın sadece belirli gruplar arasında olduğu gözlenmiştir.

Özetle, çalışmanın amacına ilişkin yapılan incelemeler sonucunda yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe öğrenme noktasındaki başarılarının okuma kaygısıyla ilişkili olmadığı, ancak öğrencilerin demografik özelliklerinin gerek başarı gerekse okuma kaygısı ve alt boyutları çerçevesinde belirli noktalarda farklılık yarattığı sonuç ve kanısına varılmıştır.

KAYNAKÇA

- Akgün, A., Gönen, S. ve Aydın, M. (2007). İlköğretim Fen ve Matematik Öğretmenliği Öğrencilerinin Kaygı Düzeylerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, (6)20, 283-299.
- Altunkaya, H. (2015). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin Okuma Kaygıları ile Okuduğunu Anlama Becerileri Arasındaki İlişki. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Malatya: İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Altunkaya, H. (01-03 Ekim 2015). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlere Yönelik Okuma Kaygısı Ölçeğinin Geliştirilmesi. 8. Uluslararası Türkçenin Eğitimi-Öğretimi Kurultayı, İstanbul.
- Altunkaya, H. (2016). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlere Yönelik Okuduğunu Anlama Başarı Testinin Geliştirilmesi, Development of Achievement Test for Comprehension of What Was Read for Those Learning Turkish as Foreign Language, *TURKISH STUDIES -International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic-*, ISSN: 1308-2140, (Prof. Dr. Hayati Akyol Armağanı), Volume 11/3 Winter 2016, ANKARA/TURKEY.
- Altunkaya, H., Erdem, İ. (2017). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin Okuma Kaygıları ve Okuduğunu Anlama Becerileri. *Sakarya University Journal of Education*, 7(1), 59-77.
- Aydın, S., Zengin, B. (2008). Yabancı Dil Öğreniminde Kaygı: Bir Literatür Özeti, *Journal of Language and Linguistic Studies*, (4)1, 81-94.
- Calp, M. (2005). Özel Öğretim Alanı Olarak Türkçe Öğretimi, Konya: Eğitim Kitabevi.
- Güneyli, A., Gökçebağ, D. (2018). Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Kıbrıslı Rumların Kaygı Düzeylerinin İncelenmesi. *Turkish Studies*, Volume 13/4, Winter 2018, p. 669-683, DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.12757>, ISSN: 1308-2140, ANKARA-TURKEY.
- Horwitz, E. Horwitz, M. and J. Cope (1986). Foreign Language Classroom Anxiety, *The Modern Language Journal*, 70(2), 125-132.

-
- Köknel, Ö. (1982). Kaygıdan Mutluluğa Kişilik, İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi.
- Scovel T. (1991) “The Effect of Affect on Foreign Language Learning: A Review of The Anxiety Research in” E.K. Horwitz and D.J. Young, *Language Anxiety*, 101–108. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Sever, S. (1995). Türkçe Öğretiminde Tam Öğrenme, İstanbul: Yapa Yayınları.
- Tunçel, H. (2014). Yabancı Dil Olarak Türkçeye Yönelik Kaygı ve Kaygının Yabancı Dil Başarısına Etkisi. *Turkish Studies, International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* Volume 9/5 Spring 2014, p. 1987-2003, ANKARA-TURKEY.
- Türk Dil Kurumu Güncel Sözlük, http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&view=gts.
- Ülper, H. (2011). Öğrenci Açısından Okumaya Güdüleyici Etmenler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*. 11(2), 941-960.
- Yalçın, A. (2002). Türkçe Öğretim Yöntemleri. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Yılmaz Atagül, Y. (2016a). Yabancı Dil Olarak Türkçe Atasözü ve Deyim Öğretiminde Film ve Hikâye Tekniklerinin Etkililik Düzeyleri Açısından Karşılaştırılması, Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- Yılmaz Atagül, Y. (2016b). Using Films to Teach Proverbs and Idioms for Lifelong Learning, *Anthropologist*, 24(1), 373-379.



Article Info/Makale Bilgisi

✍ Received/Geliş: Nisan 2018

✓ Accepted/Kabul: Haziran 2018

✍ Referees/Hakemler: Doç. Dr. Mesut GÜN - Dr. Öğr. Üyesi Mefharet VEZİROĞLU ÇELİK

This article was checked by iThenticate.

YABANCI DİL ÖĞRETMENLERİNİN ÖĞRETİM SÜRECİNDE KULLANDIKLARI DÖNÜT TÜRLERİ: ERKEN ÇOCUKLUK DÖNEMİ YABANCI DİL EĞİTİMİNDE BİR MİKRO-ANALİZ*

Seda ATA** - Ali YAKAR*** - Orçin KARADAĞ****

ÖZET

Bu araştırmanın odak noktasını İngilizce öğretmenlerinin öğrenme-öğretme süreçlerinde kullandıkları dönütler oluşturmaktadır. Dönütlerin öğrenmede önemli bir yerinin olduğunun düşünülmesi, araştırmanın temel seçiliş gerekçesini ortaya koymaktadır. İlgili alan yazında birçok dönüt türü sınıflaması bulunmaktadır. Araştırmanın bir parçası olan sınıf içi etkileşim tabanlı mikro-analiz tekniğine daha uygun görüldüğünden, çalışma Schimmel'in (1988) sınıflandırması üzerine yapılandırılmıştır. Bu araştırmanın amacı, öğretmenlerin öğretim sürecinde kullandıkları dönüt türlerini belirleyerek erken çocukluk dönemi yabancı dil eğitiminde karşılaştırmalı analizlerde bulunmaktır. Bu amaç çerçevesinde, 5 yaş grubu öğrencilerin İngilizce eğitimi sürecinde ana dili farklı öğretmenlerin kullandıkları dönüt türlerinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu amaçtan hareketle, birisi ana dili Türkçe, diğeri ana dili İngilizce olan İngilizce öğretmenlerinin öğrenme-öğretme sürecinde hangi tür dönütleri kullandıklarının karşılaştırılmış ve bu konuda çeşitli tespitler yapılmıştır. Araştırma nitel araştırma türlerinden olan durum çalışması deseninde tasarlanmıştır. Araştırmada öğretmenlerin sınıf içi etkileşimleri, 1 ay boyunca (4 ders saati) video kaydı yapılarak mikro düzeyde bir analiz ile incelenmiştir. Araştırma, gerekli izinler alınarak Muğla ili Menteşe ilçesindeki bir özel öğretim kurumunda görev yapmakta olan 2 İngilizce Öğretmeni ile 5 yaş grubu öğrencilerden oluşan bir yabancı dil sınıfında yürütülmüştür.

* 16/103 kodlu bu araştırma Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Birimi tarafından desteklenmiştir.

** İD Dr. Öğr. Üyesi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi, El-mek: sedaata@mu.edu.tr

*** İD Öğr. Gör. Dr., Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi, El-mek: aliyakar10@gmail.com

**** İD Arş. Gör. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi, El-mek: orcinkaradag@gmail.com

Araştırmanın amaçları doğrultusunda veriler, gözlem ve görüntü-ses kaydı, görüşme, kontrol listesi, saha notları aracılığıyla toplanmıştır. Toplanan veriler, "Transana 3.01 Programı" aracılığıyla söylem analizi tekniğine uygun olarak analiz edilmiş ve yorumlanmıştır. Elde edilen bulgulara göre, çalışma grubunda bulunan iki İngilizce öğretmenin de daha çok teyit edici dönüt türünü tercih ettikleri belirlenmiştir. Buna karşın, İngilizce öğretmenlerinin teşhis edici dönüt türünü hiç kullanmadıkları gözlemlenmiştir. Çalışmada elde edilen sonuçlara yönelik çeşitli öneriler geliştirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Dönüt, dönüt türleri, erken çocukluk döneminde yabancı dil eğitimi, İngilizce öğretmenleri, mikro-analiz.

FEEDBACK TYPES USED BY TEACHERS OF FOREIGN LANGUAGES AT TEACHING PROCESSES: A MICRO-ANALYSIS ON EARLY CHILDHOOD FOREIGN LANGUAGES EDUCATION

ABSTRACT

The focus of this research is the feedbacks that are used by teachers of English in their learning-teaching processes. The rationale for the research is the fact that the feedbacks are considered very important in learning-teaching processes. There are many classifications of feedbacks in the related field. The study is structured on Schimmel's (1988) classification due to the fact that classroom interaction, which is a part of the research, is more applicative to the microanalysis method. The objective of this research is to do comparative analyses in foreign language education in the early childhood by identifying the types of feedbacks that are used by teachers in their teaching processes. The aim is to analyze the different types of feedbacks used by both native and non-native teachers at five-year-old grade in English language teaching classes. Based on this purpose, the feedbacks that are used by native Turkish speaking and native English speaking teachers have been compared. As a result, various conclusions have been made. The research has been designed in case study pattern, which is a form of qualitative research. The classroom interactions of the teachers have been examined by micro-level analysis, through a month-long video recording (4 hours of class). The research has been conducted at a foreign language class which has been given by two English teachers and their students from the age group of 5 in a private educational institution in Muğla Province, the district of Menteşe after the required permissions have been obtained. The data have been collected via observations, video-audio recordings, interviews, checklists and field notes. The collected data has been analyzed and interpreted via "Transana 3.01" software, in compliance with discourse analysis method. Based on the results, it has been found that both teachers in the study group commonly use affirmative feedback type. Nevertheless, it has been observed that neither of them uses diagnostic feedback type. Various suggestions and implications have been made based on the results of the study.

STRUCTURED ABSTRACT

Introduction

The focus of the research is the types of feedbacks that teachers of English use in the learning-teaching process of foreign language teaching in pre-school education classes. Supporting the developmental areas of early childhood children presents a unique opportunity to improve learning experiences. It has been thought that giving appropriate and generous feedbacks for the children from this age group played an important role in reinforcing their learning opportunities. Emphasizing the fact that the feedbacks have an important place especially in pre-school children reveals the main reason for the selection of the research. In this research, comparative analyzes have been made in early childhood period foreign language education, by determining the types of feedback used by teachers during the teaching process. In this context, it is aimed to examine the feedback types used by teachers who have different mother tongue during the language teaching process of the students in the age group of 5. From this point, at the learning-teaching process various determinations were made by comparing what type of feedback was used by the teachers of English, one of them has Turkish as a mother tongue and the other one is English. The classroom interactions of the teachers have been examined by micro-level analysis, via a month-long video recording (4 hours of class). The research has been performed by a foreign language class which consists of two English teachers and their students from the age group of 5 in a private educational institution in Muğla Province, the district of Menteşe. After the required permissions have been obtained, the data have been collected via observations, video-audio recordings, interviews, checklists and field notes. This research is important in terms of the aim of revealing the types and qualities of the feedback used in the foreign language education process in early childhood period. It is thought that the feedbacks that teachers use in the learning-teaching process and the quality of these feedbacks, affects the learning process directly. In this context, this research demonstrates the importance of providing feedback at the foreign language education process in early childhood. It is expected that the findings obtained from this research contribute to the related literature and provide a source for teacher training in foreign language contexts.

Purpose of the Research

The aim of this research is to determine the types of feedback that teachers use in the teaching process through comparative analyzes in early childhood period foreign language teaching. In this context, it is aimed to examine the types of feedback used by the teachers that have a different mother tongue, in the 5 years old students' English learning and teaching processes. Starting from this aim, it was compared what types of feedbacks were used in the learning-teaching process by the teachers, one them is native and the other one is non-native, and various conclusions were made accordingly.

Method

Research Design

The study is designed as a case study. Yin (2009) describes the case studies as a research method that enables in-depth research into a

current situation in real life context. Case studies require a situation to be understood, described and interpreted in single or multiple views. In this study, it is aimed to determine feedbacks used by teachers of English in the foreign language education.

Study Group

The research has been performed at a foreign language class which consists of two English teachers and their students from the age group of 5 in a private educational institution in Muğla Province, the district of Menteşe. The teacher in the study, whose mother tongue is Turkish, has two years of teaching experience. On the other side, the native teacher of English is a UK citizen and has 12 years of professional teaching experience. In the private education institution selected for the study, there are 1-year-old groups, 2 five-year-old groups and 2 six-year-old groups at the pre-school level. Classes generally have the capacity of 10-15 students. The reason for the selection of 5-year-old students as the sample group is that both native and non-native teachers are teaching only in this class.

Data Collection

The classroom interactions of the teachers have been examined through micro-level analysis, via month-long video recording (4 hours of class). The research has been performed at foreign language classes which consist of two English teachers and their students from the age group of 5 in a private educational institution based in Muğla Province, the district of Menteşe after the required permissions have been obtained. The data have been collected via observations, video-audio recordings, interviews, checklists and field notes. The data obtained in the study were recorded as 2 weeks- 2 hours in both classes. In addition, interviews were done with the teachers in the study group with the purpose of confirmation checks.

Data Analysis

The collected data has been analyzed and interpreted via "Transana 3.01" software in compliance with discourse analysis method. The analyses were conducted through images, classroom interaction transcriptions of the teachers with a student. While analyzing pauses, re-formatting, elaborations were taken into consideration to provide micro-level data analysis.

Findings

1. It was determined that both teachers of English in the study group preferred the confirmatory and expanding feedback types. On the other hand, it has been observed that the teachers didn't use the diagnostic feedback type at all. It was noted that the teachers in the study used explanatory and corrective feedback types relatively less.

2. In general, confirmatory feedback type has been widely used by both teachers. It has been found that, following the confirmatory feedback, teachers used expanding and then corrective and later explanatory feedback types.

3. As a result of the study, in terms of confirmatory feedback, native English teacher used this feedback more frequently. There is no

difference between the native and non- native teachers in the use of verbal expressions while using confirmative feedback (29-25); whereas the nonverbal expressions usage of the native English teacher is much more than the non-native Turkish teachers' non-verbal expressions.12-4). This difference also highlights the number of confirmatory feedback in total.

4. When the corrective feedback is examined, it was found that both of the teachers used this feedback equally.

5. When explanatory feedback type is examined, non-native Turkish teacher used this feedback type 4 times during the observation; whereas, the native English teacher did not use this feedback type.

6. When diagnostic feedback type examined, both of the teachers did not use this feedback during the observation and video recording sessions.

7. When elaborative/explanatory feedback types examined, non-native Turkish teacher used this feedback more. It was noted that non-native teacher used more verbal expression than the native teacher in terms of the elaborative/explanatory feedback type. (16-8) On the other hand, there was no difference between a native and a non-native teacher in terms of nonverbal expressions. (3-1)

8. Within 4 hours of observation, when the rate of both teachers' feedback quantity to one hour of class session divided to a total number of students there, it was found to be 1.96. This ratio for the native English teachers was found to be 0.96 and for the non-native Turkish teacher1.00. As the use of feedback qualifies the teaching processes, regarding these findings, it is concluded that the amount of feedback per student was insufficient.

Results

The importance of the feedback cannot be denied at foreign language learning in early childhood. Using the different types of feedback can be seen as a precondition for an effective learning-teaching process, considering the guidance of teachers to the learners in the context of their learning objectives. Especially, the use of diagnostic and elaborative/explanatory feedback types enhances the quality of education. Such types of feedback can be expressed as the feedbacks that teachers should use frequently in terms of knowledge configuration and permanent learning. With all of these, the feedback given to students by the teacher encourages them to learn and boots motivation about what they can learn. When it comes to the problems of learning a foreign language in Turkey, the importance of foreign language education in early childhood should be highlighted once again. In this context, the effect of the feedback to the learning at foreign language learning in early childhood should be underlined. The quality of the feedback types used and the way teachers use them directly serve the quality of the learning. In our research, the diagnostic feedback that provides greater contributions to the quality of the learning has never been used by the teachers. It shows us teachers' level of knowledge and awareness of feedback types is not very high. At this point, it is important to emphasize the feedback types and usage of them in teacher training processes, since we think they have critical importance in the learning process.

Keywords: Feedback, feedback types, foreign language education in pre-school, NS and NNS teachers of English, micro-analysis.

GİRİŞ

Araştırmanın odak noktasını İngilizce öğretmenlerinin okul öncesi eğitim sınıflarında yabancı dil öğretimine yönelik öğrenme-öğretme süreçlerinde kullandıkları dönütler oluşturmaktadır. Erken çocukluk dönemi çocukların gelişim alanlarının desteklenmesi öğrenme yaşantılarının geliştirmesine ilişkin eşsiz bir fırsat sunmaktadır. Bu yaş grubunda yer alan çocuklara uygun ve zengin dönütler verilmesi onların öğrenme fırsatlarının desteklenmesinde önemli bir rolü olduğu düşünülmektedir. Dönütlerin öğrenmede önemli bir yerinin olduğunun düşünülmesi, araştırmanın temel seçiliş gerekçesini ortaya koymaktadır. Dönütlerin özellikle okul öncesi dönem çocuklarının öğrenmelerinde önemli bir yerinin olduğunun ilgili alan yazında vurgulanması, araştırmanın temel seçiliş gerekçesini ortaya koymaktadır.

Erken çocukluk döneminde öğretmen-öğrenci etkileşiminin kalitesinin çocuğun pek çok gelişim alanını desteklerken bir sonraki eğitim kademesine de daha fazla hazır olmasını destekleyici etkisi olduğu bilinmektedir. Güçlü ve destekleyici bir öğretmen-öğrenci ilişkisi de öğretmenin çocuklara karşı destekleyici ve cevaplayıcı olmasıyla yakından ilgilidir. Okul öncesi eğitim sınıflarında yabancı dil eğitimi için bulunan İngilizce öğretmenlerinin ise öğrencilerle kurdukları ilişkilerini (iletişim becerileri, dönüt türleri vb.) inceleyen çalışmaların alan yazında bulunmadığı görülmüştür. Bununla beraber eğitim alan yazında birçok dönüt türü sınıflaması bulunmaktadır. Başaran'a (2005) göre, iki tür dönüt sınıflaması söz konusudur. Bunlardan ilki içsel ve dışsal dönüt; diğer sınıflaması ise yönlendirici/yöneltici, pekiştirici, güdüleyici, tamamlayıcı ve özendirici dönüt şeklindedir. Bir başka sınıflama ise, Senemoğlu (2009) çalışmasında aktardığı üzere Schimmel (1988) 5 tür dönüt ortaya koymuştur. Schimmel (1988) dönüt türlerini teyit edici, düzeltici, açıklayıcı, teşhis edici ve genişletmeye/eklemlemeye dönük dönüt şeklinde sınıflandırmıştır. Araştırmanın bir parçası olan sınıf içi etkileşim tabanlı mikro-analiz tekniğine daha uygun görüldüğünden, çalışmanın Schimmel'in (1988) sınıflandırması üzerine yapılandırılması planlanmaktadır. Özellikle ulusal alan yazında dönüt türleri ile ilgili çalışmaların sayısının az olduğu ve sonuçlarının da sınırlılık gösterdiği görülmektedir. Bahsedilen çalışmalar incelendiğinde, araştırmaların daha çok öğretmenlerin görüşlerinden hareketle yapılmış olduğu söylenebilir. Bu anlamda, sınıf ortamlarında yapılan gözlem ve kayıtlarla yapılan araştırmaların eksikliği de göze çarpmaktadır.

Araştırma, erken çocukluk döneminde öğrenme süreçleri, yabancı dil öğretimi, erken yaşlarda yabancı dil eğitimi, dönüt türleri konularını kapsamaktadır. Okul öncesi eğitimin kalitesinin çocukların bilişsel (örn: Burchinal, Roberts, Nabors, ve Bryant, 1996) sosyal (örn: Peisner-Feinberg ve Burchinal, 1997) ve dil gelişimlerini (NICHD Study of Early Child Care Research Network [NICHD ECCRN], 1999, 2000) desteklerken akademik yaşamlarında ergenlik dönemine uzanan destekleyici yapısı yapılan araştırmalarla ortaya konmuştur (örn: Vandell , Belsky, Burchinal, Steinberg , Vandergrift, the NICHD Early Child Care Research Network, 2010).

Okul öncesi eğitimde kalite genel olarak yapı ve süreç olarak iki ana başlıkta incelenmektedir. Yapı kalitesi genel olarak öğrenci/öğretmen oranı, öğretmenin eğitim durumu ve sınıfın büyüklüğü gibi programın yapısal özelliklerini içerir. Süreç kalitesi ise ulaşılabilir materyaller, ebeveyn-öğretmen ilişkisi, çocukların yer aldığı etkinlikler ve öğretmen-öğrenci ilişkisi gibi eğitim ortamlarındaki uygulama özelliklerini içerir. Son yıllarda ilgili alan yazında süreç kalitesinin önemli göstergelerinden biri olan öğretmen- öğrenci etkileşimi giderek artan bir ilgiye sahiptir. Kaliteli öğretmen öğrenci etkileşimi çocukların tüm gelişim alanlarını destekleyerek diğer eğitim basamaklarında onlara avantaj sağlamaktadır. Bu etkileşimin kalitesinde rol oynayan etmenler

arasında öğretmenlerin destekleyici, cevaplayıcı ve ulaşılabilir rolü vurgulanmaktadır. Bu rolünün öğretim faaliyetleri sırasında kullandığı dönütlerin uygunluğu ve zenginliğiyle desteklendiği söylenebilir.

Yüksek kalitede eğitsel desteğin sunulabilmesi için öğretmenlerin çocukların dil kullanımını desteklemesi, düşünme süreçlerine yöneltmesi ve uygun dönütler verebilmesi gerekir. Bunun yanında öğretmenler çocuklarla uygun bir şekilde etkileşime girerek, çocuğa doğru cevabı doğrudan söyleme yerine geniş içerikli dönütler vermeleri gerekmektedir (Curby ve ark., 2009). Okul öncesi eğitim sınıflarında kaliteli bir geri bildirimden bahsetmek için kullanılan dönütün öğrenme süreçlerini ve anlamayı genişletmesi ve çocuklara katılımları konusunda cesaret vermesi gerekmektedir (Pianta, 2003).

Öğrenme-öğretme sürecinde dönüt kullanımı, öğretimin önemli bir parçasıdır. Öğrencilerin öğrenme durumunu ve düzeyini etkileyen bir değişken olarak öğretmen dönütleri, bir konuyla ilgili öğrenenlerin öğrenmelerinin eksik, doğru, yanlış vb. niteliğe sahip olup olmadığının görülmesi açısından da oldukça önemlidir. Özellikle anında yapılan dönütlerin, öğrenenlerin anlamlı öğrenmelerini etkilediği düşünülmektedir.

Öğrenme-Öğretme Süreci

Öğrenme-öğretme süreci, program geliştirme çalışmalarının süreç ve uygulama boyutunu oluşturmaktadır. Öğrencilere istenen davranışların kazandırılmasını sağlayan öğrenme yaşantılarının düzenlenmesi bu aşamada ele alınmaktadır. Programların bu ögesinde “nasıl öğretilim?” sorusuna yanıt aranır. Öğrencilerde istenen davranışların geliştirilmesi için yaşantılarının etkili bir biçimde düzenlenmesi söz konusudur (Demirel, 2011). Programların hedeflerinde yer alan kazanım ifadeleri, öğrenme-öğretme süreci sonunda öğrenilen davranışları göstermeyi gerektirmektedir. Bu davranışların gösterilmesi için de öğrencilere uygun bir öğrenme ortamı oluşturulması önemli bir durumdur. Böylelikle etkili bir öğrenme ortamı oluşturulabilir ve ihtiyaçlar gözetilerek program hedeflerine ve içeriğine uygun öğretim süreçleri gerçekleştirilebilir.

Öğrenme-öğretme süreçlerinin öğrencilere hitap etmesi, etkili bir öğretim ortamının oluşmasında göz önüne alınması gereken en önemli etkidir. Öğrencilerin baskın zekâ alanlarına, ilgilerine, beklentilerine, öğrenme ihtiyaçlarına uygun bir öğretim planlaması yapılmalı ve zenginleştirilmiş bir öğrenme-öğretme süreci uygulamaya konmalıdır. Belirlenmiş eğitim hedeflerine ulaşabilmek için konuların ve öğrenme yaşantılarının tasarlanması süreci olan öğrenme-öğretme sürecinde, çeşitli planlama çalışmaları yapılmaktadır. Ünitelendirilmiş yıllık plan, yıllık plan, ünite planı, günlük plan, ders planı, gezi-gözlem planı, deney planı gibi planlamalar programların bir düzen içerisinde sunulmasını ve hedeflere ulaşmak için öğrenme-öğretme sürecinin etkin bir biçimde yapılandırılmasını sağlamaktadır. Demirel (2011) ve Karacaoğlu (2011) bir öğrenme yaşantısının etkili ve geçerli olabilmesi için, hedefe görelilik, öğrenciye görelilik, ekonomiklik, diğer yaşantılarla tutarlılık ve kaynaşıklık özelliklerine sahip olması gerektiğini vurgulamaktadır. Gagne (1985) öğrenme-öğretme süreçlerinde öğretmenler için bir kılavuz olarak görülebilecek dokuz işlem adımını aşağıdaki gibi açıklamıştır (Senemoğlu, 2009):

1. Dikkat çekme
2. Öğrenciyi hedeften haberdar etme, motivasyonu harekete geçirme
3. Ön koşul öğrenmelerin hatırlanmasını sağlama
4. Uyarıcı materyaller sunma
5. Öğrenmeye rehberlik etme (kılavuzlama)

6. Davranışı (performansı) ortaya çıkarma
7. Dönüt ve düzeltme (geri bildirim) sağlama
8. Davranışı (performansı) değerlendirme
9. Öğrenilenlerin kalıcılığını sağlama ve transfer etme

Öğrenme ortamları, fiziki düzen, öğretim materyalleri; alandan alana, dersten derse ve konudan konuya değişkenlik göstermektedir. Örneğin dil öğretiminde kullanılan bir sınıf ve bu sınıftaki araç-gereç-materyaller ile fen öğretiminde kullanılan sınıf düzeni (örneğin laboratuvar vb.) ve araç-gereç-materyaller birbirinden farklıdır. Bu konuyla ilgili olarak, tüm dersler, alanlar ve konular için ortak bir özellik belirlenecek olursa, zenginleştirilmiş uyarıcılar bulunan, ihtiyaca cevap veren ve işlevsel özelliğe sahip öğrenme ortamları sağlanması gerektiği söylenebilir. Öğrenme ortamının, fiziki özelliklerin ve kullanılan öğretim araç-gereç-materyallerinin öğrencilere hitap etmesi, onlara anlamlı gelmesi ve hedeflerle uyumlu olarak öğretici olması beklenir. Karacaoğlu'na (2011) göre, öğrenme-öğretme sürecinde öğretim stratejisi, yöntemi, tekniği ve araç-gereçlerinin uygun biçimde, ortamda ve sürede gerçekleşmesi önemlidir. Özellikle öğrenci ile ilgili olarak hazırbulunuşluk ve motivasyon düzeyi, öğrenme için ön koşul unsurlardır. Bunlarla birlikte öğretmenler, en iyi etki için öğrenme-öğretme yollarının, öğretim araç-gereç-materyallerinin etkili bir biçimde uygulanmasından sorumludur. Türkiye'de değişik okul türlerinde yapılan eğitim-öğretim uygulamaları için yorum yapılacak olursa, istenen standartların yakalandığını söylemek mümkün değildir. Etkin öğrenme ortamları için gerekli fiziki koşulların oluşturulması ve uygun araç-gereç-materyallerin geliştirilerek uygulamaya konması, başarılı eğitim-öğretim uygulamaları için ön koşul niteliğindedir. Yapılan araştırmalarda, uygulanan strateji, yöntem, tekniklerde ve geliştirilen modellerde öğretmen ve öğrencilerin öğrenme ortamlarında birtakım değişkenler kullandığı görülmektedir. Öğrenme-öğretme süreçlerinin değişkenleri olarak sayılan ve özellikle Bloom'un tam öğrenme modelinde belirttiği gibi "pekiştireç, ipucu, dönüt, düzeltme ve öğrenci katılımı" öğretim hizmetinin niteliğini arttırmada önemli işlevlere sahiptir.

Pekiştireç

Pekiştireçler, bir davranışın olma sıklığını arttıran uyarıcılardır. Öğrenmenin ödüllendirilmesine ya da pekiştirilmesine olan ihtiyacı çoktan fark etmiş olan öğretmenlerin birçok öğrenme durumunda bunlardan yararlanmakta olduğunu görmek mümkündür. Sınıf içinde pekiştireçlerin kullanımı düzeylere göre farklılık göstermelidir. Pekiştireçler kişinin kendi kendini yüceltme ihtiyacı ile ilgili olabilir. Ona kendi saygısını koruma ya da artırma yolunda yardımcı olabilecek her türlü buluş, nesne ya da ifade onun için pekiştireç özelliğini taşıyacaktır (Demirel, 2011; Baykara, 2012). "Aferin, çok güzel" vb. ifadeler, çikolata, sinema bileti, yıldızlı pekiyi vb. pekiştireçler farklı öğretim kademelerinde ve sınıf düzeylerinde kullanılabilir. Öğrenme-öğretme süreçlerinde olumlu pekiştireçlerin kullanıldığı gibi zaman zaman olumsuz pekiştireçler de kullanılmaktadır. Pekiştireçlerin sıklığı ve kullanılma yerinin her öğrencinin ihtiyacına göre belirlenmesinde ve bireysel farklılıklar dikkate alınarak verilmesinde yarar görülmektedir. Pekiştireçlerin hem yönlendirici hem de güdüleyici özelliği vardır (Demirel, 2011; Karacaoğlu, 2011).

İpucu

İpuçları, öğrenme-öğretme süreçlerinde öğrenciye neyi, nasıl ve niçin öğreneceğini gösteren mesajların, öğretmen davranışlarının ve uyarıcıların tümüdür. Öğrenciyi harekete geçirmek, istenen davranışa yönlendirmek, doğruyu bulmasına yardımcı olmak gibi amaçlarla ipuçları kullanılabilir. Açıklamalar, başka tür sorular, sözlü ve yazılı işaretler, modeller ya da hareketler aracılığıyla

öğrencilere ipuçları verilebilir. Örneğin, bir sorunun yanıtını hatırlamayan bir öğrenciye bir sözcük, kavram, model, ses vb. ipuçları kullanarak doğru yanıtı hatırlaması sağlanabilir (Demirel, 2011; Karacaoğlu, 2011; Baykara, 2012).

Dönüt ve Düzeltme

Dönütler, bireylere davranışlarının niteliği konusunda verilen bilgilerdir. Öğrencileri öğrenmeleri hakkında bilgilendirmek amaçlı kullanılır. Öğrencileri doğru-yanlış ya da eksikliklerini bildirmesi açısından son derece önemli bir öğedir. Dönütler öğrencilere doğrusu ve yanlışını bildirir, ancak düzeltmeler sayesinde öğrenciler yanlışlarını ve eksiklerini giderebilir. Etkili bir biçimde kullanılan dönüt ve düzeltmeler, öğrenme eksikliklerini ve güçlüklerini giderebilecek niteliğe sahip olabilir (Demirel, 2011; Karacaoğlu, 2011; Baykara, 2012). Öğrenme-öğretme sürecinde öğretmenin görevi, öğrencinin öğrenme sürecini izleyerek ve öğrenmenin sonucunu ölçerek öğrenciye dışsal dönüt vermektir. Bu süreçten ve sonuçtan içsel dönüt alıp öğrenmesini geliştirmekse öğrencinin sorumluluğundadır (Başaran, 2005). Dönüt türleri içsel ve dışsal dönütlerle birlikte yönlendirici/yöneltici, pekiştirici, güdüleyici, tamamlayıcı, özendirici, teyit edici, düzeltici, açıklayıcı, teşhis edici ve eklemlmeye/genişletmeye dayalı dönütler olarak çeşitlendirilebilir (Karacaoğlu, 2011).

Senemoğlu'nun (2009) belirttiğine göre, Schimmel, dönütleri fonksiyonları bakımından incelemiş ve beş kategoriye ayırmıştır: Bunlar; öğrenciye öğrenme sonuçları hakkında bilgi veren "teyit edici dönüt"; teyit edici dönütle birlikte doğru cevabın ne olduğu da verildiği "düzeltici dönüt"; öğrencinin öğrenme sonuçları hakkında bilgi verildiği gibi, yanlış cevabın neden yanlış, doğru cevabın neden doğru olduğunu açıklayan "açıklayıcı dönüt"; öğrencinin yanlış cevabı düzeltmesi için neleri çalışması, nasıl çalışması gerektiğine ilişkin verilen "teşhis edici dönüt" ve öğrencinin var olan bilgisini genişletmesini sağlayan "eklemlmeye dönük dönüt" olarak sınıflandırmıştır.

Alan yazında dönütlerin sıklığını ortaya koyan (Voerman, Meijer, Korthagen ve Simons, 2012) ve övgülerin de birer dönüt olarak kullanıldığı (Meyer, 1979; Stipek, 1988; Wilkinson, 1981) araştırmalara rastlanmaktadır. Kulhavy (1977) öğretim sürecinde kullanılan dönütleri, bir cevabın doğruluğunu ya da yanlışlığını öğrencilere yansıtmak için kullanılan bir araç olarak tanımlamaktadır. Bu ise öğrencilerle öğretmenleri arasında bir etkileşim doğurur. Öğrencilere öğrenmeleri hakkında verilen dönütler, öğrenmenin ilerlemesine katkıda bulunur.

Nicol ve Macfarlane-Dick'e (2006) göre öğrencilere daha fazla öğrenme sorumluluğu verilmesi, ihtiyaç duyacakları dönütlerin önemini de arttırmaktadır. Değerlendirme sürecinde öğrencilerin öğretmenlerinden etkili dönüt alabilmeleri öz-düzenleme becerilerinin bilişsel, davranışsal ve motivasyonel yönlerine de katkı sağlamaktadır. Nicol ve Macfarlane-Dick'e (2006) göre etkili dönüt uygulamalarının 7 ilkesi:

1. İyi performansın netleştirilmesine yardımcı olur.
2. Öğrenmede öz-değerlendirmenin gelişimine kolaylık sağlar.
3. Öğrencilere öğrenmeleri hakkında nitelikli bilgi sunar.
4. Öğrenme sürecinde öğretmen ve akran diyaloglarını özendirir.
5. Olumlu motivasyonel inancı ve öz-saygıyı teşvik eder.
6. Mevcut olan ve beklenen performans arasındaki boşlukları giderme fırsatı sağlar.
7. Öğretimi şekillendirmek adına öğretmenlere bilgi sağlar.

Shuttle (2008) etkili olan ve etkili olmayan dönüt türlerini yaklaşık 100 araştırmayı inceleyerek ortaya koyduğu çalışmasında bir dönütün etkili olabilmesi için karmaşık olmayan açık bir şekilde sunulması ve öğrenci için uygun bir formata sahip olması gerektiğini belirtmiştir. Voerman, Meijer, Korthagen ve Simons'a (2012) göre dönüt türleri ve türlere ilişkin örnekler tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo 1. Dönüt türleri ve örnekleri

Dönüt türleri	Örnekler
Özel-spesifik olmayan olumlu dönüt	İyi iş başardın. Olur, tamam (Pauli, 2010). Aferin, çözüme ulaştığını görüyorum.
Özel-spesifik dönüt	Bu basamaklarını öğrendiğini görüyorum iyi iş başardın çünkü tüm basamakları uyguladığını görüyorum (Schunk ve Swartz, 1993). Geçen hafta pek çok kelimeyi hatırlayamıyordun ancak bu hafta hepsini bildiğini görüyorum (genişletmeye-ilerlemeye yönelik dönüt).
Spesifik olmayan olumsuz dönüt	Bu yanlış. Bu doğru değil.
Spesifik olumsuz dönüt	Senin cevabın çok uzun bu sorunun cevabı çok kısa (uygun olmayan dönüt) Sen hala bağlaç kullanımını bilmiyorsan sınavda bu konuyu bilmeye ihtiyaç duyacaksın (uygun olmayan dönüt).

Voerman, Meijer, Korthagen ve Simons'a (2012) göre dönüt türleri: “Özel-spesifik olmayan olumlu dönüt”, “özel-spesifik dönüt”, “spesifik olmayan olumsuz dönüt” ve “spesifik olumsuz dönüt” şeklindedir. Alan yazında farklı dönüt türleri sınıflamaları içerisinde Voerman, Meijer, Korthagen ve Simons'ın (2012) yaptığı sınıflamada olumlu-olumsuz ve spesifik-spesifik olmayan bir kategorize etme durumu söz konusudur. Bu sınıflama, öğrenme-öğretme sürecinde dönüt kullanımının genel-özel ayırımına işaret etmektedir. Pehlivan'ın (2012) beden eğitimi öğretmenlerinin kullandıkları dönüt türlerini incelediği çalışmasında ise, dönütlerin olumlu ve olumsuz sınıflamasıyla öğretmen-öğrenci etkileşimlerinden birebir örnekler sunarak gerçek sınıf ortamından kesitlere yer vermiştir. Özellikle yabancı dil öğretiminde kullanılan olumsuz dönüt türlerinin etkililiği konusunda farklı görüşler bulunmaktadır. Kim (2004) yaptığı bir araştırmasında olumsuz dönütün yabancı dil öğrenme üzerinde olumlu çok az bir etkisi olduğunu ve öğrenen kişinin öğrenmeye karşı ilgi ve motivasyonunu olumsuz yönde etkilediğini ortaya koymuştur. Van Beuningen (2011) ise yaptığı bir çalışmada olumsuz dönütün öğrencilerin gramer olarak doğru yazma becerilerini desteklediğini belirtmiştir.

Katılım

Öğrenci katılımı, öğretim hizmetinin niteliğini arttırmada önemli değişkenlerden biridir. Öğrenciler öğrenme-öğretme sürecine etkin olarak katıldıklarında kalıcı izli öğrenme yaşantılarına sahip olmaktadır. Etkin katılım arttıkça güdülenme ve kalıcılık artar (Demirel, 2011; Karacaoğlu, 2011). Öğrencilerin istenen hedeflere ulaşması için öncelikli bir durum olarak etkin bir katılım göstermesi beklenir. Öğrencilerin öğrenme-öğretme sürecine katılımıyla birlikte, doğrudan gözlenebilir veya dolaylı olarak öğrenme düzeyini yansıtmaları istenir. Öğretmenler, ipuçları, pekiştireçler, dönüt ve düzeltmeler kullanarak öğrencileri süreçte aktif olmaya özendirmeli, bilgi, değer, tutum ve yeteneklerini fark etmeleri ve geliştirmeleri için öğrencilere fırsatlar sunmalıdır. Birçok çağdaş öğretim strateji, yöntem ve tekniğinin temel gerekliliği, öğrencilerin öğrenme-öğretme sürecine aktif olarak katılmasıdır.

Öğrenme Etkinlikleri

Son yıllarda öğrenme-öğretme süreçleri, etkinliklerle zenginleştirilmeye çalışılmaktadır. Türkiye'de günümüzde geliştirilen öğretim programlarında kazandırılması istenen özellik ve davranışlar, öğrenme-öğretme sürecinde etkinlikler yardımıyla kazandırılmaktadır. 2004-2005

eğitim-öğretim yılından itibaren geliştirilen, birçok alana yönelik öğretim programında etkinlik temelli bir anlayış söz konusudur. Öğrenme-öğretme sürecindeki öğrenme etkinliklerinin öğrenci merkezli olması, bireysel özgürlüklerin esas alınması, demokratik bir ortam oluşturulması ve bireylerin gerçek yaşamda karşılaşacağı sorunların çözümüne ilişkin bilgilerin paylaşılmasına yönelik öğrenme etkinliklerine yer vermesi açısından önemlidir. Bu öğrenme etkinlikleriyle öğrencilere yaşam boyu öğrenme alışkanlıkları kazandırılması amaçlanmaktadır (Adıgüzel, 2009). Öğrenme etkinliklerinde öğrenme ortamı, öğrencileri öğrenmeye motive etmek ve ilgilerini konuya çekmek için uygun olarak düzenlenir. Bu düzenlemenin nasıl olacağına öğrenme etkinliğinin planlaması aşamasında öğretmen ve öğrenciler birlikte karar verirler. Çünkü öğrenme-öğretme sürecinde öğrenme ortamı, bilgilerin aktarıldığı bir yer değil, öğrencinin öğrenme etkinliklerine aktif olarak katıldığı, sorgulamaların ve araştırmaların yapıldığı, düşünme, sorun çözme ve öğrenme becerilerinin geliştirildiği bir ortamdır. Öğrenme etkinliklerinde, öğrencilerin bağımsız düşünme ve sorun çözme yeteneklerini geliştirmek amacıyla öğretmen ve öğrenci arasında özel bir iletişim biçimi benimsenir. Bu iletişim biçimi ile öğretmen ve öğrenci arasında öğrenilen bilgiye ilişkin anlamlar ortak hale gelir. Böylece öğrenciler, mevcut bilgilerini sınama, yanlışlarını düzeltme ve hatta önceki bilgilerinden vazgeçerek yerine yenilerini koyma fırsatı elde ederler (Yaşar, 1998).

Okul Öncesi Dönemde Öğrenme-Öğretme Süreci

Çocuklar çevrelerine karşı aktif bir rol üstelenerek öğrenir ve gelişirler. Keşfetme, araştırma, gözlemlleme ve deneyimde bulunma davranışlarıyla çevreleriyle etkileşimde bulunurlar. Ayrıca çocuklar dinleyerek ve konuşarak öğrenirler. Anlamak, düşünmek ve iletişim kurmak için dinleme ve konuşma (dil) becerilerini arttırmaları gerekmektedir. Çocuklar en iyi, sıcak ve güven verici ilişkiler kurduklarında öğrenirler. Bu ilişkileri ise aktif, keşfedici, deneysel ve etkileşim temelli oyun aracılığıyla desteklenmelidir (Moyles, 2005). Şekil 1’de duygular ve motivasyon ile eylem ve davranışların karşılıklı etkileşimlerini simgeleyen görsel yer almaktadır.

Şekil 1. Duygular ve motivasyon ile eylem ve davranışların karşılıklı etkileşimleri



Duygular/Motivasyon: Öğrenmeye İlgi Duymak: Tüm davranışlarımızın en önemli motivasyon kaynağını duygularımız oluşturur. (Hyson, 2004; Izard ve Ackerman, 2000). Bu yapı ilgi, zevk ve öğrenmeye karşı güdülenmeden oluşmaktadır.

İlgi: Çocuklar doğal bir şekilde dünyaya karşı ilgi ve merak duyarlar. Temel duygulardan bir tanesi olan ilgi çocuklarda doğal bir şekilde bulunur. Bu duygu onların çevrelerine karşı merak duygularını başlatır. Erken çocukluk eğitimcileri özellikle çocuklardaki ilgiyi besleyip geliştirmelidirler.

Zevk (Haz): Haz duymak öğrenmenin duygusal ve motivasyonel boyutlarından biridir. İlgi çocukların öğrenmeye motive ederken, zevk almak çocukların öğrenme ortamlarına katılımlarını artırır.

Öğrenmeye Karşı Güdülenme: Bebeklikten itibaren çocuklar zorlukları aşmaya çalışıp yeteneklerini arttırarak dünya hakkında yeni deneyimler kazanırlar. Bu motivasyon çevreyi keşfetmek, kontrol etmek ve çevreyi etkileme davranışlarını içerir. Yeni şeyler öğrenmeye karşı olan bu eğilim, öğrenme ödüllendirmese bile anlamlı ve yapmaya değer bulunmasına neden olur (Stipek, 2002).

Eylem/Davranış: Öğrenmeye Katılım: Öğrenmeye katılım eylem temelli bir yapıyı ifade eder. Bu yapı dikkat, süreklilik, esneklik ve öz düzenlemeyi içerir.

Dikkat: Dikkat öğrenme ortamlarında gerekli olan temel unsurdur. Dikkat beyin işlevlerinin yürütülmesinden önemli bir rol oynar.

Süreklilik: Mücadele ve kararlılık gerektiren durumlarda isteksizliğiyle başa çıkabilmesi ve başarıya odaklanabilmesini içerir. Bu davranışın özellikle okula hazırbulunuşluk için önemli bir değişken olduğu ifade edilmektedir (Fantuzzo, Perry, ve McDermott, 2004).

Esneklik: Sürekliliğin istenmeyen etkilerinden (çocukların bir çözüm yolunu karşı aşırı ilgileri) korunmak için yeni çözüm yollarına karşı olabildiğince açık olabilmesidir.

Öz-Düzenleme: Çocukların kendi davranışlarını gözlemleyip, kendi ölçütleriyle karşılaştırarak yargıda bulunması ve gerekiyorsa davranışlarını ölçütlerine uygun hale getirmesidir. Başka bir ifadeyle bireyin kendi davranışlarını etkilemesi, yönlendirmesi, kontrol etmesidir (Bodrova ve Leong, 2007).

Yabancı Dil Öğretimi ve Erken Çocukluk Dönemi Yabancı Dil Eğitimi

Son yıllarda ‘Çocuklara Yabancı Dil Eğitimi’ konusunda yapılan araştırmalar küresel anlamda hızlı bir artış göstermektedir (Copland ve Garton, 2014; Garton, Copland ve Burns, 2011; Munoz, 2006). Yapılan çalışmalarda, yabancı dil öğrenen çocuklara verilmekte olan ders saatlerinin kısıtlılığı (Coplan ve Garton, 2014), sınıf atmosferi, sınıf mevcudu, ders veren öğretmenlerin yeterliliği ve hazırbulunuşluğu vb. konular henüz gerekli aşamayı kaydedememiş bu sebeple belirtilen alanlarda araştırma ve incelemeler popülerliğini korumaktadır. Güncel çalışmalar incelendiğinde (Pinter, 2011), yabancı dil eğitimine başlama yaşı, yeri ve önemi hususunda yapılan tartışma ve incelemeler başı çekmektedir.

Ülkemizde ise, 2012 yılında ilan edilen 4+4+4 sistemi olarak bilinen eğitim düzenlemesinin alt başlıklarından birisi de, yabancı dil eğitiminin mevcut 10 yaş başlangıç seviyesinden, yeni düzenlemeler ile 8 yaş seviyesine indirilerek daha erken yaşlarda yabancı dil eğitimine başlamak olarak sunulmuştur. Bu düzenleme ile erken çocukluk dönemi yabancı dil eğitimi araştırmalarına olan eğilim artmıştır (Demir, Doğan ve Pınar, 2013). Oktay (2015) çalışmasında Türkiye’de güncel yabancı dil eğitimi sorunları üzerinde durarak yapılacak çalışmalara geniş bir bakış açısı kazandırmıştır. Küresel bağlamda yapılan ‘ana dili farklı kitlelere yabancı dil eğitimi’ çalışmalar (Li ve Walsh, 2011) kısıtlılık göstermektedir.

Sınıf içi öğrenme süreçlerinin gerçekleştirilebilmesi için sınıf içi etkileşim önemlidir. Öğrenci ve öğretmen karşılıklı etkileşimleriyle birlikte bilgiyi oluştururlar. Etkileşim süreci, sınıf içerisinde sınıfın bir üyesi olarak öğrencilerin beklentilerini, normları ve etkileşimdeki rolleri tanımlar. Bu karşılıklı ilişkiler aracılığıyla öğretmen ve öğrenci programın sosyal birer parçası haline gelirler. Bu nedenle öğrenci-öğrenci ve öğrenci-öğretmen etkileşimi öğrenme-öğretme sürecinin önemli bir unsurdur (Hall ve Walsh, 2002).

Son yıllarda gelişmekte olan etkileşim tabanlı mikro analiz yöntemiyle (Sert, 2010), sınıf içi etkileşimler birçok araştırmacıya ilham kaynağı olmuş, sonucunda ise sınıf içi öğretmen-öğrenci etkileşimlerinin incelendiği ulusal tabanlı çalışmalarda bir artış gözlenmektedir. Ancak erken yaşlardaki dil eğitimi sınıf içi etkileşim çalışmaları henüz gerekli değeri elde edememiştir. Yabancı dil eğitiminin daha erken verilmesi gerektiği tartışmalarının alevlendiği günümüzde bu tür sınıf içi etkileşimsel analizler daha çok önem kazanmıştır.

Çalışma, alan yazında yer alan dönüt türleriyle ilişkili araştırmalardan farklı bir yapıdadır. Çalışmamızda doğrudan sınıf içi etkileşimlerin incelenip analiz edilmesi gerçekleştirilmiştir. Bu bağlamda erken çocukluk dönemi yabancı dil eğitimi sınıflarında yapılan öğretimin vazgeçilmez bir

parçası olan dönütlerin niteliğinin doğrudan gözlemlerle analiz edilmesi söz konusudur. Etkileşimler sırasında ortaya çıkan dönüt türleri, yapılan analizlerle betimlenmiştir. Araştırmadan elde edilen bulguların, erken çocukluk dönemi yabancı dil eğitimi gerçekleştiren İngilizce Öğretmenlerinde farkındalık sağlayarak, kullandıkları dönütlerin öneminin anlaşılması konusunda katkıda bulunacağı düşünülmektedir. Özellikle ana dilleri farklı olan İngilizce Öğretmenlerinin öğrenme-öğretme sürecinde kullandıkları dönütlerin derinlemesine incelenmesinin, yapılan karşılaştırmalı analiz sonuçlarıyla alan yazına farklı bir bakış açısı kazandıracağı düşünülmektedir.

Bu araştırmanın amacı, öğretmenlerin öğretim sürecinde kullandıkları dönüt türlerini belirleyerek erken çocukluk dönemi yabancı dil eğitiminde karşılaştırmalı analizlerde bulunmaktır. Bu amaç çerçevesinde, 5 yaş grubu öğrencilerin İngilizce eğitimi sürecinde ana dili farklı öğretmenlerin kullandıkları dönüt türlerinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu amaçtan hareketle, birisi ana dili Türkçe, diğeri ana dili İngilizce olan İngilizce öğretmenlerinin öğrenme-öğretme sürecinde hangi tür dönütleri kullandıkları karşılaştırılmış ve bu konuda çeşitli tespitler yapılmıştır.

Bu araştırmada, öğretmenlerin öğretim sürecinde kullandıkları dönüt türlerini belirleyerek erken çocukluk dönemi yabancı dil eğitiminde karşılaştırmalı analizlerde bulunulmuştur. Bu çerçevede, 5 yaş grubu öğrencilerin İngilizce eğitimi sürecinde ana dili farklı öğretmenlerin kullandıkları dönüt türlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu noktadan hareketle, birisi ana dili Türkçe, diğeri ana dili İngilizce olan İngilizce öğretmenlerinin öğrenme-öğretme sürecinde hangi tür dönütleri kullandıkları karşılaştırılarak çeşitli tespitler yapılmıştır. Araştırmada öğretmenlerin sınıf içi etkileşimleri, 1 ay boyunca (4 ders saati) video kaydı yapılarak mikro düzeyde bir analiz ile incelenmiştir. Araştırma, gerekli izinler alınarak Muğla ili Menteşe ilçesindeki bir özel öğretim kurumunda görev yapmakta olan 2 İngilizce Öğretmeni ile 5 yaş grubu öğrencilerden oluşan bir yabancı dil sınıfında yürütülmüştür. Araştırmanın amaçları doğrultusunda veriler, gözlem ve görüntü-ses kaydı, görüşme, kontrol listesi, saha notları aracılığıyla toplanmıştır. Araştırma, erken çocukluk döneminde yabancı dil eğitimi sürecinde kullanılan dönüt türlerini ve niteliklerini ortaya koymayı amaçlaması bakımından önem taşımaktadır. Öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecinde kullandıkları dönütlerin ve bu dönütlerin niteliklerinin öğrenmeyi doğrudan etkilediği düşünülmektedir. Bu bağlamda yapılan bu araştırma, erken çocukluk döneminde yabancı dil eğitimi sürecinde dönüt kullanımının önemini ortaya koymaktadır. Araştırmadan elde edilen bulguların alan yazına katkıda bulunması ve yabancı dil alanında yapılan öğretmen eğitimi için kaynak oluşturması temenni edilmektedir.

Araştırma Soruları

1. Çalışma grubundaki ana dili Türkçe ve İngilizce olan İngilizce öğretmenleri erken çocukluk dönemi yabancı dil eğitimi sürecinde hangi tür dönütleri kullanmaktadır?
2. Çalışma grubundaki ana dili Türkçe ve İngilizce olan İngilizce öğretmenlerinin erken çocukluk dönemi yabancı dil eğitimi sürecinde kullandıkları dönütlerin sıklıklarına göre sıralaması nasıldır?
3. Çalışma grubundaki ana dili Türkçe ve İngilizce olan İngilizce öğretmenleri erken çocukluk dönemi yabancı dil eğitimi sürecinde teyit edici dönüt türünü nasıl ve ne sıklıkta kullanmaktadır?
4. Çalışma grubundaki ana dili Türkçe ve İngilizce olan İngilizce öğretmenleri erken çocukluk dönemi yabancı dil eğitimi sürecinde düzeltici dönüt türünü nasıl ve ne sıklıkta kullanmaktadır?
5. Çalışma grubundaki ana dili Türkçe ve İngilizce olan İngilizce öğretmenleri erken çocukluk dönemi yabancı dil eğitimi sürecinde açıklayıcı dönüt türünü nasıl ve ne sıklıkta kullanmaktadır?
6. Çalışma grubundaki ana dili Türkçe ve İngilizce olan İngilizce öğretmenleri erken çocukluk dönemi yabancı dil eğitimi sürecinde teşhis edici dönüt türünü nasıl ve ne sıklıkta kullanmaktadır?

7. Çalışma grubundaki ana dili Türkçe ve İngilizce olan İngilizce öğretmenleri erken çocukluk dönemi yabancı dil eğitimi sürecinde genişletmeye/eklemlemeye yönelik dönüt türünü nasıl ve ne sıklıkta kullanmaktadır?

8. Çalışma grubundaki ana dili Türkçe ve İngilizce olan İngilizce öğretmenlerinin erken çocukluk dönemi yabancı dil eğitimi sürecinde ders başına ve öğrenci başına düşen dönüt sayıları nedir?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Araştırma, durum çalışması deseniyle tasarlanmıştır. Yin (2009) durum çalışmalarını güncel bir durumu, gerçek yaşam bağlamında derinlemesine araştırmayı sağlayan bir araştırma yöntemi olarak tanımlamaktadır. Durum çalışmaları, bir durumun tekli veya çoklu bakış açısıyla ele alınarak anlaşılmasını, betimlenmesini ve yorumlanmasını gerektirir. Bu araştırmada erken dönem yabancı dil eğitimi sürecinde İngilizce öğretmenlerinin kullandıkları dönütlerin belirlenmesi amaçlanmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırma, Muğla ili Menteşe ilçesindeki bir özel öğretim kurumunda görev yapmakta olan 2 İngilizce Öğretmeni ile 5 yaş grubu öğrencilerden oluşan bir okul öncesi eğitimi sınıfında gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya katılan İngilizce öğretmenlerinden ana dili Türkçe olan öğretmen 2 yıllık bir eğitim-öğretim deneyimine sahiptir. Ana dili İngilizce olan İngilizce öğretmeni İngiltere vatandaşı olup bu öğretmenin 12 yıllık bir mesleki deneyimi bulunmaktadır. Çalışma için seçilen özel öğretim kurumunda 4 yaş grubu 1; 5 yaş grubu 2 ve 6 yaş grubu 2 okul öncesi eğitim sınıfı bulunmaktadır. Sınıflar genel olarak 10-15 kişilik öğrenci mevcuduna sahiptir. Çalışma grubu olarak seçilen 5 yaş grubu öğrencilerinin seçiliş gerekçesi ise ana dili Türkçe ve İngilizce olan İngilizce öğretmenlerinin her ikisinin de bu sınıfta İngilizce öğretimi yapıyor olmasıdır.

Verilerin Toplanması

Araştırma için gerekli izinler alınarak Muğla ili Menteşe ilçesindeki bir özel öğretim kurumunda görev yapmakta olan, ana dili Türkçe olan ve İngilizce olan 2 İngilizce Öğretmeni ile 5 yaş grubu öğrencilerden oluşan bir okul öncesi eğitimi sınıfında öğretmenlerin sınıf içi etkileşimleri, 1 ay boyunca (4 ders saati) video kaydı yapılarak mikro düzeyde bir analiz ile incelenmiştir. Bu kapsamda 1 aylık süreç boyunca sınıf içi gözlemler ve görüntü kayıtları yapılmıştır. Araştırmada elde edilen veriler her iki sınıfta 2 hafta – 2’şer saat olarak kayıt edilmiştir. Bunlara ek olarak çalışma grubunda bulunan öğretmenlerle görüşmeler yapılmış ve veri analizinden elde edilen bulgular teyit ettirilmiştir.

Verilerin Analizi ve Yorumlanması

Toplanan veriler, “Transana 3.01 Programı” aracılığıyla elde edilen transkript dökümleri söylem analizi tekniğine uygun olarak analiz edilmiş ve yorumlanmıştır. Analizler, görüntü ve transkriptler üzerinden yapılmıştır ve öğretmenlerin öğrencilerle sınıf ortamındaki etkileşimlerini mikro düzeyde veri sağlaması açısından ayrıntılı olarak duraksamalar, yeniden biçimlendirmeler, söyletimler, detaylandırma vb. söylem türleri göz önünde bulundurularak gerçekleştirilmiştir.

Elde edilen veriler, alanında uzman akademisyenin görüşlerine göre dönüt türleri sınıflamasına tabi tutulmuştur. Verilerin analizi ve yorumlanması aşağıdaki adımlar izlenerek gerçekleştirilmiştir:

- ✓ Toplanan verilerin “Transana 3.01 Programı” ile transkripsiyonu
- ✓ Yapılan görüşmelerin ve saha notlarının betimsel analize tabi tutulması

- ✓ Farklı veri toplama araçlarıyla toplanıp analiz edilen verilerin mikro-analiz tekniği kullanılarak yorumlanması
- ✓ Gerekli tespitlerde bulunulması ve karşılaştırmaların yapılması

Bunlarla birlikte 3 araştırmacı da kayıt altına alınan görüntüleri izleyerek öğretmenlerin kullandıkları dönüt türlerini sınıflandırmış ve kullanılan dönüt türlerine ilişkin sıklık ölçümleri konusunda Miles ve Huberman (1994) güvenilirlik formülüne göre .93 güvenilirlik düzeyinde görüş birliğine varmıştır. Bu güvenilirlik düzeyi, .70'in üzerinde bulunduğu için Miles ve Huberman'a (1994) göre yeterli kabul edildiğinden, güvenilir bulunmaktadır.

BULGULAR

Araştırmanın alt amaçları doğrultusunda elde edilen bulgulara aşağıdaki tabloda yer verilmiştir:

Tablo 2. Yabancı dil öğretmenlerinin erken çocukluk dönemi İngilizce öğretimi sürecinde kullandıkları dönütler

Dönüt Türü	A Öğretmeni (Ana Dili İngilizce)	B Öğretmeni (Ana Dili Türkçe)	Toplam Dönüt	Toplam Ders Saati	Dönüt / Ders Saati	Sınıftaki Öğrenci Sayısı	1 Ders Saatinde Öğrenci Başına Düşen Dönüt Sayısı
1 Teyit Edici Dönüt Sayısı <i>Dönüte İlişkin Tepkinin Niteliği ve Biçimi</i>	Sözlü İfade: 29 Sözel Olmayan İfade: 12 Toplam: 41	Sözlü İfade: 25 Sözel Olmayan İfade: 4 Toplam: 29	70	2+2=4	17,50	14	1,25
2 Düzeltilici Dönüt Sayısı <i>Dönüte İlişkin Tepkinin Niteliği ve Biçimi</i>	Sözlü İfade: 4 Sözel Olmayan İfade: 0 Toplam: 4	Sözlü İfade: 3 Sözel Olmayan İfade: 1 Toplam: 4	8	2+2=4	2,00	14	0,14
3 Açıklayıcı Dönüt Sayısı <i>Dönüte İlişkin Tepkinin Niteliği ve Biçimi</i>	Sözlü İfade: 0 Sözel Olmayan İfade: 0 Toplam: 0	Sözlü İfade: 3 Sözel Olmayan İfade: 1 Toplam: 4	4	2+2=4	1,00	14	0,07
4 Teşhis Edici Dönüt Sayısı <i>Dönüte İlişkin Tepkinin Niteliği ve Biçimi</i>	Sözlü İfade: 0 Sözel Olmayan İfade: 0 Toplam: 0	Sözlü İfade: 0 Sözel Olmayan İfade: 0 Toplam: 0	0	2+2=4	0,00	14	0,00
5 Genişletmeye/Eklemlmeye Yönelik Dönüt Sayısı <i>Dönüte İlişkin Tepkinin Niteliği ve Biçimi</i>	Sözlü İfade: 8 Sözel Olmayan İfade: 1 Toplam: 9	Sözlü İfade: 16 Sözel Olmayan İfade: 3 Toplam: 19	28	2+2=4	7,00	14	0,50
TOPLAM	54	56	110	4	27,50	14	1,96

Tablo 2 incelendiğinde, araştırmadan elde edilen bulgulara göre;

1. Çalışma grubunda bulunan iki İngilizce öğretmenin de daha çok teyit edici ve genişletmeye/eklemlemeye yönelik dönüt türlerini tercih ettikleri belirlenmiştir. Buna karşın, İngilizce öğretmenlerinin teşhis edici dönüt türünü ise hiç kullanmadıkları gözlemlenmiştir. Çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin açıklayıcı ve düzeltici dönüt türlerini görece daha az kullandıkları dikkat çekmiştir.

2. Genel olarak ise teyit edici dönüt türünün her iki İngilizce Öğretmeni tarafından sıklıkla kullanıldığı görülmüştür. Teyit edici dönüt türünü takiben genişletmeye/eklemlemeye yönelik ve bunu takiben düzeltici ve sonrasında açıklayıcı dönüt türlerini kullandıkları tespit edilmiştir.

3. Yapılan analizler sonucu teyit edici dönüt türü kullanımı açısından incelendiğinde, ana dili İngilizce olan öğretmenin bu dönüt türünü daha fazla kullandığı görülmüştür. Ana dili İngilizce olan öğretmenin teyit edici dönüt içerisinde kullandığı sözlü ifade ile ana dili Türkçe olan öğretmenin kullandığı sözlü ifade arasında fazla bir fark olmadığı (29>25); buna karşın ana dili İngilizce olan öğretmenin kullandığı sözel olmayan ifadelerin, ana dili Türkçe olan öğretmenin kullandığı sözel olmayan ifadelerden çok daha fazla olduğu dikkat çekmiştir (12>4). Bu fark, öğretmenlerin toplamda kullandıkları teyit edici dönüt türü sayısına da yansımaktadır.

4. Düzeltici dönüt türü incelendiğinde, her iki İngilizce Öğretmenin de eşit miktarda bu dönüt türünü kullandıkları belirlenmiştir (4).

5. Açıklayıcı dönüt türü incelendiğinde ise, ana dili Türkçe olan öğretmenin gözlem yapılan ders saatleri içerisinde 4 kez bu dönüt türünü kullandığı tespit edilmiştir. Buna karşın ana dili İngilizce olan öğretmenin gözlemler esnasında bu dönüt türünü hiç kullanmadığı belirlenmiştir.

6. Teşhis edici dönüt türü incelendiğinde ise, her iki İngilizce öğretmenin de gözlem ve görüntü kaydı yapılan ders saatleri içerisinde bu dönüt türünü hiç kullanmadıkları tespit edilmiştir.

7. Yapılan analizler sonucu genişletmeye/eklemlemeye yönelik dönüt türü kullanımı açısından incelendiğinde, ana dili Türkçe olan öğretmenin bu dönüt türünü daha fazla kullandığı görülmüştür. Ana dili Türkçe olan öğretmenin genişletmeye/eklemlemeye yönelik dönüt içerisinde kullandığı sözlü ifadenin ana dili İngilizce olan öğretmenin kullandığı sözlü ifadeden çok daha fazla olduğu dikkat çekmiştir (16>8). Buna karşın ana dili Türkçe olan öğretmenin kullandığı sözel olmayan ifadeler ile ana dili İngilizce olan öğretmenin kullandığı sözel olmayan ifadeler arasında fazla bir fark olmadığı görülmüştür (3>1).

8. Gözlem yapılan 4 ders saati içerisinde her iki İngilizce Öğretmenin kullandığı toplam dönüt sayısının 1 ders saatine oranının toplam öğrenci sayısına oranı incelendiğinde, bunun 1,96 olduğu belirlenmiştir. Ana dili İngilizce olan öğretmenin toplam 2 ders saati içerisinde kullandığı dönüt sayısının 1 ders saatine oranının toplam öğrenci sayısına oranının (0,96) olduğu; ana dili Türkçe olan öğretmenin toplam 2 ders saati içerisinde kullandığı dönüt sayısının 1 ders saatine oranının toplam öğrenci sayısına oranının (1,00) olduğu tespit edilmiştir. Gözlemlenen 5 yaş grubuna yönelik İngilizce öğretimi boyunca her öğrenci başına düşen dönüt miktarının (1,96) olduğu belirlenmiştir. Dönüt kullanımının öğretimi zenginleştirdiği göz önüne alındığında, elde edilen bu bulgulara göre genel olarak öğrenci başına düşen dönüt miktarının yeterli düzeyde olmadığı düşünülmektedir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmanın amaçlarına göre elde edilen sonuçlara göre çalışma grubunda bulunan iki İngilizce öğretmenin de daha çok teyit edici ve genişletmeye/eklemlemeye yönelik dönüt türlerini tercih ettikleri belirlenmiştir. Buna karşın, İngilizce öğretmenlerinin teşhis edici dönüt türünü ise hiç kullanmadıkları gözlemlenmiştir. Çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin açıklayıcı ve düzeltici

dönüt türlerini görece daha az kullandıkları dikkat çekmiştir. Çimen-Çoşğun ve Sarı (2015) sınıf öğretmenleriyle yapmış oldukları bir araştırmada yüksek mesleki yetkinliğe sahip öğretmenler, düşük mesleki yetkinlikteki öğretmenlere göre bütün dönüt tiplerine daha sık yer verirken, eğitsel değeri yüksek kabul edilebilecek teşhis edici dönütlerin her iki grupta da en az kullanılan dönüt tipi olduğu; eğitsel değeri nispeten düşük olan teyit edici dönütlerin ise her iki grupta en sık yer verilen dönüt tipi olduğu çalışmanın temel bulguları arasındadır. Tercih edilen dönüt türü göz önüne alındığında, Çimen-Çoşğun ve Sarı'nın (2015) çalışmasının, araştırmamızın mevcut sonucunu desteklediği söylenebilir.

Araştırmanın bulgularına dayanarak elde edilen başka bir sonuca göre ise, teyit edici dönüt türünün her iki İngilizce Öğretmeni tarafından sıklıkla kullanıldığı ve ana dili İngilizce olan öğretmenin bu dönüt türünü daha fazla kullandığı görülmüştür. Teyit edici dönüt türünü takiben genişletmeye/eklemlemeye yönelik ve bunu takiben düzeltici ve sonrasında açıklayıcı dönüt türlerini kullandıkları tespit edilmiştir. Pauli (2010) yaptığı bir araştırmada en çok kullanılan dönüt türünün “aferin” olduğunu ifade etmiştir. Pauli'nin araştırma sonucu, bu çalışmada belirtilen dönüt türü olarak teyit edici dönütler konusunda elde ettiğimiz sonucu desteklemektedir.

Düzeltilici dönüt türü ile ilgili sonuçlara göre, her iki İngilizce Öğretmenin de eşit miktarda bu dönüt türünü kullandıkları belirlenmiştir. Lee (2010) Koreli yetişkinlerle yapmış olduğu bir araştırmasında öğrencilere verilen etkileşimsel dönüt ve düzeltici dönüt türlerinin öğrencilerin dönütlere ilişkin algılarını olumlu yönden etkilediğini vurgulamaktadır. Düzeltici dönüt türünün çocukların öğrenme durumlarını desteklemesi için öğretmen tarafından doğru cevabın verilmesi çocuğun doğru cevaplarla ilgili birtakım bilgi ve deneyimler kazanmasını sağlamaktadır (Barbetta, Heward, Bradley, ve Miller, 1994; Colvin, Sugai ve Patching, 1993). Yapılan araştırmaların mevcut bulguyu destekler nitelikte olduğu söylenebilir. Yoshida (2008) çalışmasında düzeltici dönüt türlerini inceleyerek yeniden biçimlendirme (recasting) ve söyletim (elicitation) şekillerinin zamanlama boyutuyla etkileşimsel özelliklerini ortaya koymuştur. Aynı çalışmada düzeltici dönüt türünün anında dönüt kapsamında kullanıldığı bulunmuştur. Bağlamsal olarak yaklaşıldığında, Yoshida (2008) öğrencilerin sınıfta bir grup olarak eğitim-öğretim görmesi ve ders sürelerinin kısıtlı olması nedenleriyle öğretmenler tarafından daha çok yeniden biçimlendirme dönüt şeklini tercih ettiklerini belirtmiştir. Ancak yeterli zamanın ve optimum sınıf mevcudunun bulunduğu öğrenme ortamlarında ise öğretmenlerin söyletim dönüt şeklini daha fazla kullanabileceklerini iddia etmektedir. Düzeltici dönüt türünün sınıf ortamında öğretmenler tarafından sıklıkla başvurulan bir dönüt türü olduğunu ortaya koyan araştırmalar (Barbetta, Heward, Bradley, ve Miller, 1994; Colvin, Sugai ve Patching, 1993; Lee, 2010; Yoshida, 2008) tarafından desteklendiği söylenebilir.

Açıklayıcı dönüt türü ile ilgili sonuçlara göre, ana dili Türkçe olan öğretmenin gözlem yapılan ders saatleri içerisinde 4 kez bu dönüt türünü kullandığı, ana dili İngilizce olan öğretmenin bu dönüt türünü hiç kullanmadığı belirlenmiştir. Lee (2010) Koreli yetişkinlerle yapmış olduğu bir araştırmasında düzeltici ve açıklayıcı özellikleri bulunan açık dönütün daha etkili olduğunu ifade etmektedir. Buna göre açıklayıcı dönüt türünü sadece ana dili Türkçe olan İngilizce öğretmenin kullanmış olması kendi dilini konuşan küçük çocuklara yabancı dil öğretimi sırasında kullanabileceği daha çok kültürel argümanlara sahip olmasıyla açıklanabilir.

Teşhis edici dönüt türü konusunda, her iki İngilizce öğretmenin de gözlem ve görüntü kaydı yapılan ders saatleri içerisinde bu dönüt türünü hiç kullanmadıkları tespit edilmiştir. Schimmel'in (1988) dönüt sınıflaması kullanılan başka bir araştırmada Çimen-Çoşğun ve Sarı (2015) sınıf öğretmenlerinin genel olarak bütün dönüt tiplerine yer verdikleri; en az yer verdikleri dönütlerin teşhis edici dönütler olduğu ortaya konmuştur. Bu araştırma sonucunun mevcut araştırma bulgusunu desteklediği söylenebilir.

Genişletmeye/eklemlemeye yönelik dönüt türü göz önüne alındığında, ana dili Türkçe olan öğretmenin bu dönüt türünü daha fazla kullandığı görülmüştür. Brookhart (2008) iyi bir dönütün

sınıf ortamında yapılan uygulamaları ve değerlendirmeyi tamamlayıcı bir parça olarak ve öğrencileri bilgileri yapılandırmaya sevk eden bir hamle olarak betimlemektedir. Etkili dönütler alan öğrenciler, “bundan sonra sırada ne var?” düşüncesiyle ve motivasyonu hareket ederek öğrenmelerini ileri düzeye taşımaktadır. Bu bağlamda bu dönüt türünün kullanımının önemli olduğu söylenebilir. Genel olarak yapılan araştırmalarda dönütün düşük oranda kullanıldığı ve genel olarak özel-genişletmeye yönelik olarak kullanılmadığı görülmüştür (Pauli, 2010; Hattie, 1999). Wanjiru (2015) yapmış olduğu çalışmada, sınıf içi etkileşimin artırılması yoluyla kullanılan dönütler sayesinde öğretmenlerin öğrencilerin bilgi seviyeleri hakkında daha detaylı veriye ulaşabileceğini öne sürmektedir. Başka bir araştırmada Yoshida (2008) ders sürelerinin ve sınıflardaki öğrenci sayılarının istenen düzeyde olması halinde, öğretmenlerin söyletim (verilen dönütün öğrenciler tarafından yeniden ifade edilip geliştirilmesi) dönüt şeklini daha fazla kullanabileceklerini ve bunun da sınıf içi etkileşime daha fazla katkıda bulunabileceğini ifade etmektedir. Belirtilen bu araştırmalar göz önünde bulundurulduğunda genişletmeye/eklemlemeye yönelik dönüt türünün öğretmenler tarafından görece daha az kullanılan dönüt türlerinden olduğu ve bu bulguların da mevcut araştırma sonuçlarını desteklediği görülmektedir.

Gözlem yapılan 4 ders saati içerisinde her iki İngilizce Öğretmenin kullandığı toplam dönüt sayısının 1 ders saatine oranının toplam öğrenci sayısına oranı incelendiğinde, bunun 1,96 olduğu belirlenmiştir. Dönüt kullanımının öğretimi zenginleştirdiği göz önüne alındığında, elde edilen bu bulgulara göre genel olarak öğrenci başına düşen dönüt miktarının yeterli düzeyde olmadığı düşünülmektedir. Conroy, Sutherland, Al-Hendawi ve Vo (2009) yaptıkları araştırmada, basit bir dönütün daha anlamlı hale dönüşmesini sağlayacak iki aşamalı bir yol bulunduğunu ileri sürmektedir. Bunlardan ilki, öğretmenin öğrenciye basit bilgilendirmede bulunmasıdır (Örneğin, “evet doğru bu bir kare”). Bu bilgi çocuğa verildikten sonra konunun daha iyi anlaşılabilmesi için çocuğa ek olarak birtakım bilgiler verilmelidir (Örneğin, “karenin dört kenarı var”). Buna paralel olarak kavramın somut bir örnekle desteklenmesi de çocuk için daha anlamlı hale gelmesini sağlayacaktır (Örneğin, “Masa da bir karedir”). Yapılan araştırmalar sonucunda kullanılan dönüt türlerinin ayrıntılandırılmasıyla öğrencilerin başarılarının arttırılacağı ortaya konmuştur (Gordjin ve Nijhof, 2002; Hattie ve Timperley, 2007; Özgür, 2011). Bu araştırma sonuçlarının mevcut araştırma bulgusunu desteklediği söylenebilir.

Erken çocukluk döneminde yabancı dil öğrenme sürecinde dönütlerin önemi yadsınamaz. Öğretmenlerin öğrenme hedefleri çerçevesinde öğrencilerin öğrenmelerine rehberlik edebilmeleri bakımından farklı tiplerde dönütlerin kullanılması etkili bir öğrenme-öğretme sürecinin ön koşulu olarak görülebilir. Özellikle de teşhis edici dönütlerin ve genişletmeye/eklemlemeye yönelik dönütlerin kullanılması eğitim-öğretimin niteliğini daha da arttırmaktadır. Bu tür dönütler öğrencilerin bilgiyi yapılandırması ve kalıcı öğrenmeler sağlaması açısından öğretmenlerin en sık kullanması gereken dönüt türleri olarak ifade edilebilir. Tüm bunlarla birlikte öğrencilere öğretmenler tarafından verilen dönütler onları öğrenmeye teşvik ederek, öğrenebilecekleri ile ilgili cesaret vermeye yaramaktadır. Türkiye’de yabancı dil öğrenme konusunda yaşanan problemler göz önüne alındığında, erken çocukluk döneminde gerçekleştirilen yabancı dil eğitiminin önemi bir kez daha vurgulanmalıdır. Bu vurgudan hareketle erken çocukluk döneminde yapılan yabancı dil öğretiminde kullanılan dönütlerin öğrencilerin öğrenmelerine olan katkısının altı çizilmelidir. Kullanılan dönüt türlerinin niteliği ve öğretmenlerin bu dönütleri kullanma biçimleri de öğrenmenin niteliğine doğrudan hizmet etmektedir. Araştırmamızda, özellikle öğrenmenin niteliğine diğer dönüt türlerinden görece daha büyük katkılar sağlayan teşhis edici dönüt türünün öğretmenler tarafından hiç kullanılmamış olması, dönüt türleri ve kullanımı konusunda öğretmenlerin bilgi ve farkındalık düzeylerinin çok yüksek olmadığını göstermektedir. Bu noktada, öğrenmede kritik öneme sahip olduğunu düşündüğümüz dönüt türleri ve kullanımı konusunda öğretmen eğitimi sürecine de vurgu yapmakta fayda vardır.

Araştırmada ulaşılan sonuçlar doğrultusunda yapılan öneriler aşağıdaki gibidir:

1. Bu araştırma sonucunda belirlenen, yeterli olmayan dönüt kullanımından yola çıkılarak öğretmen yetiştiren Eğitim Fakültelerinde yer alan Sınıf Yönetimi, Özel Öğretim Yöntemleri vb. derslerde dönüt türlerine ve kullanımına ilişkin daha fazla içeriğe ve uygulamalara yer verilmelidir.
2. Milli Eğitim Bakanlığına bağlı tüm öğretim kademelerindeki okullarda görev yapmakta olan öğretmenlere hizmet içi eğitim yoluyla uygulamalı dönüt türleri ve kullanımına ilişkin eğitimler düzenlenmelidir. Benzer şekilde öğretmen eğitimcilerinin de dönüt türleri ve kullanımına ilişkin bilgi ve farkındalık düzeylerinin artırılması için çalışmalar yapılmalıdır.
3. Dönüt türleri ve kullanımı konusunda öğretmenlerin hizmet öncesi eğitimlerinde bu konunun önemi göz önüne alınarak öğretmen adaylarının bu konudaki bilgi ve farkındalık düzeylerinin artırılmasına yönelik önlemler alınmalı ve gerekli düzenlemeler yapılmalıdır. Buna ek olarak hizmet içi eğitim kapsamında görev yapmakta olan öğretmenlere yönelik birtakım eğitim uygulamaları planlanarak kullanacakları dönütlerle öğrencilerini nasıl destekleyebileceklerinin öğretimi yapılmalıdır.
4. Bunun yanında öğretmenlerin kullandıkları dönüt türlerinin etkililiğini değerlendirmeleri önemlidir. Kullandıkları dönütlerin hangilerinin etkinliklere karşı çocukların ilgilerini çekebileceği, hangi dönüt türlerinin çocukların bilgi düzeylerini destekleyebileceğiyle ilgili araştırmalar planlanabilir.
5. Bu araştırmanın konusu olan ve etkili bir eğitim-öğretimin vazgeçilmez parçası olan dönüt türleri ve kullanımı farklı araştırma desenleriyle incelenebilir.

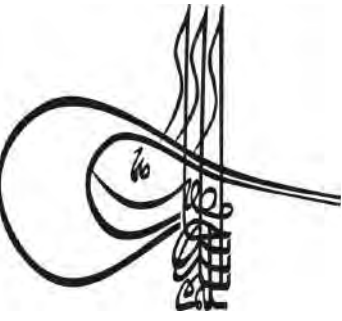
KAYNAKÇA

- Adıgüzel, A. (2009). Sınıf öğretmenlerinin öğrenme etkinliklerini düzenleme ve gerçekleştirme çabalarında zorlanma düzeyleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 89-110.
- Barbetta, P. M., Heward, W. L., Bradley, D. M., & Miller, A. D. (1994). Effects of immediate and delayed error correction on the acquisition and maintenance of sight words by students with developmental disabilities. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 27, 177-178.
- Başaran, İ. E. (2005). *Gelişim, öğrenme ve ortam*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Baykara, K. (2012). İçeriğin ve eğitim durumlarının düzenlenmesi. H. Şeker (Ed.), *Eğitimde program geliştirme içinde* (1. bs.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Bodrova, E. & Leong, D. J. (2007). *Tools of the mind: The Vygotskian approach to early childhood education*. 2nd ed. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education/Merrill.
- Brookhart, S. M. (2008). *How to give effective feedback to your students*. Alexandria, Virginia USA: Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD).
- Burchinal, M. R., Roberts, J. E., Nabors, L., & Bryant, D. M. (1996). Quality of center infant care and infant cognitive and language development. *Child Development*, 67, 606-620.
- Colvin, G., Sugai, C., & Patching, B. (1993). Precorrection: An instructional approach for managing predictable problem behaviors. *Intervention in School and Clinic*, 28, 143-150.
- Conroy, M. A., Sutherland, K. S., Snyder, A., Al-Hendawi, M., & Vo, A. (2009). Creating a positive classroom atmosphere: Teachers' use of effective praise and feedback. *Beyond Behavior*, 18(2), 18-26.

- Copland, F. & Garton, S. (2014). *Key themes and future directions in teaching English to young learners: Introduction to the Special Issue. ELT Journal* 68(3). London. Oxford University Press.
- Curby, T., LoCasale-Crouch, J., Konold, T., Pianta, R., Howes, C., Burchinal, M., & Barbarin, O. (2009). The relations of observed pre-K classroom quality profiles to children's achievement and social competence. *Early Education and Development*, 20, 346–372.
- Çimen Çoşğun, Ü. & Sarı, M. (2015). Düşük ve yüksek mesleki öz-yetkinlik algısına sahip sınıf öğretmenlerinin dönüt verme biçimlerinin incelenmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 5(5), 533-548.
- Demir, S. B., Doğan, S., & Pınar, M. A. (2013). 4+4+4 Yeni eğitim sistemi'nin yansımaları: Beşinci sınıflardaki eğitim-öğretim sürecinin branş öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(9), 1081-1098.
- Demirel, Ö. (2011). *Eğitimde program geliştirme: Kuramdan uygulamaya*. (17. bs). Ankara: Pegem Akademi.
- Fantuzzo, J., Perry, M. A., & McDermott, P. (2004). Preschool approaches to learning and their relationship to other relevant classroom competencies for low-income children. *School Psychology Quarterly*, 19, 212-230.
- Garton, S., Copland, F., & A. Burns, A. (2011). Investigating global practices in teaching English to young learners. *ELT Research Papers 11-01*. London: The British Council.
- Gordijn, J. & Nijhof, W. J. (2002). Effects of complex feedback on computer-assisted modular instruction. *Computers & Education*, 39(2), 183-200.
- Hall, J. K. & Walsh, M. (2002). Teacher-student interaction and language learning. *Annual Review of Applied Linguistics*, 22, 186-203.
- Hattie, J. (1999). *Influences on student learning*. Unpublished inaugural lecture presented at the University of Auckland, New Zealand.
- Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112.
- Hyson, M. (2004). *The Emotional development of young children: Building an emotion-centered curriculum*. New York: Teachers College Press.
- Izard, C. E. & Ackerman, B. P. (2000). Motivational, organizational and regulatory functions of discrete emotions. In M. Lewis & J. M. Haviland (Eds.), *Handbook of emotions* (2nd ed., pp. 253–264). New York: Guilford Press
- Karacaoğlu, Ö. C. (2011). *Online eğitimde program geliştirme*. Ankara: İhtiyaç Yayıncılık.
- Kim, J. H. (2004). Issues of corrective feedback in second language acquisition. *Working papers in TESOL & Applied Linguistics*, 2(4), 1-24.
- Kulhavy, R. W. (1977). Feedback in written instruction. *Review of Educational Research*, 47(1), 211-232.
- Lee, B. (2010). Effects of task and feedback types on Korean adult EFL learners' oral proficiency. *English Teaching*, 65(2), 101-130.

- Li, L. & Walsh, S. (2011). 'Seeing is believing': Looking at EFL teachers' beliefs through classroom interaction. *Classroom Discourse*, 2(1), 39-57.
- Martin, A. J. (2006). Personal bests (PBs): a proposed multidimensional model and empirical analysis. *British Journal of Educational Psychology*, 76(4), 803-825.
- Meyer, W. (1979). *The information value of evaluation behaviour*. San Francisco: Jossey-Basinc.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. (2nd Edition). California: SAGE Publications.
- Moyles, J. (Ed.) (2005). *The Excellence of play* (2nd ed.). Maidenhead: Open University Press.
- Muñoz, C. (2006). *Age and the rate of foreign language learning*. Clevedon: Multilingual Matters.
- NICHD Early Child Care Research Network. (2000). *The relation of child care to cognitive and language development*, 71(4), 960-980.
- Nicol, D. J. & Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, 31(2), 199-218.
- Oktay, A. (2015). Foreign language teaching: A problem in Turkish education. *Procedia: Social and Behavioral Science*, 174, 584-593.
- Özgür, H. (2011). *Bilgisayar destekli eğitim yazılımlarında kullanılan geri bildirim türlerinin akademik başarıya etkisi*. Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 13, 1, 127-145.
- Pauli, C. (2010). *Fostering understanding and thinking in discursive cultures of learning*. Unpublished paper presented at the meeting of EARLI SIG 10 and SIG 21, Utrecht, the Netherlands.
- Pehlivan, Z. (2012). Beden eğitimi derslerinde istenmeyen öğrenci davranışları, öğretmenlerin sözlü dönüt biçimi ve dönüt biçiminin öğrenci başarı güdüsüne etkisi. *Hacettepe Spor Bilimleri Dergisi*, 23(3), 144-158.
- Peisner-Feinberg, E. S., & Burchinal, M. R. (1997). Relations between preschool children's experiences and concurrent development: The Cost, Quality, and Outcome Study. *Merrill Palmer Quarterly*, 43(3), 451-477.
- Pianta, R. C. (2003). *Standardized observations from pre-K to 3rd grade: A mechanism for improving access to high-quality classroom experiences and practices during the p-3 years (Working paper)*. New York: Foundation for Child Development.
- Pinter, A. (2011). *Children learning second languages*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Sadler, R. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science*, 18(2), 119-144.
- Schimmel, B. J. (1988). Providing meaningful feedback in courseware. In D. Jonassen (Ed.), *Instructional Design for Microcomputer Courseware* (pp.183-194). New Jersey, USA: Lawrence Erlbaum Associates.
- Schunk, D. H. & Swartz, C. W. (1993). Goals and progress feedback: effects on self-efficacy and writing achievement. *Contemporary Educational Psychology*, 18(3), 337-354.
- Senemoğlu, N. (2009). *Gelişim, öğrenme ve öğretim*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Sert, O. (2010). A Proposal for a CA-integrated English language teacher education program in Turkey. *Online Submission*, 12(3), 62-97.

- Stipek, D. (1988). *Declining perceptions of competence*. New Jersey: Prentice Hall.
- Stipek, D. J. (2002). *Motivation to learn: From theory to practice* (4th ed.). Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- van Beuningen, C. (2011). *The effectiveness of comprehensive corrective feedback in second language writing*. (Doctoral dissertation). Retrieved from Universiteit van Amsterdam Digital Academic Repository.
- Vandell, D. L., Belsky, J., Burchinal, M., Steinberg, L., & Vandergrift, N. (2010). Do effects of early child care extend to age 15 years? results from the NICHD study of early child care and youth development. *Child Development*, 81(3), 737-756.
- Voerman, L., Meijer, P.C., Korthagen, A.J., & Simons, R. J. (2012). Types and frequencies of feedback interventions in classroom interaction in secondary education. *Teaching and Teacher Education*, 28(8), 1107-1115.
- Wanjiru, J. (2015). *Effect of teachers' feedback on preschool children's classroom participation in Embu West Division*. A Research Project Submitted in Partial Fulfilment for the Requirements of the Award of Masters Degree in Early Childhood Education in the Department Of Educational Communication And Technology, University Of Nairobi.
- Wilkinson, S. S. (1981). The relationship of teacher praise and student achievement: A meta-analysis of selected research. *Dissertation Abstracts International*, 41 (9-A), 3998.
- Yaşar, Ş. (1998). *Yapısalcı kuram ve öğrenme-öğretme süreci*. VII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi. Konya: Selçuk Üniversitesi, 9-11 Eylül 1998, 695-701.
- Yin, R. K. (2009). *Case study research: Design and methods* (4th Ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Yoshida, R. (2008) Teachers' choice and learners' preference of corrective feedback types. *Language Awareness*, 17(1), 78-93. doi: 10.2167/la429.0.



Article Info/Makale Bilgisi

✍ Received/Geliş: Mart 2018

✓ Accepted/Kabul: Haziran 2018

✍ Referees/Hakemler: Doç. Dr. Mehmet Akif SÖZER – Doç. Dr. İlke EVİN GENÇEL – Dr. Öğr. Üyesi Eyup YÜNKÜL

This article was checked by iThenticate.

EĞİTİM PROGRAMLARINI DEĞERLENDİRMEYE AİT SINIFLAMALAR*

Fatih AYGÖREN** - Kemal Oğuz ER***

ÖZET

Bu araştırmada eğitim programlarını değerlendirme alanında adı geçen nitelikleri belirlemek ve sınıflamak amaçlanmıştır. Eğitim programlarını değerlendirmek programların daha iyi hale gelmesi için önemli bir geri bildirim mekanizmasıdır. Programların sürekliliği için etkililiğinin belirlenmesi gerekmektedir. Bu bağlamda, eğitim programları alanında yapılmış birçok çalışma bulunmaktadır. Eğitim programını değerlendirme alanındaki değerlendirme tiplerini, tasarımlarını, ideolojilerini ve felsefelerini bilmek bir gereklilik olabilmektedir. Program değerlendirme çalışmaları incelendiğinde nesnelci (Objektivist), öznelci (Subjektivist), çoğulcu (Pluralist), faydacı (Utilitarian) olmak üzere dört temel program değerlendirme felsefesi; ayrılıkçı (Separatist), olgucu (Positivist), yönetsel (Managerial), göreceli (Relativistic), yararlanıcıya yönelik (Consumerist) olmak üzere beş temel program değerlendirme ideolojisi; hedeflere dayalı (Objectives oriented), yönetime yönelik (Management oriented), yararlanıcı odaklı (Consumer oriented), uzman odaklı (Expertise oriented), müzakereye dayalı (Adversary oriented), katılımcı yönlendirmeli (Participant oriented) olmak üzere altı program değerlendirme tasarımı; değerlendirmeci rolüne göre (içsel, dışsal, dışarıdan yönlendirilmiş), değerlendirme biçimine göre (formal, informal, harmanlanmış), sistem boyutuna göre (girdi, süreç, çıktı, etki) olmak üzere toplamda on program değerlendirme türü araştırmacılar tarafından belirlenmiş ve kategorize edilmiştir. Yapılan sınıflama çalışmasına ek olarak araştırmacı yorumları ve eleştirileri araştırmaya dahil edilmiştir. Sınıflamalar arası bağlar ortaya konmaya çalışılmıştır.

* BAUN, Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretimi bilim dalında yapılan doktora tezi kapsamında hazırlanmıştır.

**  Dr. Öğretmen-MEB, El-mek: faygoren@hotmail.com

***  Doç. Dr., Balıkesir Üniversitesi Necati Bey Eğitim Fakültesi, El-mek: keoguzer@gmail.com

Araştırma sonunda, program değerlendirme felsefeleri, ideolojileri, tasarımları ve türlerinin kendi özelinde bazı avantaj ve dezavantajlarının olduğu, beğenilen ve eleştirel özelliklerinin bulunduğu, birbirlerine tam olarak üstünlük kanıtlarının olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Eğitim Programı Değerlendirme Felsefeleri, Program Değerlendirme İdeolojileri, Program Değerlendirme Tasarımları, Program Değerlendirme Türleri

CLASSIFICATIONS OF CURRICULUM EVALUATION

ABSTRACT

The aim of this research is, defining and classifying the prominent curriculum evaluation characteristics. It is essential to specify effectiveness of the curriculum so as to ensure the continuity of the curriculum. Evaluating the curriculum is an important feedback mechanism to optimize the curriculums. In this context, there are too many studies in curriculum field. It is necessary to know curriculum evaluation types, designs, ideologies and philosophies to understand the studies about the curriculum evaluation field. We also need to understand the relationships between them. When the curriculum studies analyzed: objectivist, subjectivist, pluralist and utilitarian curriculum evaluation philosophies; separatist, positivist, managerial, relativistic, consumerist curriculum evaluation ideologies; objectives oriented, management oriented, consumer oriented, expertise oriented, adversary oriented and participant oriented curriculum evaluation designs; according the role of evaluator: internal, external, externally directed; according to curriculum evaluation form: formal, informal and blended; according to system element: input, process, product and impact evaluation characteristics defined and classified by the researchers. Additively, researchers' critics and comments included to the study.

As a result of this research, it is found that, curriculum evaluation philosophies, ideologies, designs and types have their own advantages and disadvantages, have admirable and criticized features and there is no evidence of superiority to one another.

STRUCTURED ABSTRACT

Purpose of the Study

The aim of this research is to define and also classify curriculum evaluation characteristics and features in order to improve our understanding about curriculum evaluation in education. It is necessary to know curriculum evaluation types, designs, ideologies and philosophies to understand the studies about the curriculum evaluation field. We also need to understand the relationships between them. According to this aim researchers studied the literature of curriculum evaluation and defined the features and characteristics.

Method

Document analysis method was used to get data for the research. In this study, researchers reviewed the national and international literature about curriculum evaluation, to clarify and classify the philosophies, ideologies, designs and types of curriculum evaluation. Via literature review, all reachable knowledge resources were investigated, notions were tried to be explained, and curriculum evaluation features were classified by the researchers. Especially the pioneers of curriculum evaluation field like Stake, Stufflebeam, Provus, Eisner, Alvin, Tyler, Coryn, Scriven, Worthen, Sanders and House were analyzed. While analyzing, the pioneers who has curriculum evaluation models became the principal focal points. The dates between 1957 to nowadays, analyzed by the researchers. The date 1957 determined as the starting point because of the Sputnik Event. American educational system and notably curriculum evaluation field shocked and started swiftly developing against Russian educational system. It was a turning point for curriculum evaluation. After that critical event, American educational system self-questioned itself and made revolutionary investments for the curriculum evaluation field. Remarkably, most of the curriculum evaluation models and features developed and defined after 1957.

Results

Based on literature review, curriculum evaluation studies are defined and classified as curriculum evaluation philosophies, ideologies, designs and styles. These classifications explained here below.

According to the study, four curriculum evaluation philosophies identified. Objectivist philosophy reflects the rational and generalizable facts based on scientific logic. Subjectivist philosophy bases on experiences. Pluralist philosophy focuses on individual benefits rather than society. It is more important to maximize the individuals' profits. Mostly used with subjectivism, utilitarian philosophy bases on the general benefit of society in regards to the happiness of others.

Five curriculum evaluation ideologies identified by the researchers. Mostly used with objectivism, separatist ideology suggests independent evaluators from outside of the system. It has external logic. Positivist ideology defends objective reality and follows the rules of assessment and evaluation. Managerial ideology evaluates curriculum and reports managers the results which were generally shaped by the same managers. Relativistic ideology is a reaction to positivism as it accepts relativistic thinking rather than objective reality. Consumerist ideology evaluates for the benefits of the society and the individual. In the name of the consumers, objective and systematic evaluation are done and put on public display as far as possible.

Six curriculum evaluation designs were defined. Objectives oriented curriculum evaluation decides the effectiveness of the curriculum with regard to the reached objectives of the program. Management oriented design bases on presenting knowledge to the managers so that they make decisions about the curriculum effectiveness. Consumer oriented design gives the leading role to the consumers while evaluating the curriculum or a service. Expertise oriented curriculum evaluation is a design that experts -namely professionals- makes the evaluation job. Adversary oriented evaluation is

done with two independent evaluation groups. These independent groups examine the curriculum from different aspects like a case in a court. Participant oriented curriculum evaluation bases on evaluation including everybody related with the curriculum.

There are three curriculum evaluation types when we specify curriculum evaluation according to the role of evaluator. These are internal, external, and externally directed internal curriculum evaluation. Internal evaluation is an evaluation type that an evaluator from inside the organization evaluates the curriculum. External evaluation is an evaluation type that an evaluator from outside the organization evaluates the curriculum. External curriculum evaluation is much more trustable than internal curriculum evaluation. People from inside the organization who are directed by professionals do externally directed internal curriculum evaluation. Curriculum experts prepare the platform but insider personals evaluate the curriculum.

Curriculum evaluation could be implemented differently via the form of evaluation. These forms are formal, informal, and blended curriculum evaluation. Formal curriculum evaluation has experimental design, and it is based on standards, planned, quantitative and clear-cut. Besides that, informal curriculum evaluation has natural design, and it is non-systematic, based on observation, qualitative and subjective. Blended curriculum evaluation is a mix of formal and informal curriculum evaluation. Qualitative and quantitative analysis are being used simultaneously. Also, experimental and natural designs are being used together.

When we specify curriculum evaluation according to the dimensions of the curriculum as a system, there are four curriculum evaluation types. These are input, process, output, and impact evaluation of the curriculum. Input evaluation analyzes the needs of the system and makes suggestions for the curriculum. Process evaluation monitors the performance. Educational activities, materials, exercises, process are evaluated. Output evaluation cares about the long-term effects of the curriculum. Impact evaluation is quite similar to output evaluation but cares about short-term effects. Mostly, it cares about the reached objectives of the curriculum.

By the results of this research, four prominent curriculum evaluation philosophies were found in the curriculum evaluation literature. These are: objectivist, subjectivist, pluralist and utilitarian curriculum evaluation philosophies. Five prominent curriculum evaluation ideologies were found in the curriculum evaluation literature. These ideologies are: separatist, positivist, managerial, relativistic and consumerist curriculum evaluation ideologies. Six prominent curriculum evaluation designs were found in the curriculum evaluation literature. These designs are: objectives oriented, management oriented, consumer oriented, expertise oriented, adversary oriented and participant-oriented curriculum evaluation designs. Ten prominent curriculum evaluation styles were found in the curriculum evaluation literature. These styles can be categorized as follows: internal, external and externally directed internal curriculum evaluation by the role of evaluator; formal, informal and blended curriculum evaluation by the form of evaluation; input, process, outcome and impact evaluation by the dimension of the

curriculum as a system. In conclusion, by this research, curriculum evaluation philosophies, ideologies, designs and styles were clarified and categorized. The results indicate that categorized curriculum philosophies, ideologies, designs and styles may have their own advantages and disadvantages but they don't have significant supremacy on each other.

Keywords: Curriculum Evaluation Philosophies, Curriculum Evaluation Ideologies, Curriculum Evaluation Designs, Curriculum Evaluation Types

1. Giriş

Eğitim programlarının değerlendirilmesi, etkililiğinin belirlenmesi ve dolayısıyla iyileştirilmesinin, eğitim bilimciler için doğal bir çaba olduğunu söylemek mümkündür. Çünkü eğitim programlarını değerlendirmek eğitim programlarını daha iyi hale getirmek için önemli bir geri bildirim mekanizmasıdır (Lunenburg ve Irby, 2006: 60; Belvis, 1989: 247). Bu düşüncenin ürünü olarak, eğitim programlarını daha iyi hale getirmek ve sürekliliğini sağlamak adına olgucu, öznelci, faydacı, çoğulcu, hedeflere dayalı, hedeften bağımsız, yönetime yönelik, yararlanıcıya yönelik, katılımcı destekli gibi farklı açılardan değerlendirme yapan değerlendirme anlayışları ortaya çıkmıştır. Ne var ki bu çalışmalar farklı bilim adamları tarafından ifade edilmiş ve dağınık bir durumdadır. Program değerlendirme alanını tam olarak anlayabilmek için ortaya konmuş söz konusu program değerlendirme felsefelerini, ideolojilerini, tasarım şekillerini, değerlendirme türlerini bilmek ve aralarındaki ilişkileri anlamak gerektiği varsayımı araştırmacıları bu konu üzerinde çalışmaya yönlendirmiştir. Bu konuda yapılacak sınıflamaların kavramsal bilgi oluşturmada bir yapı taşı olacağı öngörülmüştür. Eğitim programlarını değerlendirme alanındaki temel boyutların anlamlı ağlar şeklinde sınıflanması alan hakimiyeti ve gelişimi açısından faydalı olabilir düşüncesi temele alınmıştır.

1.1. Araştırmanın Amacı

Bu araştırma, eğitimde program değerlendirme alanını daha iyi anlayabilmek adına, program değerlendirmenin boyutlarını ve özelliklerini sınıflama amaçlı yapılmıştır.

2. Yöntem

Araştırma için gereken verilere “doküman incelemesi yöntemi” kullanılarak ulaşılmıştır. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar (Yıldırım ve Şimşek, 2006: 187). Doküman analizi sürecinde araştırmacı öncelikle amacına yönelik mevcut kaynakları bulur, dikkatlice okur, gerekli bilgileri not alır ve aldığı notlardan yola çıkarak değerlendirme yapar (Çepni, 2010). Doküman incelemesi, araştırmanın problemine dair dokümanların geniş bir zaman dilimine yayılmış analizi ile yapılabilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2006, 190). Bu bağlamda, eğitim programlarını değerlendirme alanındaki felsefeleri, ideolojileri, tasarımları, değerlendirme türlerini belirleyebilmek ve sınıflayabilmek için eğitim programı değerlendirme alanındaki ulusal ve uluslararası yazılı kaynaklara ulaşılmaya çalışılmıştır. Araştırma kapsamına alınan yazılı dokümanların belirlenmesinde öncelikle zamana dayalı tarihsel bir inceleme yürütülmüş ve program değerlendirme tarihi incelenerek dokümanların zamansal sınırları belirlenmeye çalışılmıştır.

Araştırmaya Ait Doküman Analizindeki Zaman Yayılımı: Program değerlendirmenin ilk uygulamaları, Amerika’da ve 1800’lerde görülmektedir. Horace Mann’ın etkisiyle Massachusetts’te 1840’ta ve Boston School Komitesi tarafından 1845 ile 1846’da testler üzerinden karşılaştırmalı şekilde yapılmış çalışmalar bulunmaktadır (Fitspatrick vd., 2004: 31). Bazı kaynaklara göre de program değerlendirmede kabul edilebilecek ilk çalışma Joseph Rue’nin 1897 yılında 33000 öğrenci üzerinde

heceleme performansı üzerinde yapılan karşılaştırmalı çalışmasıdır (Patton, 2008: 15; Erden, 1998: 10). Rue'nin çalışması ilk çalışma olarak gözüke de eğitim programlarını değerlendirme faaliyetlerinin özellikle 1950'li yıllardan sonra önemli derecede arttığı görülmektedir (Ornstein ve Hunkins, 1993: 324). Özellikle 1957 yılında yaşanan "Sputnik Olayı" eğitimde program değerlendirme için bir dönüm noktası olarak düşünülebilir.

1957 yılında Rusların Sputnik 1 ve Sputnik 2'yi uzaya göndermesi kendisini eğitim alanında öncü olarak gören Amerika Birleşik Devletleri'ne yüzyılın şokunu yaşatmış ve Amerikan eğitim sisteminin kendisini ağır şekilde eleştirmesine yol açmıştır (Alderson ve Beretta, 1992: 12-13; Popham, 1993: 2-5). Sputnik Olayı eğitim programları alanında bir kırılma anıdır. Rusların uzay biliminde ve dolayısıyla eğitimde daha önde olduğu imajı yaratan Sputnik Olayı nedeniyle Amerikan hükümeti ve eğitimcileri, eğitim programlarını daha ciddi olarak ele alınmaya başlamış, devlet desteğiyle programlarının değerlendirilmesi ve böylece geliştirilmesi üzerine yoğun mesai harcamıştır (Alderson ve Beretta, 1992: 13; Popham, 1993: 2-5). Bu tarihi gelişme, eğitim programlarının değerlendirilmesi ihtiyacını net bir şekilde ortaya çıkarmıştır.

Eğitimde program değerlendirme konusunda ön plana çıkan (Tyler'in Davranışsal Hedef modeli dışında) çoğu program değerlendirme yaklaşımının ve boyutlarının ortaya çıkışı 1957 yılındaki Sputnik Olayı'ndan sonraki tarihlere denk gelmektedir. Bu nedenle araştırma sürecinde 1950'den günümüze kadar ortaya konmuş yazılı kaynaklar öncelikle dikkate alınmıştır. Ne var ki, Tyler ve Taba gibi önemli programcıların varlığı dikkate alınarak bu zaman sınırı esnek kabul edilmiştir.

Araştırmaya Ait Doküman Analizinde Temele Alınan Dokümanlar: Tyler'in Davranışsal Hedef modeli, Stufflebeam'in Bağlam-Girdi-İşlem-Çıktı (CIPP) modeli, Stake'in Uygunluk-Olasılık (Countenance) modeli, Stake'in İhtiyaca Cevap Verici (Responsive) modeli, Provus'un Farklar Yaklaşımı (Discrepancy) modeli, Scriven'in Hedeften Bağımsız (Goal Free) Değerlendirme modeli, Eisner'in Eğitsel Eleştiri (Connoisseurship) modeli, Alvin'in UCLA modeli ve Scriven'in Yararlanıcı Yönelimli (Consumer oriented) modeli gibi modeller program değerlendirme alanında ön plana çıkmaktadır. Bu modellerin kuramcılarına ait yazılı dokümanlar öncelikle incelenmiştir. Bu bağlamda, program değerlendirme alanında uluslararası alan yazında ön plana çıkan Stufflebeam, Coryn, Scriven, Fitzpatrick, Worthen, Sanders, Green, House ile ulusal alan yazında Yüksel ile Sağlam, Erden ve Uşun isimli eğitim programcılarının dokümanları temele alınmıştır. Bu isimlerin akademik kitapları ve çalışmaları araştırmanın ana dokümanları olarak kabul edilmiştir.

Ulaşılan bilgi kaynakları araştırmacılar tarafından incelenmiş, kavramlar anlamlandırılmaya ve program değerlendirme özellikleri olarak kategorize edilmeye çalışılmıştır. Araştırma nitel paradigmaya dayalı olduğu için çalışmanın geçerliliğini sağlamak adına söz konusu olgular olduğu gibi ve tarafsızca ortaya konmaya çalışılmıştır. Araştırma sonucu elde edilen veriler ayrıntılı olarak raporlaştırılmıştır. Elde edilen veriler ve tarama sonuçları hakkında alan uzmanlarının-Prof. Dr. Nevin Saylan, Prof. Dr. Şener Büyüköztürk, Prof. Dr. Asuman Seda Saracaloğlu, Doç. Dr. Hale Sucuoğlu, Doç. Dr. Orhan Kumral ve Yrd. Doç. Dr. Nihat Uyangör, Yrd. Doç. Dr. Ahmet Kanmaz'ın- görüşleri alınmıştır.

3. Bulgular

Program değerlendirme alanına ilişkin bu çalışmada yer verilen sınıflamaların ışığında program değerlendirmenin çok boyutlu ve yoruma açık olduğu görülmektedir. Her program değerlendirme felsefesinin, ideolojisinin, tasarımının, türünün ya da modelinin avantajları ve dezavantajları olabilmektedir. Herhangi bir program sınıfına, türüne ya da modeline en iyi demek mümkün gözükmemektedir. Ne var ki program değerlendirme alanını anlayabilmek için bunları irdelemek bir gereksinimdir. Bu bağlamda program değerlendirme kavramları ve özellikleri sınıflanmaya çalışılmıştır.

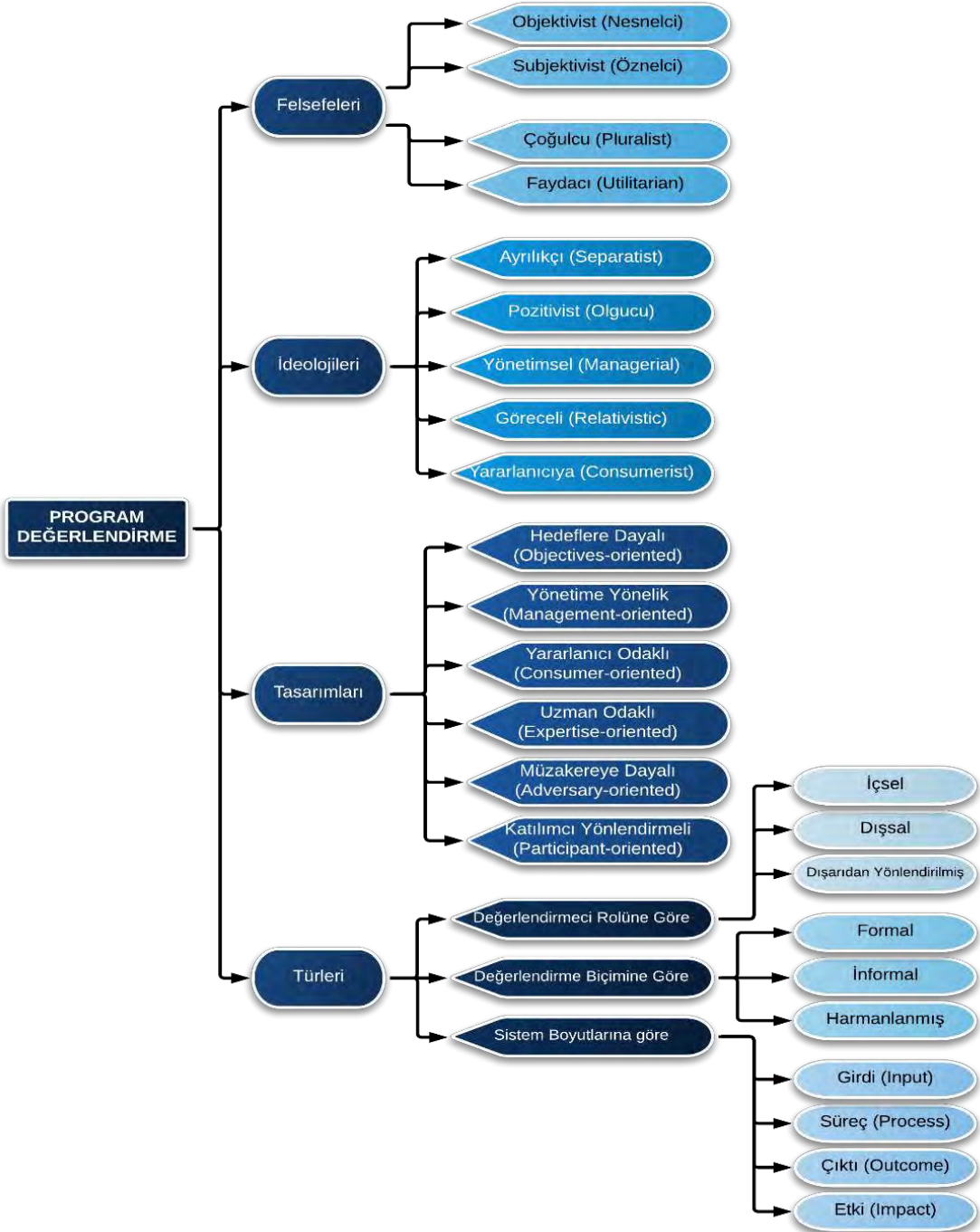
Program Değerlendirme

Program değerlendirme gözlem ve çeşitli ölçme araçları ile eğitim programlarının etkililiği hakkında veri toplama, elde edilen verileri programın etkililiğinin işaretçileri olan ölçütlerle karşılaştırıp yorumlara ve programın etkililiği hakkında karar verme sürecidir (Erden, 1998: 10). Diğer bir söyleyişle, programların sonuçları ya da etkilerinin sistematik olarak belgelenmesi (dokümantasyonu) ve program hakkında yargıya varılabilmesi için programa değer biçme işidir (Uşun, 2012: 10; Green ve Stone, 1977: 4). Scriven açısından ise program değerlendirme, programın hak ettiği değere karar vermek için kullanacağımız başlangıç noktasıdır (Fitzpatrick vd., 2012: 14). Eğitimde program değerlendirmeyi daha iyi anlayabilmek için program değerlendirmeye ait nitelik ve sınıflamalar üzerinden devam etmek anlamlı olacaktır.

Program Değerlendirmeye ait Sınıflamalar

Yapılan alan yazın taramasına dayanarak program değerlendirme çalışmaları araştırmacılar tarafından, program değerlendirme felsefeleri, ideolojileri, tasarımları, program değerlendirme türleri olarak sınıflandırılmıştır. Sınıflamalar Şekil 1’de gösterilmiş ve ilerleyen bölümlerde ayrıntılarıyla açıklanmıştır.

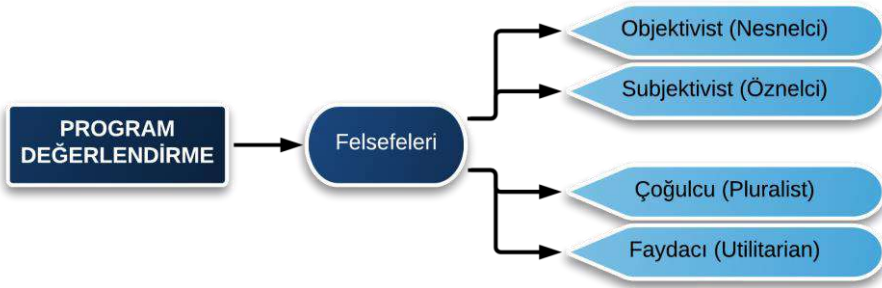
Şekil 1. Program Değerlendirmeye Ait Sınıflamalar



a. Program Değerlendirme Felsefeleri

Program değerlendirme alanında her zaman geçerli olan tek bir değerlendirme anlayışından bahsetmek olası değildir. Farklı felsefi görüşler, beraberinde farklı program değerlendirme anlayışlarını getirmektedir. Bu bakış açılarına örnek olarak Nesnelci ve Öznelci ile Faydacı ve Çoğulcu değerlendirme ideolojileri verilebilir (Lawrenz ve Thao, 2014: 760).

Şekil 2. Program Değerlendirme Felsefeleri



Bu program değerlendirme felsefeleri, nesnelciye karşı öznelci ve çoğulcuya karşı faydacı değerlendirme olarak, birlikte ele alınması gereken ikililer şeklinde görülebilir. Nesnelciler tekrarlanabilen gerçeklere dayalı hareket ederken, öznelciler biriktirilen deneyimlere sırtını yaslar. Diğer ikilide ise, çoğulcular her bireyin üzerindeki etkiyi değerlendirirken, faydacılar genel etkiyi değerlendirir (Lawrenz ve Thao, 2010: 945).

i. Nesnelci Değerlendirme (Objectivist Evaluation)

Nesnelci bakış açısı bilimsel anlayışın bakış açısıdır. Tekrarlanabilen ve genellenebilen gerçeklere dayanmaktadır (Lawrenz ve Thao, 2014: 760; Fitzpatrick, vd., 2004: 60). Bu felsefeye dayalı değerlendirme, ahlaki olarak iyinin, kişisel ya da basit insani duygulardan bağımsız olduğu görüşünden hareket etmektedir. Temel olarak doğru ya da yanlış sonuçlar çıkarmaya eğilimlidir (Stufflebeam ve Coryn, 2014: 703). Denetlenebilirlik, rasyonellik ve kalite kontrolü temel kaygılarıdır (House, 1993: 51). Dışsal değerlendirme olarak da nitelendirilebilen bu anlayışta veri toplama aşamasından değerlendirmeye kadar tam olarak bilimsel yöntemler uygulanmaktadır (Fitzpatrick vd., 2004: 60).

Bilimsel bakış açısını program değerlendirme anlayışının temeli olarak gören nesnelci değerlendirmenin, sosyal bilim temelli program değerlendirme alanı için ne kadar yeterli olacağı tartışmaya açıktır. Program değerlendirmeyi nesnelleştirmesi bir avantaj olarak görülse de beklenmedik öğrenme çıktıları ve örtük program özellikleri gibi yazılı olmayan şartların program değerlendirme sürecinde gözden kaçması olası gözükmektedir.

ii. Öznelci Değerlendirme (Subjectivist Evaluation)

Öznelci bakış açısı bilimsel yöntemlerden çok tecrübeye dayanan uygulamaları ve öznelliği barındırmaktadır (Lawrenz ve Thao, 2014: 760). Bilgi doğrudan elde edilmeli görüşüne dayanmaktadır. İnfomal görüşmeler, gözlemler ve durum çalışmaları ön plana çıkan veri toplama araçlarıdır. Yararlanıcı kitlenin deneyimlerine dayalı doğal genellemelere varma eğilimindedir (House, 1993: 57). Öznelci değerlendirmenin geçerliliği değerlendirmenin altyapısına, niteliğine ve algılama yeteneğine bağlıdır (Fitzpatrick, vd., 2004: 60). Neyin iyi ve doğru olduğu konusundaki nihai kriter kişisel duygular ve düşüncelerdir (House, 1993: 50). Bu bağlamda değerlendirme işlemleri, değerlendiren kişi dışındakilerin anlayamayacağı ve yapamayacağı içsel değerlendirme olmaktadır (Fitzpatrick vd., 2004: 61).

Öznelci bakış açısının sosyal bilim temelli program değerlendirme alanında beklenmedik öğrenme ürünlerini, duyuşsal faktörleri veya örtük program kapsamındaki olası bazı şartları değerlendirme kapsamında etkili olacağı kabul edilebilir. Ne var ki bu durum tarafsız bakış açısı olarak yeterli görülmeyebilir. İçsel değerlendirmenin yan etkileri ile güvenilirlik konusunda tartışmaya açık noktalar bırakabilir.

iii. *Faydacı Değerlendirme (Utilitarian Evaluation)*

Faydacı değerlendirme, toplumun genel memnuniyetini yüksek seviyeye çıkarma fikrine odaklanmaktadır. Toplumun genel faydası için bir yargıya ulaşmak amaçlanmaktadır (House, 1993: 49-50). Faydacılığın ahlaki amacı egoistlikten uzaktır. Başkalarının mutluluğu faydacılığın hedefleri arasındadır (Brunon-Ernst, 2016: 95). Örneğin, gayri milli hâsıla ya da eğitimdeki test sonuçlarının ortalaması gibi (bireylerin adına vekil kişiler tarafından yapılan) ölçümler mutluluğun göstergeleri olarak değerlendirilmektedir (House, 1993: 49). Faydacı yaklaşımlar programın insanlar üzerinde yarattığı genel etkiye önem vermektedir (Fitspatrick vd., 2004: 62). Faydacı değerlendirme modelleri açık olarak tanımlanmış teknikleri etğin ve bilginin kaynağı olarak ele almaya eğilimlidir (House, 1993: 50).

Faydacı değerlendirme genel memnuniyet halini maksimize etmek için öznelci bir etik üzerinden hareket ederken, bunu nesnelci bir epistemolojiyi kullanarak gerçekleştirmektedir. Memnuniyeti maksimum seviyeye çıkartan herhangi bir etkinlik, yapılacak doğru şeydir (House, 1993: 49). Maksimum seviyeye çıkarmak istediğimiz memnuniyetin ne olduğuna karar verdikten sonra bu istekleri karşılayabilmek için gerekli kaynaklardan veriyi elde edebilmek için objektif yöntemler (metodoloji) işe koşulmaktadır (House, 1993: 56).

iv. *Çoğulcu Değerlendirme (Intuitionist-Pluralist Evaluation)*

Çoğulcu değerlendirme toplum genelinin faydasından ziyade, daha sınırlı ve bireysel seçimleri maksimize etmeye eğilim gösteren anlayıştır (House, 1993: 62). Programın her bir birey üzerindeki etkisini değerlendirme fikrine dayanmaktadır (Fitspatrick vd., 2004: 62). Diğer bir söyleyişle, çoğulcular her bir bireyin menfaatini düşünürken, faydacılara göre en iyisi genelin menfaatidir. Genellikle objektivizm ve faydacılık birlikte işe koşulurken, subjektivizmle de çoğulculuk ile birlikte çalışmaktadır. Diğer kombinasyonlar da olasıdır (Lawrenz ve Thao, 2010: 945).

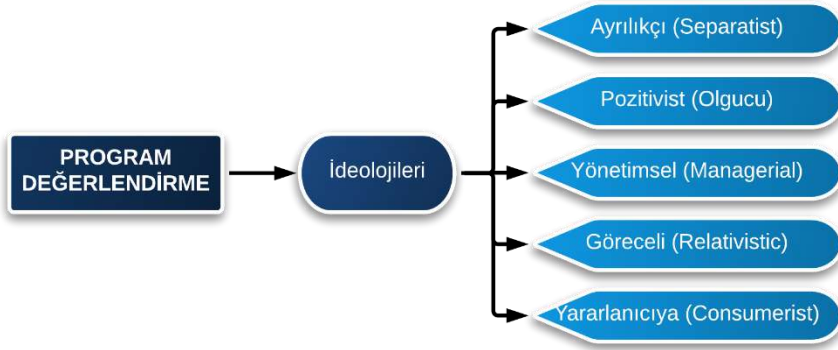
Çoğulcular profesyonel deneyimi ve katılımı temel alan, içgüdüsel, açık olmayan (sözsüz) bilgiyi kaynak olarak ele almaya eğilimlidir (House, 1993: 50). Çoğulcu değerlendirme modelleri öznelci etiğe dayalı hareket ederken araştırma yöntemleri de öznelci olmaya eğilimlidir (House, 1993: 56).

Faydacı ve çoğulcu değerlendirme felsefeleri arasındaki durum uygulanabilirlik boyutuyla düşünüldüğünde çoğulcu mantığın daha sınırlı bir kapsama sahip olacağı öngörülebilir. Öznel ve gözlem-görüşme gibi daha informal anlayışlara dayalı bu felsefe genellenebilirlik bakımından eleştirilere açıktır. Ne var ki beklenmedik öğrenme çıktılarına karşı daha hassas olacağı aklı gelmektedir. Faydacı değerlendirme felsefesinin genele hitap eden yapısı ile daha kapsamlı olacağı ve genellenebilir olacağı düşünülebilir.

b. *Program Değerlendirme İdeolojileri*

Program değerlendirme alanında farklı felsefi anlayışlar olduğu gibi farklı düşünce tarzları ya da ön yargılar da bulunmaktadır. Program değerlendirme ideolojilerinin avantajları ve dezavantajları bilinmeli, eleştirel yaklaşılmalıdır (Scriven, 1993: 230). Program değerlendirme alanında ön plana çıkanlar; ayrılıkçı, olgucu, yönetsel, göreceli ve yararlanıcıya yönelik ideolojilerdir (Scriven, 1993: 230). Program değerlendirme ideolojileri Şekil 3'te gösterilmiştir.

Şekil 3. Program Değerlendirme İdeolojileri



i. Ayrılkçı (Separatist) İdeoloji

Ayrılkçı ideoloji, değerlendirmenin kendi başına yapılan bir faaliyet olduğunu reddeden mantıktan filizlenmektedir. Değerlendirme, organizasyonun dışından kişilerin, bağımsız şekilde değer biçme ve yargıya varma işini yapmasıdır. Değerlendirilecek organizasyondan tamamen bağımsız hatta habersiz olmak, değerlendirme raporlarını ön yargısız oluşturmayı sağlamada en temel dayanağıdır (Stufflebeam ve Coryn, 2014: 358).

Ayrılkçı ideoloji başlığındaki ayrılkçılık ifadesi organizasyondan ayrı bir değerlendirmeciye ifade etmektedir. Mantığı itibarıyla dışsal değerlendirme türüyle paralel olarak tanımlanabilir. Ön yargısız olma avantajına karşın organizasyon hakkında yeterli farkındalık olmaması riski akla gelmektedir. Dışsal değerlendirme türünde olan dezavantajlar ortaya çıkabilir. Örneğin organizasyon dışından gelen değerlendirmeci organizasyonun tarihini, kültürünü, örtük programını yeterli seviyede anlayamayabilir.

ii. Pozitivist (Olgucu) İdeoloji

Scriven mantıksal pozitivizmi aşırı değer biçme fobisinin bir diğer düşünce tarzı olarak görmektedir. Bu mantığı taşıyanlara göre, görünen ve kanıtlanmış gerçek kabul edilmelidir. Program değerlendirme alanında pozitivist yaklaşımlar tipik nicel verileri kullanmakta ve deneysel ya da yarı deneysel şekiller almaktadır (Potter, 2006: 413). Pozitivistler, ölçme işlemlerini tarafsız şekilde kullanan herhangi bir kişinin bulabileceği nesnel bir gerçeklik olduğu görüşünü öne sürmektedirler (Stufflebeam ve Shinkfield, 1998: 325).

Nesnellğe verilen önem, günümüz nicel paradigmlarına yakın olmakla birlikte her türlü eğitim çıktısının ölçülmesinin mümkün olmadığı dikkate alındığında yetersiz kalma riski olabilir. Örneğin eğitsel açıdan kabul gören örtük program kavramının pozitivist ideoloji açısından değerlendirme dışı tutulması olasıdır.

iii. Yönetimsel (Managerial) İdeoloji

Program değerlendirme yaygınlaşmaya başladığından beri bu durumdan fayda sağlayanlar çoğunlukla yöneticiler, kanun yapıcılar ve program yöneticileridir. Bazı devlet kurumları ve yöneticiler tarafından başlatılan programlar değerlendirilmektedir (Scriven, 1993: 232). Yönetimsel ideolojide programın yönetici kademesinde olanlar sadece programın değerlendirilmesini isterler, kişileri ya da farklı noktaları beklemezler. Görevlendirilen kişilerden programın olumlu olduğu yönünde raporlar beklerler. Değerlendirme sorumluluğunu alanlar da pozisyonlarını korumak için olumlu rapor verirler ya da sponsorlarını-müşterilerini, ilerleyen zamanda da birlikte çalışabilmek için sınırlandırmak istemezler (Stufflebeam ve Coryn, 2014: 359-360). İçsel ya da dışsal

değerlendirme yapılırken genellikle devlet kurumları iyi görünmek istemekte ama gerçek düzeyle çok büyük farklar olabilmektedir. Daha da derine inersek, değerlendirmeci rolündeki kişi proje ekibinden biriye olumlu bir rapor oluşturma baskısı son derece yüksek hale gelebilmektedir (Scriven, 1993: 232).

Devlet kurumlarında sıkça kullanılan müfettiş/denetçi mantığı yönetsel ideoloji için örnek olarak düşünülebilir. Bu değerlendirme mantığında, devlet kendi kurumlarındaki işleyişin yine kendi denetçileri tarafından değerlendirilmesini ve rapor edilmesini beklemektedir. Bu süreçte beklenti olumlu sonuçların çıkmasıdır. Aksi sonuçlar huzursuzluk yaratabilir.

iv. Göreceli (Relativistic) İdeoloji

Scriven tarafından ifade edilen diğer bir düşünce tarzı göreceli ideolojidir. Pozitivizmle birlikte oluşan problemlere tepki olarak ortaya çıkmıştır. Pozitivizm, ölçme sonucu elde edilen değerlendirme sonuçlarını herkes tarafından kabul edilmesi gereken nesnel gerçekler olarak kabul etmektedir. Göreceli ideolojiyi savunanlar ise bunu basitlik olarak kabul etmektedirler. Onlara göre nesnel bir doğru yoktur. Her şey görecelidir. Göreceli düşünce tarzını benimseyenler farklı bakış açılarını, ölçütleri, ölçmeleri ve cevapları gerekli görmektedirler (Stufflebeam ve Coryn, 2014: 361).

Bu mantık yine Scriven'in hedeften bağımsız değerlendirme (Goal-Free) anlayışı ile örneklenebilir. Yazılı hedefler dışında ortaya çıkabilen ekstra öğrenme çıktıları program değerlendirme kapsamına almaktadır. Bu anlayış pozitivist ideolojinin eksik kalabildiği noktaları aydınlatılabilir. Bu noktada ideolojilerin tek başına ele alınması yerine harmanlanması fikri düşünülebilir.

v. Yararlanıcıya Yönelik (Consumerist) İdeoloji

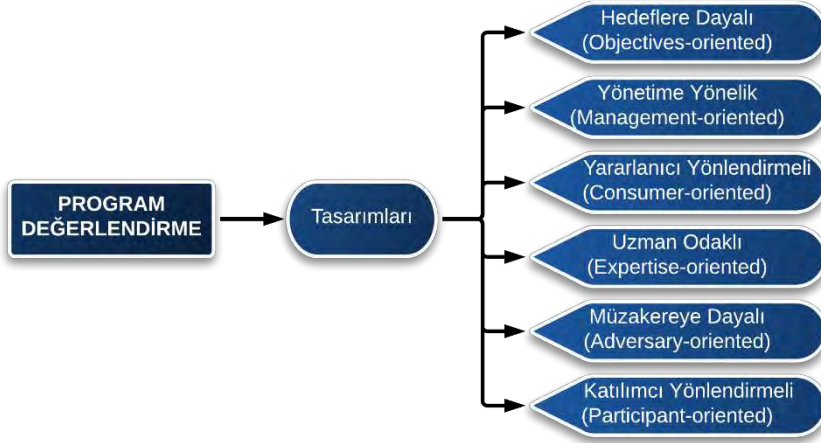
Scriven; yararlanıcı bakış açısını, toplum genelinin ve yararlanıcıların analiz edilmiş ihtiyaçlarını düşünmek, etkileri ve maliyetleri değerlendirmek temeline dayandırmaktadır (Stufflebeam ve Shinkfield, 2007: 368). Scriven'a göre değerlendirmecinin gerçek rolü yararlanıcı yerine 'Aydınlatan Göz' olmasıdır. Doğru ve uygun bilgiyi elde etme becerilerine sahip değerlendirmeciler, yaptıkları değerlendirmeler sayesinde üretilen ürünlerde ve sunulan hizmetlerde yüksek kaliteyi yakalamayı sağlamaktadır. Yararlanıcılar en uygun hizmeti satın alabilmekte ve böylece insanlığa hizmet edilmiş olmaktadır. Ayrıca yararlanıcılara hizmetin değerini tanımlamada, ölçmede, alternatif ürünleri ve hizmetleri anlamada yardım etmektedir (Stufflebeam ve Coryn, 2014: 343). Yararlanıcı ideoloji (consumerism) sendikalaşma gibidir. İki durum da güçlü tarafın yanlış faaliyetler içine girerek bir kenarda unutulmuş insanlarda yarattığı sıkıntılardan hareketle var olmaktadır. Yararlanıcı ideolojiye göre değerlendirilen programdan etkilenen tarafların hepsi hesaba katılmalıdır. Değerlendirme sürecine yararlanıcıların da katılması ya da tepki vermeleri için uygun seçeneklerin sunulmasıdır (Scriven, 1993: s. 249).

Bu ideoloji kapsamında, olabildiğince nesnel şekilde, sistematik prosedürleri izleyerek yararlanıcılar için yargıda bulunarak ve önerilerde bulunarak sonuçlandırılmaktadır. Yararlanıcı ihtiyaçlarının karşılanıp karşılanmadığı ile ilgilenmektedir (Stufflebeam ve Shinkfield, 1998: 314). Yararlanıcıya yönelik ideoloji günümüz dünyasında yaygın şekilde kullanılan internet tabanlı anlayışlarla harmanlanmış şekilde sıkça görülebilmektedir. Örneğin tatil için otel veya lokanta seçerken, telefonumuz için doğru uygulamaları belirlerken kullanıcılar için yapılan değerlendirmeler bizi aydınlatabilmektedir. Bu anlayışın aydınlatıcı mantığı bizim için çalışan bir sendika gibi düşünülebilir. Son dönemde geliştirilen ICODE modeli (eğitim programı değerlendirme modeli) buna net bir örnektir. Model özel okulların değerlendirmelerinin yapıldığı ve bu değerlendirme sonuçlarının yararlanıcılarla paylaşıldığı bir platform olarak görev yapmaktadır.

c. *Program Değerlendirme Tasarımları*

Program değerlendirme yaklaşımları altı farklı tasarım altında analiz edilebilmektedir. Her bir değerlendirme tasarımı farklı amaçlar, karakteristik özellikler, kullanım şekilleri ve program değerlendirme alanına farklı katkılar barındırmaktadır (McNamara vd., 1999: 50). Araştırmacılar tarafından yapılan alan yazın taramasına dayalı olarak program değerlendirme tasarımları; hedeflere dayalı, yönetime yönelik, yararlanıcı odaklı, uzman odaklı, müzakereye dayalı ve katılımcı odaklı olarak belirlenmiş ve sınıflandırılmıştır. Bu tasarım çeşitleri Şekil 4’te gösterilmiştir.

Şekil 4. Program Değerlendirme Tasarımları



i. *Hedeflere Dayalı Tasarım (Objectives-oriented)*

Hedeflere dayalı program değerlendirme tasarımı program hedeflerinin belirlenmesi ve bu hedefler doğrultusunda gerçekleşen çıktıların değerlendirmesini temel almaktadır (Yüksel ve Sağlam, 2014: 41). Bu tasarım önceden belirlenmiş genel amaçlar ve hedefler ile bu genel amaçlar ve hedeflerin ölçme sonuçlarını karşılaştırıp tanımlamaya odaklanmaktadır (Green, 2011: 21).

Tyler, bu yaklaşımın öncüsü kabul edilmekle beraber Bridgman ve Thorndike da bu tip çalışmaların öncüleri arasında sayılmaktadır (Guerra-Lopez, 2008: 40). Tyler’in çalışmalarını birçok kişi geliştirmiştir. Bloom, Englehart, Furst, Hill, Krathwohl, Hammond, Metfessel, Michael, Popham, Provus ve Steinmetz gibi isimler farklı varyasyonlar üzerinde çalışmalar yürütmüştür (Stufflebeam ve Coryn, 2014: 136).

Güçlü yönleri; klasik değerlendirme mantığına benzer olduğundan anlaşılması ve uygulanması oldukça kolaydır. Program yöneticileri işlevsel ya da davranışsal hedefler, standartlar ya da kriterlere dayalı sınavlar ve performans değerlendirme konusunda büyük tecrübeye sahiptir (Stufflebeam ve Coryn, 2014: 136). Uygulama aşamaları belirgindir. Programın amaçları ortada olduğu için değerlendirme sürecinde yargıya varmak için nelere bakılması gerektiği gayet açıktır (Yüksel ve Sağlam, 2014: 49).

Zayıf yönleri; programın sadece hedeflerine odaklanıldığı için programın ortaya çıkan farklı ürünleri ve yönleri gözden kaçırılabilen hatta göz ardı edilmektedir. Programın değeri ve kazancı hakkında yeterince bilgi sağlanamamaktadır (Yüksel ve Sağlam, 2014: 49). Dezavantajlardan bir diğeri de bu değerlendirme anlayışının sadece program sona erdiğinde kullanılabilmesidir. Bu nedenle elde edilen sonuçlar programı geliştirme için uygun zamanlarda elde edilmemiş olmaktadır. Ayrıca sadece hedeflerin başarıp başarılmadığına bakmak olumlu ya da olumsuz yan etkileri ortaya

çıkaramamaktadır. Değersiz hedefleri ve programın anlamlı olup olmadığını ortaya koymada sınıfta kalmaktadır (Stufflebeam ve Coryn, 2014: 137).

Hedeflere dayalı tasarım pozitivist (olgucu) ideolojiye oldukça paralel bir mantık sergilemektedir. Ne var ki beklenmedik çıktılar karşısında eksik kalabilir ve Scriven'in ifade ettiği gibi değer biçme takıntısıyla hareket edebilir. Göreceli (relativistic) ideolojiyi benimseyenler tarafından yetersiz görülebilir.

ii. Yönetime Yönelik Tasarım (Management-oriented)

Yöneticilere ya da programın öncülerine kullanışlı bilgi sunmaya odaklanan yaklaşımdır. Program değerlendirme, programın amaçları yerine program yöneticilerinin kararlarına önem vermektedir (Yüksel ve Sağlam, 2014: 51). Yönetime yönelik tasarım programın sorularını ya da hedeflerini şekillendirmek için program yöneticilerine gerekli olan bilgileri sağlamakla ilgilenir. Program değerlendirmeci değerlendirme için tasarım yapar, uygun yöntemleri ve veri toplama yollarını seçer. Bu süreçte programla ilgilenen yöneticileri memnun etmek için onlarla sürekli görüşür (Alkin vd., 2006: 400). Özetle, yönetime yönelik program değerlendirmecilerin temel kaygısı yöneticilere bilgi sağlamaktır (Green, 2011: 21).

Güçlü yönleri; yöneticiler program hakkında önemli noktalara, sorulara ve sorunlara karar verdiği için net ve odaklanmış bir yaklaşımdır. Programın başından sonuna kadar değerlendirme sürecinde gerekecek bilgileri sunabilmektedir (Green, 2011: 23). Program yöneticileri, programı değerlendiren kişilerle program değerlendirme henüz düşünce aşamasındayken tartışabilmektedir. Değerlendirmeci her aşamada program yöneticileri ile irtibat halinde olduğundan geri bildirim avantajı sağlamakta, böylece değerlendirmeci rolündeki kişi ya da kişiler kararsız kalmamaktadır. Sistemsel mantıkla (bağlam, girdi, süreç ve ürün) ilerlediği için, değerlendirmeciler tarafından yöneticilere sistematik, anlaşılır ve kolay sunum yapılabilir (Yüksel ve Sağlam, 2014: 61). En zayıf yönü, yöneticinin fark etmediği kritik durumların gözden kaçma tehlikesidir (McNamara vd., 1999: Chapter 4). Ek olarak, değerlendirmecilerin program yöneticileriyle fikir ayrılığına düştüğü durumlarda yetersiz olarak kabul edilip, adil ve demokratik değerlendirme yapılamaması söz konusudur. Değerlendirmeciler yöneticiler tarafından hiyerarşik olarak alt kademedeki birer eleman gibi görülüp güvenirlilikleri tartışılır hale gelebilmektedir. Yerine göre değerlendirme süreci karmaşık ve maliyetli de olabilmektedir (Yüksel ve Sağlam, 2014: 61).

Yönetime yönelik program değerlendirme tasarımında program yöneticileri değerlendirmecilere değerlendirilecek organizasyon hakkında net bir bakış açısı sunmalıdır. Yöneticilerin değerlendirilecek program hakkında net olmadığı durumlarda değerlendirmeciler etkili ve uygun değerlendirme yapamazlar. Ayrıca, değerlendirmeciler süreçte sadece program yöneticileri ve karar verme kademesindekilerle iş birliği yaptığı için program değerlendirme sürecinde başka kimseye yer yoktur (Green, 2011: 23).

Yönetime yönelik tasarım (Management-oriented) yönetsel (Managerial) ideoloji ile aynı düşünceleri ifade etmektedir. Bu tasarım ve ideoloji hem isim hem de ifade ettikleri bakımından fazlasıyla benzerdir. İki anlayış literatürde ayrı ele alınmaktadır. Araştırmacılara göre bu iki kavramın aynı olduğu söylenebilir.

iii. Yararlanıcı Odaklı Tasarım (Consumer-oriented)

Geliştirilen ürünler ya da sunulan hizmet hakkında bilgili yararlanıcıların (müşterilerin) değerlendiren pozisyonunda olmasıdır. Değerlendirme, bir şeylerin değeri, anlamı ve önemine karar verme süreci olarak görülmektedir. Yararlanıcıların refahını, değerlendirmenin birincil yargısı olarak kabul etmektedir (Stufflebeam ve Coryn, 2014: 181). Bugünlerde her ürün ya da hizmetin yararlanıcı değerlendirmesi görülebilmektedir (Green, 2011: 24). Genellikle ürün değerlendirme formları ya da

ürün değerlendirme kontrol listeleri ile yapılabilmektedir. Bu yönüyle summatif değerlendirme mantığına yakın özellikler barındırmaktadır (Yüksel ve Sağlam, 2014: 71).

Scriven (1967), onunla eş zamanlarda çalışan Nader ve Tüketiciler Derneği ile birlikte bu tasarımın öncüsü kabul edilmektedir. Glass Scriven'in çalışmalarını desteklemiş ve geliştirmiştir (Stufflebeam ve Coryn, 2014: 183).

Yararlanıcıların bilgilendirilme ihtiyacına odaklanması, kontrol listeleri (checklists) geliştirilmesine olanak sağlaması, ürün geliştirenler üzerinde etkili olması, faydalılık ve maliyet-etki üzerine odaklanması güçlü yönleridir (Fitzpatrick vd., 2012: 249). Bu değerlendirme anlayışıyla eğitsel ürünlerin nitelikleri, etkililikleri gibi konularda yararlanıcıların yanlış yönlendirilmesi ve satış hilelerinden korunması sağlanmıştır. Böylece hizmet vericilerin daha nitelikli hizmet ve ürünler sunması, kalite ölçüt ve standartlarının geliştirilmesi gibi konulara katkı sağlanmıştır (Yüksel ve Sağlam, 2014: 74). Okul yöneticilerinin kendileri hakkında iyi izlenim bırakmak ve güvenilir olmak için değerlendirme sürecini takip halinde olması ve daha iyisini yapmaya çalışması da pozitif katkılar arasında gösterilebilmektedir (McNamara vd., 1999: Chapter 4.) Yararlanıcıları (tüketicileri) kalitesiz programlardan, kötü ürün ve hizmetlerden, bağımsız hatta acımasız bir değerlendirmeye koruyup rehberlik etmektedir. Bu değerlendirme sonuçları yararlanıcıların ihtiyaçlarını en iyi ve en ekonomik şekilde giderebilir. Yararlanıcı gruplarla programların ya da hizmetlerin değeri, anlamı ve önemine dair karşılaştırmalı değer biçme, bağımsızlık ve nesnellik üzerine çalışmalar yapılabilir (Stufflebeam ve Coryn, 2014: 183).

Sponsor ya da yatırımcı bulunamaması, tartışmaya ya da çapraz sorgulamaya uygun olmayışı ön plana çıkan sınırlılıklarıdır (Fitzpatrick vd., 2012: 249). Hazırlanan raporları okuyan kişiler programın bazı karakteristik özelliklerinin değerlendirmelerini yetersiz bulabilir ve kullanışlı bulgular sunmadığı düşünebilir. Hazırlanan raporu kusurlu kabul edebilir. Bu yaklaşım çoğu zaman bağımsız, yeterli, bir nevi kurşungeçirmez değerlendirmecilere ihtiyaç duymaktadır (Stufflebeam ve Coryn, 2014: 184). Aslında çok fazla dezavantajı olmamakla birlikte sık ya da fazla kullanımı bazen sıkıntı yaratabilmektedir (Green, 2011: 24).

Yararlanıcı odaklı tasarım (consumer oriented) yararlanıcıya yönelik ideoloji (consumerist) ideoloji ile paralel bir mantık taşımaktadır. İki anlayışta da yararlanıcıya hizmet anlayışı ön plandadır. Bu anlamda birbirlerine karıştırılma riski bulunmaktadır. Ne var ki ideoloji olarak sınıflanan yararlanıcıya yönelik (consumerist) değerlendirmede yararlanıcı için değerlendirme uzmanlar tarafından yapılabilmektedir. Yararlanıcı odaklı tasarımda (consumer oriented) ise değer verme işi yararlanıcılar tarafından yapılmaktadır. Araştırmacılara göre bu ayrım gözden kaçırılmaması gereken bir detay olarak görülmektedir.

iv. Uzman Odaklı Tasarım (Expertise-oriented)

Program değerlendirme alanının en eski ve en çok kullanılan yaklaşımlarından birisidir (Spaulding, 2014: 55). Bu tasarım, ürün ya da hizmetin kalitesi hakkında profesyonellerin değer biçmesidir (Green, 2011: 21; Mathison, 2005: 25). Bir komitenin teşhis için yaptıkları, kurum ve kuruluşlar hakkında yargıya varan akreditasyon yapıları, makale ve yayınları değerlendiren hakem kurulları, programı yerinde değerlendiren uzmanların yaptığı uygulamalar bu tasarıma örnek olarak verilebilir (Alkin vd., 2006: 400).

Birçok alana uygulanabilirliği, zamanlama, uygulama açısından verimli ve kolay olması güçlü olan yönleridir (Fitzpatrick vd., 2012: 249). Kurumsal etkililiğin ölçülmesi için ilkelerin geliştirilmesini sağlayan bir tasarım anlayışıdır. Sürekliliği olan gelişim ile birlikte kurumsal özgürlük ve hakların korunmasını sağlayabilmektedir (Green, 2011: 25).

Güvenilirlik, tekrara düşme, kişilere yaranma eğilimi, sonuçları destekleyen belge bulma yetersizliği, bakış açısına göre tartışmaya açık oluşu ön plana çıkan sınırlılıklarıdır (Fitzpatrick vd.,

2012: 249). Değerlendirmeyi yapan bazı uzmanlar gerekli çabayı sarf etmezse istenen gelişim ve girişim sağlanamamaktadır. Uzmanların ziyareti, program içinde yer alan kişilerin zamanından çalabilmektedir. Sadece bir insan ya da ekip için kapsamlı bir programı ya da karmaşık bir aktiviteyi kısa süreli ziyaretlerle değerlendirmek oldukça zordur (Green, 2011: 25).

Eisner'in eğitsel eleştiri modeli gibi yaklaşımların başı çektiği uzman odaklı tasarım anlayışı, eğitim programlarını uzmanların değerlendirmesi gerekliliği üzerinde durmaktadır. Programdan anlamayan kişilerin yapacağı değerlendirme yetersizliği düşünüldüğünde oldukça mantıklı kabul edilebilir. Örneğin bir ressamın yaptığı tabloyu resimden anlamayan bir müşterinin değerlendirmesi yerine bir sanat uzmanının eleştirmesi daha güvenilir olacaktır. Ne var ki bu mantık yararlanıcılardan kopukluk da yaratabilir. Sanat eleştirmenlerinin değerli bulduğu bir eser halktan veya müşterilerden aynı beğeniyi alamayabilir. Bu durum sanat toplum için mi yoksa sanat sanat için mi yapılır tartışmasına benzer kabul edilebilir.

v. Müzakereye Dayalı Tasarım (Advocate/Adversary-oriented)

İki program değerlendirme ekibinin aynı anda, aynı proje üzerinde çalışmasıdır. Bir ekip programın pozitif yönlerine odaklanırken, diğer ekip eksiklere ya da negatif yönlere odaklanmaktadır. Her ekip çalışmalarını bağımsız yürütür (Green ve Stone: 1977: 40). Değerlendirme için ön yargılı olmak her zaman büyük tehlikedir. Bütün değerlendirme yaklaşımları, değerlendirmecinin yansız olacağını varsayar. Ne var ki yansız olmak çok zordur. Bundan uzak durmak yerine dengeli bir hale getirmek için iki zıt tarafın durum hakkında tartışması, kendi bakış açılarını savunması üzerinden değerlendirme yapılabilir. Aynı mahkemelerde hâkimin karar verebilmesi için savunma ve iddia makamının zıt açılardan olaya bakması gibi programa uygun nitelikte ama zıt açıdan bakan iki tarafın değerlendirme sürecinde yer almasıdır. Sadece iki farklı boyuttan bakmanın yararı değil, farklı görüşlerin karşılaştırmalı sınanması da sağlanmaktadır (McNamara vd., 1999: 55).

1900'lerin başından itibaren yaklaşımın kuvvetli savunucularına rastlanmaktadır. Genellikle birbirinden bağımsız olarak hazırlık yapmış iki tarafın bir konunun lehinde ya da aleyhinde münazara yapmasına dayanmaktadır. Bir ya da iki değerlendirmeciden programın lehinde ve aleyhinde hazırlık yapmasını isteyerek değerlendirme yapmak bir diğer seçenektir (Hoyle vd., 2005: 95).

Güçlü yönleri; konunun farklı yönlerine baktığı için ön yargılardan uzak durma ihtiyacını karşılayabilmektedir. Ayrıca, daha iyi bir yargıya varmayı ve farklı bakış açılarının kavranmasını sağlayabilir (Rovai vd., 2014: 88).

Zayıf yönleri; can sıkıcı derecede kontrollü ya da diğer bir söyleyişle aşırı sorgulayıcı olabilmektedir. "Kavga Teorisi" olarak anıldığı için uzak durulan yaklaşım durumuna düşebilmektedir. Bu yaklaşımda iki tarafın birbirine hırsla yaklaşması ve olabildiğince zorlaması yüzünden eğiticiler kendilerini rahatsız hissedebilirler (Hoyle vd., 2005: 95).

Müzakereye dayalı tasarım, şekil olarak münazara tekniğine benzetilebilir. Aynı programın olumlu ve olumsuz yönlerine odaklanması, bir nevi tez ve anti tez boyutları üzerinde durması olarak düşünülebilir. Bu durum iki grubun çalışkanlıklarıyla ve ikna kabiliyetleriyle doğru orantılı olarak program hakkında yanlış kararlara yol açabilir. Örneğin pozitif yönleri araştıran grup değerlendirme çalışmalarında veya ifade becerilerinde yetersiz kalırsa, haklı olmalarına rağmen negatif yönler baskın gibi görülebilir. Ek olarak bu anlayışın rekabet yaratma olasılığı gerginliklere açık olarak yorumlanabilir.

vi. Katılımcı Odaklı Tasarım (Participant-oriented)

Katılımcı odaklı değerlendirme modellerinin ortak noktası, paydaşları (ilgili insanları ya da programı destekleyen kişileri) değerlendirmeye yardım etmek üzere sürece katmasıdır (Fitzpatrick

vd., 2012: 189). Katılımcılar, değerlendirme için geliştirilen değer biçme tasarımının içinde yer almakta, sonuçları elde etmede ve yorumlamada sorumluluk taşımaktadırlar (Green, 2011: 21). Bu tasarım 1980'lerin başından itibaren formüleştirmeye başlanan bir program değerlendirme anlayışına dayanmaktadır (Stufflebeam ve Coryn, 2014: 219). Stake, Guba ve Lincoln, Fetterman, Cousins & Earl ve House & Howe gibi öncülere sahip bu tasarım; program hakkında çok yönlü gerçeklere odaklanarak, paydaşların da sürece katılımıyla, nitel yöntemlerin ağırlıklı olarak kullanıldığı, daha çok biçimlendirici değerlendirmeye ve organize öğrenmelere odaklanan anlayış taşımaktadır (Fitzpatrick vd., 2012: 251).

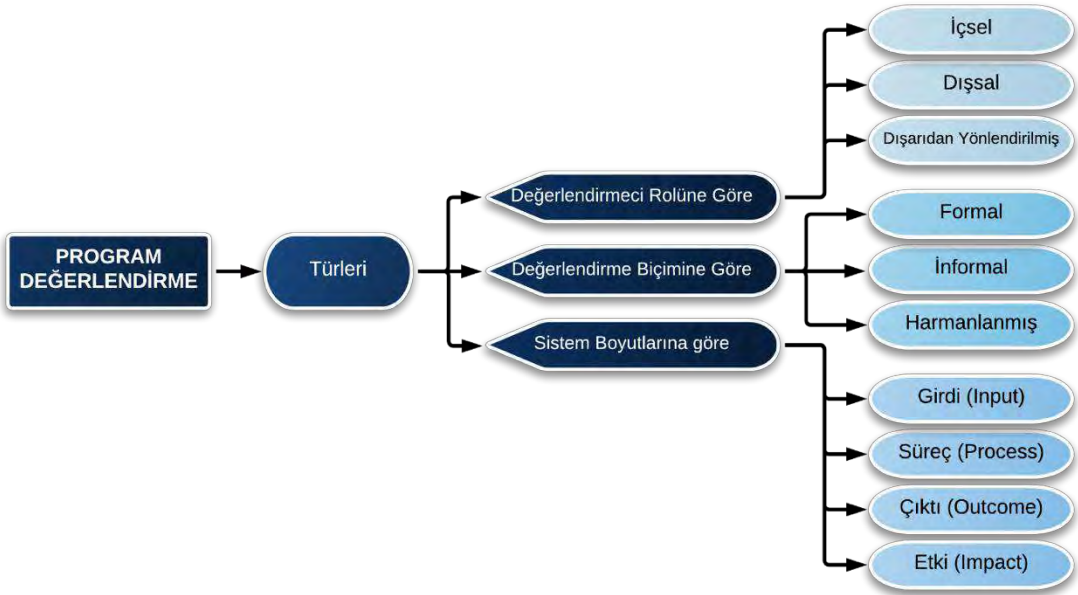
Çoğulcu mantığı, tanımlamaya ve yargıya varmaya odaklı olması, anlamaya ve kullanmaya odaklanması, farklı kullanımlara olanak sağlaması, bireysel ve organize öğrenme anlayışlarına uygunluğu, programın belirli noktalarına odaklanabilmesi güçlü özellikleridir (Fitzpatrick vd., 2012: 251). Bu tasarım diğer bütün anlayışlardan bir parça barındırmaktadır. İdeal şartlara sahip, program paydaşlarının katılımı sayesinde daha kabul edilebilir bir değerlendirme sağlayabilmektedir. Sistematik araştırmayla, beceriler kazanımı ve duygusal değişimler de değerlendirilebilmektedir (Stufflebeam ve Coryn, 2014: 222-223). Bütün bu olumlu özelliklerin ışığında eğitim programlarının karmaşıklığını gözler önüne serebilmesi, katılımcı odaklı değerlendirmenin en güçlü yönüdür (Uşun, 2012: 114).

Potansiyel iş yoğunluğu ve maliyet, değerlendirmeye katılan paydaşların bilgi yetersizliği olasılığı nedeniyle değerlendirmeyi uygunsuz hale getirme ihtimali ve tekrarlanamaması, ön plana çıkan sınırlılıklarıdır (Fitzpatrick vd., 2012: 251). Her paydaşın programın değer ve etkililiği hakkında farklı kriterlere sahip olması dezavantaj oluşturabilmektedir. Bu farklılaşma nedeniyle değerlendirme etkisizleşebilmekte ve alakasız konulara odaklanabilmektedir (Rovai vd., 2014: 89).

d. Program Değerlendirme Türleri

Alan yazın taraması sonucu eğitimde program değerlendirme türleri, değerlendirmeci rolüne göre içsel, dışsal ve dışarıdan yönlendirilmiş; değerlendirme biçimine göre formal, informal ve harmanlanmış; değerlendirmede odaklanılan sistem boyutlarına göre girdi, süreç, çıktı, etki değerlendirme olarak belirlenmiş ve sınıflandırılmıştır. Program değerlendirme türleri Şekil 5'te gösterilmiştir.

Şekil 5. Program Değerlendirme Türleri



i. Değerlendirmeci Rolüne Göre Program Değerlendirme Türleri

Program değerlendirme yapılırken sorulacak ilk soru, değerlendirmeyi kimin yapacağıdır. Thomas'a (2010, s. 404) göre üç temel seçenek bulunmaktadır.

Şekil 6. Değerlendirmeci Rolüne Göre Program Değerlendirme Türleri



1. İçsel Değerlendirme (Internal Evaluation)

Örgüt yapısı içindeki kişiler tarafından yapılır. Değerlendirmeci tipik olarak şirketin, kuruluşun ya da değerlendirme görevi taşıyan bir grubun elemanıdır (Spaulding, 2008: 11). İçsel değerlendirme; değerlendirmecinin sistematik olarak ölçmeler yaptığı ve hedef kitlenin, soruların, planların, araçların, personelin, veri setlerinin, veri analizlerinin, değişim raporlarının ve dahasının tanımlamalarını ortaya çıkaran ya da netleştiren gerekli adımların atılmasıdır. Ancak bir eğitim örgütünde ya da okulda bu yeterliliğe sahip üyelerin bulunması kolay olmayacaktır (Stufflebeam ve Coryn, 2014: 635). İçsel değerlendirmeciler –dışsal değerlendirmeciler yönetse ve değerlendirme sonuçlarını raporlarsa da- organizasyonun devamı ve sorumluluklarını yerine getirmesi için önemli bir role sahiptir (Stufflebeam ve Coryn, 2014: 428).

İçsel değerlendirme, dışsal değerlendirmeye nazaran programın ya da sistemin iç yapısını, tarihini daha iyi tanıma; personelin, müşterilerin karşılaştıkları zorlukları bilme açısından daha avantajlıdır. Ek olarak, kurum, kurum kültürü ve kurumdaki karar verme biçimleri hakkında daha fazla bilgi sahibi olma açısından da avantajları bulunmaktadır. Organizasyon içindekileri ikna etme

ve onlarla düzeyli tartışma konusunda daha alışkındırlar. Değerlendirme sürecine katılım gösterecek kişileri ve kimin daha kolay ikna edilebileceğini bilirler. Ne var ki avantajlar bazen dezavantaja da dönüşebilmektedir. Programın içinde olmalarından dolayı sorunları ya da kritik noktaları göremeyebilirler. Öznelliğe doğru kayabilirler (Fitzpatrick vd., 2004: 23).

2. Dışsal Değerlendirme (External Evaluation)

Okulları kontrol etmek ve yönlendirmek için yapılan, merkezi ya da yerel yönetimlere dayalı değerlendirme anlayışıdır (Macbeath vd., 2000: 91). Dışsal değerlendirmeci, gelip programı değerlendirmek için görevlendirilmiş dışarıdan bir kişidir (Spaulding, 2008: 11).

Dış değerlendirmeyi yapacak denetleyicilerin alana hâkim olmaması, konu hakkında eğitim almış olmamaları gibi sıkıntılar ve programa kendilerini fazla kaptırarak dış pencereden bakma özelliklerini kaybetmeleri gibi riskler oluşabilir. Dışsal değerlendirme daha çok kontrol ve gelişim sağlamak için motivasyon amaçlıdır (Nevo, 2009: 291).

Dışsal değerlendirme; değerlendirmeyi istemiş olan müşteri ya da değerlendirmeyi finanse edenler tarafından seçilmiş bağımsız üst-değerlendirmecinin (meta-evaluator) görünen değerlendirme sonuçlarını gözlemlemesi hatta uygun şartlar oluşursa değerlendirmenin güçlü ve zayıf yönleri hakkında değerlendirmeciye geri bildirimde bulunmasıdır (Stufflebeam ve Coryn, 2014: 635).

Dışsal değerlendirme genel olarak iç değerlendirmeye göre daha güvenilir olarak kabul edilebilir. Ayrıca dışsal değerlendirmeciler daha derin ve geniş bir teknik uzmanlık sunarak benzer kurumların ya da programların nasıl işlediğini bilebilmektedir. Bu objektiflik bazen aşırıya kaçabilmektedir. (Fitzpatrick vd., 2004: 24). Dışsal değerlendirmeci toplanan verilerin nesnelliğini artırabilirken bazı engellerle de karşılaşabilmektedir. Değerlendirilen taraftakiler dışsal değerlendirmeyi yapanlarla güven sorunları yaşayabilmektedir. Değerlendirilecek olanlar değerlendirmecileri istekle beklemezler. Değerlendirmeci her bilgiye ulaşamayabilir (Spaulding, 2008: 12).

Mantığı itibariyle ayrılıkçı (separatist) ideolojiyle paraleldir. Organizasyon dışı bağımsız kişilerin etkililiğe karar vermesi olarak özetlenebilir. Ne var ki plan dışı öğrenme çıktılarına belirlemeleri zordur. Organizasyondaki kişilerin soğuk bakış açısı nedeniyle tam olarak yardım etmeyeceği düşünülürse tam bir değerlendirme olması zor gözükmetedir.

3. Dışarıdan Yönlendirilmiş Değerlendirme (Externally Directed)

Değerlendirme işlemi büyük ölçüde örgüt yapısı içindeki kişilerin yardımıyla, dış denetleyiciler tarafından yapılmaktadır (Thomas, 2010: 416). Eğitim organizasyonuna, örneğin bir okulun programına fazla yaklaşp değerlendirmeyi kurban etmeden, gerekli teknik uzmanlığı dışarıdan sağlayabilmesi, daha fazla elemanın değerlendirmeye dâhil olmasının bulguları arttırması, daha fazla kişinin bulgulara ilgi duymasının sağlanması, organizasyon içindeki elemanların ileriki zamanlarda yapılacak değerlendirmelerde daha büyük roller alabilmesi için eğitilmiş olması ve maliyetin azaltılması avantajlar olarak görülebilir (Thomas, 2010: 417).

Dışarıdan yönlendirilmiş değerlendirme türü katılımcı odaklı değerlendirme (participant oriented) tasarımı ile paraleldir. Hem içsel hem de dışsal değerlendirme türlerini harmanlaması ile daha kapsamlı bir değerlendirme olasılığını hissettirmektedir. ICODE modeli (eğitim programı değerlendirme modeli) buna örnek olarak verilebilir.

ii. Biçimsel Olarak Program Değerlendirme Türleri

Değerlendirme aslında her yerde, herkes tarafından sıkça yapılan bir uygulamadır. İnsanlar sıkça önemliye önemsiz karar verdikleri durumlar yaşamaktadır. Eğitimde program değerlendirmede de yargıya varmaya, değerliye değersiz karar vermeye uzanan uygulamalı bir

süreç söz konusudur (Stufflebeam ve Coryn, 2014: 26). Bu süreç eğitimde program değerlendirme biçimine göre üç şekilde ifade edilmektedir:

Şekil 7. Değerlendirme Biçimine Göre Program Değerlendirme Türleri



1. Formal Yaklaşım

Sistematik ve kesin hatlara sahip değerlendirmedir. Sistematik değerlendirme ile kastedilen; bağlantıları ortaya koyma, olumsuzlukları kontrol altına alma, profesyonel standartlara bağlılık, bu standartları kullanma ya da savunma işleridir. Formal değerlendirme, değerlendirme alanının uygun gördüğü standartları kullanan değerlendirme olarak tanımlanabilmektedir (Stufflebeam ve Coryn, 2014: 26-27).

Günlük yaşamda bir insanın kaybettiği anahtarını bulma çabası ve laboratuvarında deney yapan bir bilim adamının çabası “araştırma” olarak kabul edilebilmektedir. Ne var ki bilimsel anlamda araştırma, “karşılaşılan bir güçlüğün giderilmesi için bilimsel yöntemin uygulanması” ya da “planlı ve sistemli olarak verilerin toplanması, çözümlenmesi (analizi), yorumlanarak sonucun raporlaştırılması ile problemlere güvenilir çözümler arama süreci” olarak ifade edilmektedir (Stufflebeam ve Shinkfield, 2007: 28).

Formal değerlendirme biçimi, objektivist (nesnelci) program değerlendirme felsefesi ile pozitivist (olgucu) program değerlendirme ideolojisine paraleldir. Standartlar ortaya koyma, genel kabul edilebilirlik ve sistemli olma özellikleri ön plana çıkmaktadır. Ne var ki Scriven’in ifade ettiği değer biçme fobisi ile bazı detayları gözden kaçırma olasılığı akla gelmektedir.

2. İnformal Yaklaşım

Günlük yaşam sürecinde insanlar gözlemledikleri, düşündükleri, etkileşime girdikleri ya da almak için karar vermeye çalıştıkları şeyler hakkında informal değerlendirme yapmaktadır (Stufflebeam ve Shinkfield, 2007: 27). Örneğin yiyecek, araba, araç-gereç, buzdolabı, bilgisayar, bilgisayar programı, stoklar, kurslar ya da sigorta poliçeleri gibi hizmetler için karar verme süreçlerindeki insanlar informal değerlendirme yapabilmektedir (Stufflebeam ve Coryn, 2014: 26).

İnformal değerlendirme biçimi, birçok durumda sistematik olmayan, uygun olmayan koşullara sahip ya da ön yargılardan etkilenmiş bir yapı içerebilmektedir. Bu nedenle, karar vermeye çalışan kişilere zayıf bir dayanak noktası oluşturmaktadır. Bu bağlamda, kritik karar gerektiren durumlarda, birçok insanı etkileyecek durumlarda, büyük harcamalar ya da riskler karşısında informal değerlendirme yetersiz kalmaktadır (Stufflebeam ve Shinkfield, 2007: 27).

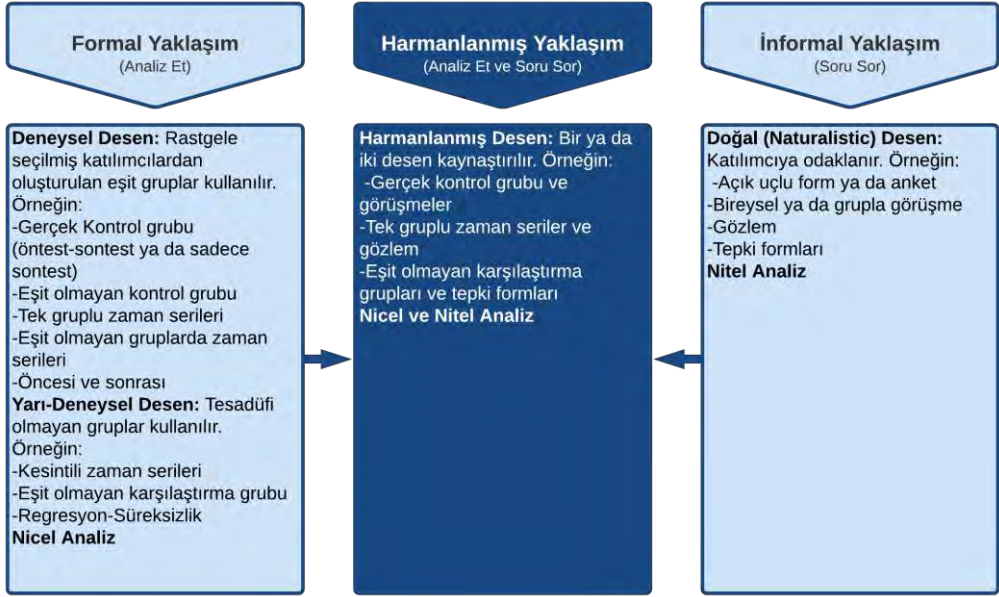
İnformal değerlendirme, sübjektivist (öznelci) program değerlendirme felsefesi ile göreceli (relativistic) program değerlendirme ideolojisine paraleldir. Beklenmedik öğrenme çıktılarını belirleme anlamında formal değerlendirmeye göre daha avantajlı gözükmeyle birlikte güvenilirlik ve genellenebilirlik sıkıntılarını akla getirmektedir.

3. Harmanlanmış Yaklaşım (Blended Approach)

Harmanlanmış değerlendirme, formal ve informal değerlendirmenin karışımıdır. Harmanlanmış değerlendirme yaklaşımı, formal ve informal değerlendirmenin uygulamalarını ortak

bir biçimde kullanabilmektir (Dessinger ve Lee, 2004: 83). Bu değerlendirme yaklaşımları ve kullandıkları uygulamalar Şekil 8’de gösterilmiştir.

Şekil 8. Değerlendirme Biçimleri



Kaynak: Dessinger, J. C. ve Moseley, J. L. (2004) Confirmative Evaluation: Practical Strategies for Valuing Continuous Improvement, San Francisco: John Wiley and Sons. s. 83.

iii. Sistem Boyutlarına Göre Değerlendirme Türleri

Bütün disiplinlerde; o disiplinin metodolojisi, paradigması, epistemolojisi ve ontolojisini geliştirmek için sürekli fikirler üretilmektedir. Son elli yılın en önemli düşüncelerinden biri de sistem teorisi ya da sistem bilimidir (Van Gigch, 1991: 27). Sistem kavramı neredeyse hiçbir zaman tek başına kullanılmamıştır. Genellikle biyolojik sistem, sosyal sistem, ekonomik sistem, dini sistem ya da genel sistem gibi sıfatlarla ya da niteleyicilerle birlikte anılmaktadır (Rosen, 1986’dan akt: Klir, 2001: 4).

Sistem ilişkili öğelerin bileşimi ya da kümesidir. Canlı ya da cansız varlıkların bir araya gelmesiyle oluşabilmektedir. Sistemler, alt sistemler (subsystems) olarak adlandırabileceğimiz diğer sistemlerden oluşur. Bir sistemin ne kadar alt sisteme bölüneceği ya da birleştirileceği konusu problem yaratabilmektedir (Van Gigch, 1991: 30-31).

Sistem teorisi etkili sonuçlar üretmek için bir arada çalışan anahtar değişkenlerin oluşturduğu bir çerçeve sunarak karmaşık sistemleri anlamlı hale getirmektedir (Hernez-Broome ve Boyce, 2011: 1). Sistem teorisinde en yaygın modellerden biri IPO (Input Process Output) modelidir. Girdi (Input), İşlem (Process) ve Çıktı (Output) olarak ifade edilebilir (Forsyth, 2010: 50). Sistem çevresinden bir şeye ihtiyaç duyuyorsa bunlar girdidir. Çevresine herhangi bir şey sağlıyorsa bu da çıktıdır (Curry vd., 2006: 100).

Sisteme giren bileşenler girdiler, terk edenler de çıktılarıdır. Genel olarak öğretmenler, personel, yöneticiler, materyaller, arazi, tesisler, bütçe, yetenek ve bilgi gibi birçok kaynak eğitim sisteminin girdileri olarak kabul edilebilir. Süreç, girdiler çıktılarına dönüşürken onlara değer kazandırma işidir. Çıktılar ise sistemin dönüştürme sürecinin sonuçlarıdır (Van Gigch, 1991: 41).

Şekil 9. IPO Modeline Göre Sistem Boyutları



Kaynak: Skyttner, L. (2002). General Systems Theory: Ideas & Applications, Singapore, New Jersey, London, Hong Kong: World Scientific, s. 74.

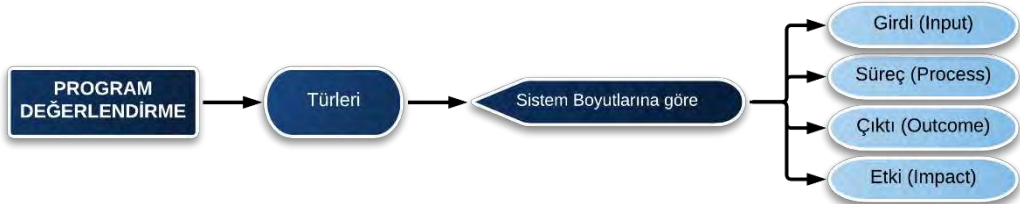
Şekil 10. Sistem Örneği



Kaynak: Curry, A., Flett, P. ve Hollingsworth, I. (2006). Managing Information and Systems: The Business Perspective, London, New York: Routledge, Taylor&Francis Group, s. 100.

Sistem teorisinin ortaya çıkardığı bileşenler program değerlendirme için de bir şema oluşturmaktadır. Green ve Kreuter (1991'den Akt. Simoes ve Brownson, 1998: 171) programı değerlendirmede süreç, etki (Impact) ve çıktı olmak üzere üç belirgin aşamayı işaret etmektedir. Alan yazın taramasında Green ve Kreuter'in (1991) sınıflamasına ek olarak girdilerin değerlendirilmesi aşamasına da rastlanmış ve çalışmaya dâhil edilmiştir. Buna göre sistem boyutlarına göre program değerlendirme türleri Şekil 11'de gösterilmiştir.

Şekil 11. Sistem Boyutlarına Göre Program Değerlendirme Türleri



1. Girdilerin Değerlendirilmesi

Girdi değerlendirmesinde ana hareket noktası programın ihtiyaç duyduğu değişiklikler hakkında tavsiyede bulunmaktır (Stufflebeam ve Coryn, 2014: 323). Değerlendirmeciler girdi değerlendirmesini birçok aşama halinde yapabilirler. Değerlendirmeci öncelikle ilgili alan yazını gözden geçirmek, benzer programları ziyaret etmek, uzmanlara danışmak, İnternet ortamındaki uygun bilgi servislerini incelemek, personelin ya da potansiyel kitlenin önerilerini istemek gibi spesifik ihtiyaçları ve hedefleri karşılama konusunu düşünmelidir (Stufflebeam, 2003: 45).

Girdi değerlendirmesi büyük oranda ihtiyaç analizi ile ilişkilidir (Guerra-Lopez, 2008: 109). Programların ya da kurumların ihtiyaçları için önerilerde bulunmayı sağlayabilmektedir. Memnun olunmayan bir uygulama için alan yazında daha iyi bir alternatif olup olmadığına bakarak tavsiyede bulunabilmektedir. Amerika'da birçok okul bölgesinde daha iyi maliyet-etki oranları yakalamak için yenilik önerileri sunmak adına kullanılmaktadır. Örneğin bir okul bölgesi yeni okul binalarında

alternatif mimari tasarımlar geliştirmek ve ölçebilmek için girdi değerlendirmesini kullanmıştır (Stufflebeam, 2003: 45-46).

2. Sürecin Değerlendirilmesi

Süreç değerlendirmesinin amacı performansı görüntülemektir (Guerra-Lopez, 2008: 109). Programın hedef gruba ulaşma derecesi, program hakkındaki memnuniyetleri, uygulanan program etkinlikleri ya da unsurları, araç gereçlerin kalitesi hakkında karar vermeyi sağlamaktadır (Girgis, 1998: 110).

Bu tip değerlendirme programın uygulanmasına dair soruları işaret eder. Örneğin program planlananlara göre ne kadar uygulandı? Programın materyalleri ve içeriği hizmet edilen topluluğa uygun mu? Eğitsel oturumlara kim katılıyor? Potansiyel katılımcıların hepsi eşit şekilde katılım gösteriyor mu? Program yeterli kaynaklara sahip mi? Katılımcılar programın yüzde kaçını alıyor? Bu veriler programın gelişmesi, değişmesi için gereken, ihtiyaç duyulan ve programın uygulanmasını sağlayan verilerdir. Süreç değerlendirmesi için bilgi, gözlemler, saha notları, görüşmeler, anketler, program kayıtları ve yerel-ulusal gazetelerden yani nitel ya da nicel yöntemlerle toplanabilir (Baker ve Goodman, 2003: 185).

3. Çıktıların Değerlendirilmesi

Çıktı değerlendirmesi programın uzun vadedeki etkileri üzerine odaklanan anlayıştır (Girgis, 1998: 110). Değerlendirilen sistemin geliştirilmesi ya da terk edilmesi için geri bildirim sağlamaktadır (Guerra-Lopez, 2008: 109).

Bu tip değerlendirme programın sağlayabileceği değişiklikler hakkında geri bildirim sağlar. Bazı uzak çıktıların görülmesi zordur, uzun zaman gerektirir. Programın çıktılar üzerindeki etkisini ölçmek için gözlemsel desenler yerine genellikle deneysel ya da yarı deneysel desenler ve uzun süreli takip tercih edilir. Hiçbir değerlendirme programı bütün bileşenlerini değerlendirmeye yeterli değildir. Veri toplama konusunda, hangi hedeflerin ölçüleceği konusunda tam uzlaşa sağlanamaz (Baker ve Goodman, 2003: 186).

4. Etki Değerlendirmesi

Etki değerlendirmesi programın kısa vadedeki etkileri üzerine odaklanan anlayıştır (Girgis, 1998: 110). Etki değerlendirmesi programın hangi hedeflerinin karşılandığı ile ilgilidir. Bazı kişiler bu değerlendirme türünü orta ve yakın vadeli çıktılar olarak adlandırmaktadır. İstenen ya da istenmeyen faktörleri ölçmede kullanılabilir. Etki değerlendirmesinde veriler nicel ya da nitel olabilmektedir (Baker ve Goodman, 2003: 185-186). Yapılan müdahale sonucu ortaya çıkan varlık ile yokluk üzerinde durulmaktadır (IEG, 2008: 121).

Eğitim programlarını sistemsel bakış açısıyla ele alma ve değerlendirme eğilimleri dikkate alındığında, sistem boyutlarına göre değerlendirmenin oldukça önemli olduğu görülebilir. Stufflebeam'in CIPP modeli gibi bağlam-girdi-işlem-çıktı (context-input-process-product), Stake'in uygunluk olasılık modeli gibi girdi-işlem-çıktı odaklı program değerlendirme modellerinde net bir şekilde sistemsel değerlendirme vurguları görülebilir. Genellikle birden fazla boyut dikkate alınarak sistem öğelerinin kapsamlı olarak ele alınması ön plana çıkmaktadır.

4. Sonuç ve Tartışma

Araştırma sonucunda, program değerlendirme alanında ön plana çıkan dört program değerlendirme felsefesi belirlenmiştir. Bunlar: nesnelci (objektivist), öznelci (sübjektivist), çoğulcu (pluralist), faydacı (utilitarian) program değerlendirme felsefeleridir.

Nesnelci felsefe bilimsel mantıktan hareketle, rasyonel ve genellenebilir gerçeklere dayalı felsefeyi yansıtmaktadır. Öznelci felsefe ise daha çok deneyimlere dayalıdır. İnformal görüşmeler,

gözlemler ve durum çalışmaları gibi tekniklerle genellemelere varılır. Daha çok içsel değerlendirme ağır basmaktadır. Çoğulcu değerlendirme toplum genelinden çok bireysel fayda üzerine odaklanmaktadır. Bireyin maksimum faydası önemlidir. Daha çok öznelcilik ile birlikte işe koşulmaktadır. Faydacı değerlendirmenin temeli toplumun genel faydasıdır. Başkalarının mutluluğu önemsenir. Nesnelci felsefe ile birlikte işe koşulmaktadır.

Araştırma sonucunda, program değerlendirme alanında ön plana çıkan beş program değerlendirme ideolojisi belirlenmiştir. Bunlar: ayrılıkçı, Olgucu, yönetsel, göreceli, yararlanıcıya yönelik program değerlendirme ideolojileridir.

Ayrılıkçı ideoloji sistemin dışından, bağımsız kişiler tarafından değerlendirme yapılmasını önermektedir. Değerlendirmecinin tamamen bağımsız hatta organizasyondan habersiz olması ve böylece ön yargısız olması hedeflenir. Dışsal değerlendirme mantığı taşımaktadır. Pozitivist ideoloji nesnel gerçekliği savunarak, ölçme, değerlendirme kuralları üzerinden hareket etmektedir. Değer biçme ve böylece net kararlar verme kaygısı taşımaktadır. Pozitivistlerin bu yönü, aşırı değer biçme fobisi olarak eleştirilmektedir (Potter, 2006: 413). Yönetsel ideoloji, genellikle yine aynı yöneticilerin ortaya çıkardığı programların yöneticiler için değerlendirilmesi ve onlara raporlaştırılarak sunulmasıdır. Ne var ki yöneticilerin olumlu rapor beklentisi ve bunun yarattığı baskı yönünden eleştirilmektedir (Scriven, 1993: 232). Göreceli ideoloji pozitivizme tepkidir. Nesnel doğruluk yerine göreceli düşünce benimsenmektedir. Farklı bakış açılarını dikkate almayı önemsemektedir. Yararlanıcıya yönelik ideolojide toplumun ve yararlanıcı kitlenin yararlanabilmesi için değerlendirme yapılmaktadır. Yararlanıcılar adına, olabildiğince nesnel ve sistematik şekilde değerlendirme yapılarak yine yararlanıcılara sunulmaktadır. Değerlendiren kişiler yararlanıcılar için, sanki bir sendikaymış gibi, onlar adına yargıya varmaktadır.

Araştırma sonucunda, program değerlendirme alanında ön plana çıkan altı program değerlendirme tasarımı belirlenmiştir. Bunlar: hedeflere dayalı, yönetime yönelik, yararlanıcı odaklı, uzman odaklı, müzakereye dayalı, katılımcı yönlendirmeli program değerlendirme tasarımlarıdır.

Hedeflere dayalı değerlendirme programın hedeflerine ulaşılma durumu üzerinden programın etkililiğine karar verme düşüncesine sahiptir. Uygulama aşamalarının netliği, uygulama kolaylığı gibi avantajlar sunarken, hedefler dışında ortaya çıkabilecek ürünlere duyarlı olmaması ve programın bitme zorunluluğu nedeniyle eleştiriler alabilmektedir (Yüksel ve Sağlam, 2014: 49). Yönetime yönelik tasarım yöneticilere bilgi sunma amaçlı ve program hakkında yöneticilerin karar vermesine dayanan anlayıştır. Değerlendirmeci ve yöneticilerin birlikte çalışması, baştan sona iletişim, netlik ve sistematiklik gibi avantajlar sunabilmektedir. Ne var ki yöneticilerin gözden kaçırdıkları, yöneticilerle fikir ayrılığı, yöneticiler ve değerlendirmeciler dışında kimsenin değerlendirme sürecine dahil edilmemesi, adil değerlendirme sınırlılığı, demokratik olamama gibi sıkıntılar yaratabilmesi nedeniyle eleştiriler alabilmektedir. Yararlanıcı odaklı tasarım, program ya da bir hizmet değerlendirmesi yapılırken yararlanıcı kitlenin değerlendiren rolünde olmasıdır. Son yıllarda teknoloji kullanımı ile birlikte en yaygın tasarımlardan biri olarak gözükmektedir. Yararlanıcıları kötü programlardan, faydasız hizmetlerden, tehlikeli ürünlerden koruyabilmesi, bunu yaparken bağımsız ve hatta acımasız değerlendirme yapabilmesi ön plana çıkan avantajlarıdır. Aşırı kullanımı nedeniyle eleştirilebilmektedir (Green, 2011: 24). Günümüzde internet ve sosyal medya üzerinden her türlü ürün için yapılan değerlendirmeler bazen bilgi kirliliğine neden olabilmektedir. Uzman odaklı tasarım, uzmanların yani profesyonellerin program değerlendirme işini yapmasıdır. Uygulama kolaylığı, birçok alana uyarlanabilmesi, kurumsal süreklilik sağlaması gibi avantajları bulunmaktadır. Uzmanların tekrara düşmesi, veri yetersizliği, çaba eksikliği, zaman kaybı yaratma riski gibi yönleriyle de eleştirilebilmektedir. Müzakereye dayalı tasarım bir program üzerinde iki değerlendirme grubunun çalışmasıdır. Bağımsız çalışan bu iki grubun mahkeme tarzı bir değerlendirme sürecinde farklı açılardan sorgulama yapması mantığına dayanmaktadır. Farklı açılardan bakma, ön yargısız olma gibi avantajlar sunmakla birlikte aşırı sorgulayıcı mantık, ortaya

çıkabilecek hırs ve zorlama yönleriyle eleştirilebilmektedir. Katılımcı odaklı tasarımın temel mantığı programla ilgili bütün kesimleri program değerlendirme sürecine katmaktır. Çoğulcu olması, bireysel ve organize anlayışlara uygunluğu, bütün anlayışlardan yararlı birer parça içermesi avantajları olmaktadır. Ne var ki iş yoğunluğu, alakasız konulara odaklanma, paydaşların bilgi yetersizliği, paydaşların program kriterlerinin farklı olması ve program değerlendirmenin etkisizleşmesi yönlerinden eleştiriler almaktadır.

Araştırma sonucunda program değerlendirme alanında ön plana çıkan üç ana başlıkta toplam on çeşit program değerlendirme türü belirlenmiştir. Bunlar: değerlendirmeci rolüne göre içsel, dışsal, dışarıdan yönlendirilmiş; değerlendirme biçimine göre formal, informal, harmanlanmış; sistem boyutuna göre girdi, süreç, çıktı, etkiye dayalı program değerlendirme türleridir.

Değerlendirmeci rolüne göre program değerlendirme içsel, dışsal ve dışarıdan yönlendirilmiş değerlendirme olarak üç tür kabul edilmektedir. İçsel değerlendirme kurum içinden, organizasyon içerisindeki kişilerin değerlendirme yapmasıdır. Kurum hakkında bilgi birikiminin fazla olması, organizasyonu yakından ve iyi tanıma gibi avantajları bulunmaktadır. Bütünü görememek, değerlendirme yeterliliğinin sınırlı olması, etki altında kalmak gibi yönleriyle de eleştirilebilmektedir. Dışsal değerlendirme organizasyon dışı, örgüt harici kişilerin programı değerlendirmesidir. Ön yargısız olmak, programı bir bütün olarak görebilmek, bağımsızlık, kontrol ve motivasyon sağlama gibi avantajlar sunabilmektedir. Ne var ki değerlendirilenlerin isteksizliği, güven sorunları gibi dezavantajlar oluşabilmektedir. Dışsal değerlendirme içsel değerlendirmeye göre daha güvenilir (Fitzpatrick vd., 2004: 24). Dışarıdan yönlendirilmiş değerlendirme organizasyon dışı değerlendirmecilerin hazırladığı değerlendirme altyapısını kullanarak, örgüt içinden kişilerin değerlendirme yapmasıdır. Değerlendirme, dışarıdan yönlendirilmekte ancak içeridekiler tarafından yapılmaktadır. Dışarıdan teknik destek, maliyet azlığı, iç organizasyona fazla müdahale edilmemesi gibi avantajları bulunmaktadır.

Değerlendirme biçimsel olarak formal, informal ve harmanlanmış olarak kabul edilebilmektedir. Formal değerlendirme deneysel desene sahip, bilimsel, standartlara dayalı, planlı, nicel, nesnel, sistematik ve net değerlendirmedir. İnformal değerlendirme doğal desene sahip, sistematik olmayan, gözleme dayalı, nitel ve öznel değerlendirme türüdür. İnformal değerlendirme ön yargılardan etkilenebilmesi ve kritik kararlar alınırken yetersiz kalabilmesi nedeniyle eleştirilebilmektedir. Harmanlanmış değerlendirme formal ve informal değerlendirmenin karışımıdır. Hem nicel hem nitel analiz yapılır. Deneysel desen ve doğal desen birlikte kullanılır.

Sistem boyutlarına göre, dört değerlendirme türü olan girdi, süreç, çıktı ve etkiye dayalı değerlendirmenin adı geçmektedir. Girdi değerlendirmesi ihtiyaç analizi yaparak sisteme/programa girmesi gerekenler hakkında önerilerde bulunmaktır. Sürecin değerlendirmesi performansın görüntülenmesidir. Programın etkinlik boyutu, materyalleri, uygulamaları, süreci değerlendirilir. Gözlemler, görüşmeler, anketler, kayıtlar, nitel ya da nicel yöntemlerle toplanmış bilgiler kullanılmaktadır. Çıktı değerlendirmesi programın uzun vadedeki etkileri ile ilgilenmektedir. Programın öğrencilerin öğrenim hayatında ve gerçek hayatında yaptığı etki, toplum üzerindeki etkiler gibi uzun vadeli ürünlere odaklanılmaktadır. Elde edilen dönütler programın sürekliliği için kullanılabilir. Etki değerlendirmesi çıktı değerlendirmesine benzetilmesine karşın kısa vadeli etkilere yönelik değerlendirmedir. Daha çok, hangi hedeflere ulaşıldığı ile ilgilenmektedir.

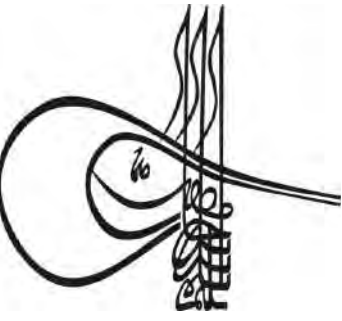
Özetle, bu araştırma kapsamında, program değerlendirme felsefeleri, ideolojileri, tasarımları ve türleri belirlenmiş ve kategorize edilmiştir. Kategorize edilen program değerlendirme felsefelerinin, ideolojilerinin, tasarımlarının ve türlerinin kendi özelinde bazı avantaj ve dezavantajlarının olabildiği, birbirlerine tam olarak üstünlük kanıtlarının olmadığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

KAYNAKÇA

- Alderson, C. & Berretta, A. (1992). *Evaluating Second Language Education*. Cambridge, United Kingdom: Cambridge University Press.
- Alkin, M. C., Christie, C. A. ve Rose, M. (2006). *Communication Evaluation*. Shaw, I. F., Greene, J. C. ve Mark, M. M. (Ed.) *Handbook of Evaluation* içinde (s. 384-403). London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage Publications.
- Baker, E. A. ve Goodman, R. M. (2003). *Community Assessment and Change: A Framework, Principles, Models, Methods and Skills*. Scutchfield, F. D. ve Keck, C. W. (Ed.) *Principles of Public Health Practice (Second Edition)* içinde (s. 177-190). United States of America: Thomson Delmar Learning.
- Belvis, O. (1989). *Curriculum Building in Nursing: A Process*. United States of America: Jones and Bartlett Publishers.
- Brunon-Ernst, A. (2016). *Utilitarian Biopolitics: Bentham, Foucault and Modern Power*. London, New York: Routledge.
- Curry, A., Flett, P. ve Hollingsworth, I. (2006). *Managing Information and Systems: The Business Perspective*, London, New York: Routledge, Taylor&Francis Group.
- Çepni, S. (2010). *Araştırma ve Proje Çalışmalarına Giriş (5.Baskı)*. Trabzon: Erol Ofset.
- Dessinger, J. C. ve Lee, J. (2004). *Strategies for Valuing Continious Improvement*. U.S.A.: John Wiley and Sons.
- Dessinger, J. C. ve Moseley, J. L. (2004). *Confirmative Evaluation: Practical Strategies for Valuing Continuous Improvement*. San Francisco: John Wiley and Sons.
- Erden, M. (1998) *Eğitimde Program Değerlendirme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Fitzpatrick, J. L., Sanders, J. R. ve Worthen, B. R. (2004). *Program Evaluation Alternative Approaches and Practical Guidelines (Third Edition)*. U.S.A.: Pearson Education, Inc.
- Fitzpatrick, J. L., Sanders, J. R. ve Worthen, B. R. (2012). *Program Evaluation Alternative Approaches and Practical Guidelines (Fourth Edition)*. New Jersey: Pearson Education, Inc.
- Forsyth, D. R. (2010). *Group Dynamics (Fifth Edition)*. United States of America: Wadsworth Cengage Learning.
- Girgis, A. (1998). *Best Practice in Cancer Control Programme Evaluation*. Scott, D. ve Weston, R. (Ed.) *Evaluation Health Promotion* içinde (s. 109-125). Padstow, Cornwall: Nelson Thornes Ltd.
- Guerra-Lopez, I. J. (2008). *Performance Evaluation: Proven Approaches for Improving Program and Organizational Performance*. United States of America: John Wiley&Sons, Inc.
- Green, R. A. (2011). *Case Study Research: A Program Evaluation Guide for Librarians*. United States of America: Libraries Unlimited.
- Green, J. L. ve Stone, J. C. (1977). *Curriculum Evaluation: Theory and Practice-Volume One*. New York: Springer Publishing Company, Inc.
- Hernez-Broome, G. ve Boyce, L. A. (2011). *Advancing Executive Coaching: Setting the Course for Successful Leadership Coaching*. San Fracisco, CA: Jossey-Bass.

- House, E. R. (1993). Assumptions Underlying Approaches to Evaluation. Madaus, G. F., Scriven, M. S. ve Stufflebeam, D. L. (Ed.) *Evaluation Models: Viewpoints on Educational and Human Services Evaluation* içinde (s. 45-65) Norwell, MA; Dordrecht, The Netherlands: Kluwer-Nijhoff Publishing.
- Hoyle, J. R., Björk, L. G., Collier, V. ve Glass, T. (2005). *The Superintendent as Ceo: Standards-Based Performance*. Thousand Oaks, California: Corwin Press.
- IEG (2008). *An Impact Evaluation of India's Second and Third Andhra Pradesh Irrigation Projects: A Case of Poverty Reduction with Low Economic Returns*. Washington, D. C.: The World Bank.
- Klir, G. J. (2001). *Facets of Systems Science (Second Edition)*. New York: Springer Science+Business Media, LLC.
- Lawrenz, F. ve Thao, M. (2010). Review of Science Education Program Evaluation. Lederman, N. G. ve Abell, S. K. (Ed.) *Review of Science Education Program Evaluation* içinde (s. 943-963). New York, NY: Routledge.
- Lawrenz, F. ve Thao, M. (2014). Review of Science Education Program Evaluation. Lederman, N. G. ve Abell, S. K. (Ed.) *Handbook of Research on Science Education: Volume II* içinde (s. 759-774). New York, NY: Routledge.
- Lunenburg, F. ve Irby, B. (2006). *The Principalship: Vision to Evaluation*. United States of America: Thompson Wadsworth.
- MacBeath, J., Schratz, M., Meuret, D. ve Jakobsen, L. (2000). *Self-evaluation in European Schools: A Story of Change*. London, New York: Routledge/Falmer, Taylor&Francis Group.
- Mathison, S. (2005). *Encyclopedia of Evaluation*. Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage Publications.
- McNamara, J. F., Erlandson, D. A. ve McNamara, M. (1999). *Measurement and Evaluation: Strategies for School Improvement*. New York, London: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Nevo, D. (2009). Accountability and Capacity Building: Can They Live Together? Ryan, K. E. ve Cousins, J. B. (Ed.) *The SAGE International Handbook of Educational Evaluation* içinde (s. 291-304) United States of America: Sage Publications, Inc.
- Ornstein, A. C. ve Hunkins, F. P. (1993). *Curriculum Foundations, Principles and Issues (Second Edition)*. United States of America: Allyn and Bacon.
- Popham, W. J. (1993). *Educational Evaluation*. United States of America: Allyn and Bacon.
- Potter, C. (2006). *Programme Evaluation*. Blanche, M. T., Durrheim, K. & Painter, D. (Ed.) *Research in Practise: Applied Methods for the Social Sciences*. South Africa: University of Cape Town Press.
- Rosen, R. (1986). Some Comments on Systems and System Theory. *International Journal of General Systems*, Cilt: 13, Sayı: 1, (s. 1-3).
- Rovai, A. P., Baker, J. D. ve Ponton, M. K. (2014). *Social Science Research Design and Statistics: A Practitioner's Guide to Research Methods and IBM SPSS Analysis*. Chesapeake, VA: Watertree Press.
- Scriven, M. S. (1993). Evaluation Ideologies. Madaus, G. F., Scriven, M. ve Stufflebeam, D. L. (Ed.) *Evaluation Models: Viewpoints on Educational and Human Services Evaluation* içinde (s. 229-260). Boston, The Hague, Dordrecht, Lancaster: Kluwer-Nijhoff Publishing.

- Simoes, E. J. ve Brownson, R. C. (1998). Implementing and Managing Programs. Stroup, D. F. ve Teutsch, S. M. (Ed.) *Statistics in Public Health: Qualitative Approaches to Public Health Problems* içinde (s. 165-192). New York, Oxford: Oxford University Press.
- Skyttner, L. (2002). *General Systems Theory: Ideas & Applications*. Singapore, New Jersey, London, Hong Kong: World Scientific.
- Spaulding, D. T. (2008). *Program Evaluation in Practice: Core Concepts and Examples for Discussion and Analysis*. San Francisco, CA: Jossey Bass.
- Spaulding, D. T. (2014). *Program Evaluation in Practice: Core Concepts and Examples for Discussion and Analysis (Second Edition)*. San Francisco, CA: Jossey Bass.
- Stufflebeam, D. L. (2003). The CIPP Model for Evaluation. Kellaghan, T., Stufflebeam, D. L. ve Wingate, L. A. (Ed.) *International Handbook of Educational Evaluation, Part One: Perspectives* içinde (s. 31-62) Dordrecht, Boston, London: Kluwer Academic Publishers.
- Stufflebeam, D. L. ve Coryn, C. L. S. (2014). *Evaluation Theory, Models & Applications*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Stufflebeam, D. L. ve Shinkfield, A. J. (1998). *Systematic Evaluation: A Self-Instructional Guide to Theory and Practice (Third Edition)*. Boston, The Hague, Dordrecht, Lancaster: Kluwer-Nijhoff Publishing.
- Stufflebeam, D. L. ve Shinkfield, A. J. (2007). *Evaluation Theory, Models and Applications*. San Francisco, CA: Jossey Bass.
- Thomas, J. C. (2010). Outcome Assessment and Program Evaluation. Renz, D. O. ve Herman, R. D. (Ed.) *The Jossey-Bass Handbook of Nonprofit Leadership and Management (Third Edition)* içinde (s. 401-430) San Francisco: John Wiley&Sons.
- Uşun, S. (2012). *Eğitimde Program Değerlendirme: Süreçler Yaklaşımlar ve Modeller*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Van Gigch, J. P. (1991). *System Design Modeling and Metamodeling (First Edition)*. New York: Springer Science+Business Media, LLC.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yüksel, İ. ve Sağlam, M. (2014) *Eğitimde Program Değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi.



Article Info/Makale Bilgisi

✍ **Received/Geliş:** Mart 2018

✓ **Accepted/Kabul:** Haziran 2018

✍ **Referees/Hakemler:** Doç. Dr. Hasan BAĞCI – Doç. Dr. İlhan ERDEM – Dr. Öğr. Üyesi Erhan AKIN - Dr. Öğr. Üyesi Ömer ÇİFTÇİ

This article was checked by iThenticate.

TÜRKÇE ÖĞRETMENİ ADAYLARININ KELİME BİLGİSİ KAVRAMINA İLİŞKİN ALGILARI*

*Ahmet BAŞKAN***

ÖZET

Bu araştırmanın amacı Türkçe öğretmen adaylarının kelime bilgisi kavramına ilişkin algılarının metaforlar aracılığı ile çözümlenmesidir. Araştırmanın katılımcıları, 2016-2017 eğitim-öğretim yılında Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği Bölümü'nün 1, 2, 3 ve 4. sınıflarında öğrenim gören 143 öğretmen adayından oluşmaktadır. Katılımcıların kelime bilgisine ilişkin oluşturdukları metaforları belirlemek amacıyla katılımcılara üzerinde “Kelime bilgisi ... gibidir; çünkü ...” şeklinde ifade bulunan bir form verilmiş ve kendilerinden ifadedeki boşlukları doldurmaları istenmiştir. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim (fenomenoloji) deseni kullanılmış ve elde edilen veriler içerik analizi tekniği ile çözümlenmiştir.

Araştırmada elde edilen bulgular sonucunda, Türkçe öğretmen adaylarının kelime bilgisi kavramına ilişkin 128 olumlu (%91,1), 11 olumsuz (%7,9) metafor oluşturduğu belirlenmiştir. Bu sonuçlar ışığında, Türkçe öğretmen adaylarının kelime bilgisine yönelik algılarının genel anlamda olumlu olduğu söylenebilir. Araştırmaya katılan Türkçe öğretmen adaylarının kelime bilgisi kavramına ilişkin oluşturdukları olumlu metaforlar ortak özellikler bakımından 11 kategori altında toplanmıştır. Bu kategorilerin içerdikleri metafor sayılarına göre sıralanışı şu şekildedir: iletişimi kolaylaştırma (n=25), işlevsellik (n=22), derinlik (n=20), aşamalılık (n=20), saygı ve değer verme (n=18), bütünü parçası (n=9), gereklilik (n=5), değişkenlik (n=5), düzen sağlayıcılık (n=1), çeşitlilik (n=1), duygu ve düşüncelerin göstergesi (n=1). Türkçe öğretmen adaylarının kelime bilgisi kavramına ilişkin oluşturdukları 11 olumsuz

* Bu çalışma 28-30 Eylül 2017 tarihleri arasında Okan Üniversitesi'nde düzenlenen 10. Uluslararası Türkçenin Eğitimi Öğretimi Kurultayı'nda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

**  Arş. Gör. Dr., Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, El-mek: ahmet.baskan@dicle.edu.tr

metafor ise 3 farklı kategori altında toplanmıştır: zorluk ve karışıklık (n=7), belirsizlik (n=3), umutsuzluk (n=1).

Anahtar Kelimeler: Kelime bilgisi, algı, metafor, Türkçe öğretmeni adayı.

THE PERCEPTIONS OF TURKISH LANGUAGE TEACHER CANDIDATES REGARDING CONCEPT OF “VOCABULARY”

ABSTRACT

The aim of this research is to analyze the perceptions of the Turkish Language teacher candidates about the concept of “vocabulary” through metaphors. Participants of the study consisted of 143 teacher candidates who were educated in 1st, 2nd, 3rd and 4th classes of Turkish Language Teaching Department of Dicle University Ziya Gökalp Faculty of Education in the academic year of 2016-2017. To identify the metaphors that participants make about vocabulary, a written form has been given "Vocabulary is like ..."; because ... " and they are asked to fill in the blanks in their expression. In the research, qualitative research methods were used and the obtained data were analyzed by content analysis technique.

As a result of the research findings, it was determined that Turkish Language teacher candidates constitute 128 positive (91,1%) and 11 negative (7,9%) metaphors regarding “vocabulary” concept. In the light of these results, it can be said that the perceptions of Turkish teacher candidates regarding vocabulary are generally positive. Positive metaphors of the Turkish teacher candidates participating in the research were collected under 11 categories in terms of common features. These categories are ranked according to the metaphor numbers they contain: facilitating communication (n = 25), functionality (n = 22), depth (n = 20), phasing (n = 20), respect and valence (n = 18), part of the whole (n = 9), necessity (n = 5), variability (n = 5), order provision (n = 1), diversity (n = 1), emotion and thought indicators (n = 1). The 11 negative metaphors of the Turkish teacher candidates about the concept of “vocabulary” were collected under 3 different categories: difficulty and confusion (n = 7), uncertainty (n = 3), hopelessness (n = 1).

STRUCTURED ABSTRACT

Introduction

Words are meaningful structures that lead to the formation of expressions and thoughts. The fact that knowing various meanings of words and having vocabulary knowledge on different topics has an effect on language skills shows the importance of vocabulary in terms of education.

The word of “metaphor” come from Greek and is formed by the combination of the *meta* meaning "to change" and the *pherin*, meaning "to carry" (Levine, 2005: 172). The essence of metaphor is based on understanding and experiencing any kind of thing in terms of something else (Lakoff and Johnson, 2003: 5). Metaphors based on the transfer of a

concept or situation by the establishment of different similarities are symbolic forms and truths expressed by alternative concepts (Ertan Kantos, 2011: 137, Korkmaz ve Bağçeci, 2013: 188). Metaphors are more important and powerful mental production than individuals simply explaining a concept by another concept. Because the relevant concept expresses the deepness and experiences possessed (Eraslan, 2011: 1).

By the expression of Aristotle, metaphors are formed by giving a name to something that belongs to something else. In other words, with metaphors words are transferred from a known area to a new/unknown area. The human mind uses metaphors (as a means of perception) to perceive an abstract being more concrete. Metaphors allow an educational phenomenon to be viewed, defined and interpreted as something else that is known in the light of experiences and emotions (Arslan and Bayrakçı, 2006: 103, Botha, 2009: 431-432, Güveli, Ipek, Atasoy and Güveli, 2011: 140, Kelley-Lainé, 2003: 38, Skorczynska, 2014: 2344).

Metaphors are the way of describing something and it is also the way of learning something (Tuncay and Özçınar, 2009: 2883). Semerci (2007) stated that the metaphors he defines as "passing from one concept to another" are the preferred tools in explaining complex concepts and phenomena in education. Metaphors can lead to the recognition of similarities between beings that appear to be completely different from each other (Martínez, Saulea and Huber, 2001: 965).

The Purpose of the Research

The aim of this research is to analyze the perceptions of the Turkish teacher candidates about the concept of "vocabulary" through metaphors. Within the scope of this goal, the following questions were sought:

- What are the metaphors for Turkish Language teacher candidates regarding the concept of vocabulary?
- What conceptual categories can these metaphors be grouped in terms of their common characteristics?

Method

This research was designed as a research on phenomenology from qualitative research methods. This method is preferred because it makes it easier for people to identify and interpret the perceptions of a cognition.

Participants

Participants of the study consisted of 143 teacher candidates who were educated in 1st, 2nd, 3rd and 4th classes of Turkish Language Teaching Department of Dicle University Ziya Gökalp Faculty of Education during the academic year of 2016-2017.

Results

As a result of the research findings, it was determined that Turkish Language teacher candidates constitute 128 positive (91,1%) and 11 negative (7,9%) metaphors regarding "vocabulary" concept. In the light of these results, it can be said that the perceptions of Turkish Language teacher candidates regarding vocabulary are generally positive. Positive metaphors of the Turkish Language teacher candidates participating in

the research were collected under 11 categories in terms of common features. These categories are ranked according to the metaphor numbers they contain: facilitating communication (n = 25), functionality (n = 22), depth (n = 20), phasing (n = 20), respect and valence (n = 18), part of the whole (n = 9), necessity (n = 5), variability (n = 5), order provision (n = 1), diversity (n = 1), emotion and thought indicators (n = 1). The 11 negative metaphors of the Turkish teacher candidates about the concept of “vocabulary” were collected under 3 different categories: difficulty and confusion (n = 7), uncertainty (n = 3), hopelessness (n = 1).

Keywords: Vocabulary, perception, metaphor, Turkish Language teacher candidate.

1. Giriş

Kelimeler, ifade ve düşüncelerin oluşmasını sağlayan anlamlı sözlerdir. Kelimelerin çeşitli anlamlarının bilinmesinin ve farklı konularda kelime bilgisine sahip olunmasının dil becerileri üzerinde etkili olması, eğitim-öğretim açısından kelime bilgisinin önemini gösterir.

Yunanca *metapherein* sözcüğünden gelen metafor, “değiştirmek” anlamına gelen *meta* ve “yüklemek/taşımak” anlamına gelen *pherein* sözcüklerinin birleşmesiyle oluşmuştur (Levine, 2005: 172). Metaforun özü herhangi bir tür şeyin başka tür bir şey bakımından anlaşılması ve tecrübe edilmesine dayanır (Lakoff ve Johnson, 2003: 5). Bir kavram ya da durumun bireyler tarafından farklı benzerlikler kurularak aktarılmasına dayanan metaforlar, sembolik birer biçim ve gerçeğin alternatif kavramlarla ifadesidir (Ertan Kantos, 2011: 137; Korkmaz ve Bağçeci, 2013: 188). Metaforlar, bireylerin basit olarak bir kavramı bir başka kavramla açıklamasından daha önemli ve güçlü bir zihinsel üretimdir. Çünkü ilgili kavrama dönük sahip olunan derinliği ve deneyimleri ifade eder (Eraslan, 2011: 1).

Aristo’nun ifadesiyle metaforlar, bir şeye başka bir şeye ait olan bir ismin verilmesiyle oluşur. Başka bir deyişle, metaforlar ile sözcükler bilinen bir alandan yeni/bilinmeyen bir alana transfer edilir. İnsan zihni, soyut olan bir varlığı daha somut bir şekilde algılamak için metaforları (bir algı aracı olarak) kullanır. Metaforlar, eğitimsel bir olgunun, olayın veya eylemin yaşantılar ve duygular göz önüne alınarak bilinen başka bir şey olarak görülmesi, tanımlanması ve yorumlamasına imkân sağlar (Arslan ve Bayrakçı, 2006: 103; Botha, 2009: 431-432; Güveli, İpek, Atasoy ve Güveli, 2011: 140; Kelley-Lainé, 2003: 38; Skorczynska, 2014: 2344).

Metaforlar bir şeyi tanımlama yolu olduğu gibi bir şeyi öğrenmenin de yoludur (Tuncay ve Özçınar, 2009: 2883). Semerci (2007) “aralarında algısal benzerlik olan bir kavramdan diğerine geçme” olarak tanımladığı metaforların eğitimde karmaşık kavram ve olguların açıklanmasında öncelikle tercih edilen bir araç olduğunu ifade etmiştir. Metaforlar sayesinde birbirinden tamamen farklıymış gibi görünen varlıklar arasındaki benzerliklerin farkına varılabilir (Martínez, Saulea ve Huber, 2001: 965).

Metaforların yalnızca edebi ve sanatsal fonksiyonlar taşımasının ötesinde düşünsel gelişimde önemli olduğu fikri metafora bilgi üretimini destekleyici bir işlev katmaktadır. Ayrıca, kavram ve terimlerin öğrenimi sürecinde, soyut kavramların somutlaştırılmasında ve görselleştirmesindeki işlevleri düşünüldüğünde metaforların eğitim-öğretim sürecindeki önemi anlaşılmaktadır. (Lüle Mert, 2013: 359, Özen Kutanis ve Alpaslan, 2003: 665-666, Zhao, Coombs ve Zhou, 2010: 381).

İlgili alanyazında eğitim ile ilgili birçok farklı kavramın metaforlar yoluyla analiz edildiği görülmüştür: “Eğitim ve öğretim” (Martínez, Saulea ve Huber, 2001; Alger, 2009), “eğitim” (Altun ve Apaydın, 2013), “öğretmen ve öğrenci” (Asaman, 2003; Aydın ve Pehlivan, 2010), “müdür”

(Cerit, 2008), “kültür ve öğretmen” (Çelikten, 2006), “öğretmen” (Ekiz ve Koçyiğit, 2013; Saban, 2004; Yılmaz, Göçen ve Yılmaz, 2013; Pektaş ve Kıldan, 2009), “liderlik” (Ertan Kantos, 2011; Hacıfazlıoğlu, Karadeniz ve Dalgıç, 2011), “konuşma” (Özkan, 2017a), “matematik” (Güveli vd. 2011), “üniversite” (Korkmaz ve Bağçeci, 2013), “sınıf” (Levine, 2005), “dört temel dil becerisi” (Lüle Mert, 2013), “öğretmenlik mesleği” (Ocak ve Gündüz, 2006), “ortaöğretim öğretmenleri” (Oğuz, 2009), “okul” (Saban, 2008; Demir, 2007; Koçak, 2013; Balcı, 1999; Kohn ve Engin Demir, 2008; Özdemir ve Kalaycı, 2013), “okul ve ideal okul” (Özdemir ve Akkaya, 2013), “öğrenci” (Saban, 2009), “program geliştirme” (Semerci, 2007), “öğretim ve okuryazarlık” (Shaw ve Mahlios, 2008), “uzaktan eğitim” (Tuncay ve Özçınar, 2009), “bilim insanı” (Akınoğlu, Tatik ve Baykin, 2015; Karaçam, 2015; Şenel ve Aslan, 2014), “yabancı dil olarak İngilizce” (Limon, 2015; Coşkun, 2015), “dersler” (Güven ve Akhan, 2010; Gömleksiz, Kan ve Öner, 2012; Mertol, Doğdu ve Yılar, 2013), “yabancı dil” (Gömleksiz, 2013), “dil ve edebiyat” (Mete ve Bağcı Ayrancı, 2016), “edebiyat” (Bağcı, 2013), “yapılandırmacı eğitim” (Günay ve Yücel Toy, 2015), “öğretmen ve öğretmenlik mesleği” (Gür, 2012; Koç, 2014), “yazma” (Özkan, 2017b) “üstün yetenekli öğrenciler” (Eraslan Çapan, 2010; Özsoy, 2014) kavramları araştırmalarda metaforlar aracılığı ile çözümlenerek ilgili kavramların nasıl algılandığı ortaya konmaya çalışılmıştır.

Öğretmen adaylarının olay ve olgulara karşı geliştirdikleri algılar, mesleki tutum ve bakış açılarının şekillenmesinde oldukça etkilidir (Güveli vd., 2011: 153). Bu bağlamda, Türkçe öğretmeni adaylarının kelime bilgisi kavramına ilişkin algılarının bilinmesi onların meslek yaşamlarında kelime bilgisini anlamlandırma ve öğrenciye aktarma biçimleri konusunda ipuçları vermesi açısından önem arz etmektedir.

“Metaforlar, analiz edilmek istenen kavramlarının nasıl algılandığını ortaya çıkarmaya katkı sağlar” düşüncesinden (Cerit, 2008: 6) hareketle bu çalışmada Türkçe öğretmeni adaylarının kelime bilgisine yönelik sahip oldukları algılar metaforlar yoluyla belirlenmeye çalışılmıştır. Çalışma, Türkçe öğretmeni adaylarının kelime bilgisini nasıl algıladıklarının ortaya konması bakımından önem taşımaktadır.

2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı Türkçe öğretmeni adaylarının kelime bilgisi kavramına ilişkin algılarının metaforlar aracılığı ile çözümlenmesidir. Bu amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- Türkçe öğretmeni adaylarının kelime bilgisi kavramına yönelik sahip oldukları metaforlar nelerdir?
- Bu metaforlar ortak özellikleri bakımından hangi kavramsal kategoriler altında toplanabilir?

3. Yöntem

3.1 Araştırmanın Deseni

Bu araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim (fenomenoloji) araştırması olarak desenlenmiştir. Yıldırım ve Şimşek’e (2013: 78) göre olgubilim (fenomenoloji) deseni farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanmaktadır. Baş ve Akturan’ın (2013: 84, 89) ifadesiyle “temelini bireysel tecrübelerin oluşturduğu” fenomenoloji yaklaşımında araştırmacılar, katılımcının kişisel (öznel) tecrübeleri ile ilgilenmekte, bireyin algılamaları ve kavramlara yüklediği anlamları incelemektedirler. Böylece, tecrübelerin ifade edilmesini ve dışa vuruluşunu tanımlamaktadırlar. Kişilerin bir kavrama ilişkin algılarının belirlenmesi ve yorumlanmasında kolaylık sağladığı için bu desen tercih edilmiştir.

3.2. Katılımcılar

Araştırmının katılımcıları 2016-2017 eğitim-öğretim yılında Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği Bölümü'nün 1, 2, 3 ve 4. sınıflarında öğrenim gören 143 öğretmen adayından oluşmaktadır:

Tablo 1. Katılımcılara İlişkin Bilgiler

	1. Sınıf	2. Sınıf	3. Sınıf	4. Sınıf	Toplam
Kız	21	23	23	10	77
Erkek	13	24	16	13	66
Toplam	34	47	39	23	143

3.3. Verilerin Toplanması

Türkçe öğretmeni adaylarının kelime bilgisine ilişkin oluşturdukları metaforları belirlemek amacıyla katılımcılara üzerinde “*Kelime bilgisi ... gibidir; çünkü ...*” şeklinde bir ifade bulunan bir form verilmiş ve katılımcılardan sadece tek bir metafor üzerinde yoğunlaşarak 20 dakikalık süre içerisinde ifadedeki boşlukları doldurulmaları istenmiştir. Saban’ın (2008: 464) ifadesiyle metaforun bir araştırma aracı olarak kullanıldığı çalışmalarda “gibi” kavramı genellikle metaforun konusu ile metaforun kaynağı arasındaki bağı daha net bir şekilde çağrıştırmak için kullanılmaktadır. Araştırmada yer verilen “çünkü” kavramı ise katılımcıların kendi metaforları için bir gerekçe veya mantıksal dayanak sunmalarına olanak sağlamaktadır.

3.4. Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen veriler içerik analizi tekniği ile incelenmiştir. Yıldırım ve Şimşek’in (2013: 259) ifadesi ile “içerik analizinde temelde yapılan işlem birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği biçimde düzenleyerek yorumlamaktır.” İçerik analizi yapılırken Saban’ın (2008) kullandığı aşağıda verilen analiz aşamaları ve sırası takip edilmiştir: (1) kodlama ve ayıklama aşaması, (2) örnek metafor imgesi derleme aşaması, (3) kategori geliştirme aşaması, (4) geçerlik ve güvenilirliği sağlama aşaması.

Kodlama ve Ayıklama Aşaması

Bu bölümde Türkçe öğretmeni adaylarının oluşturdukları metaforlar ayrılarak kodlanmış; böylece geçici bir liste oluşturulmuştur. Kodlama işleminde, kağıdın sıra numarası, öğrencinin cinsiyeti ve öğrenim görülen sınıf art arda yazılarak kodlama gerçekleştirilmiştir. Söz gelimi, 1 sıra numaralı 3. sınıfta okuyan erkek öğrencinin kağıdı için 1E3 şeklinde bir kodlama yapılmıştır. Bu işlemin ardından, katılımcıların hangi metaforları oluşturdukları ve oluşturdukları bu metaforları nasıl gerekçelendirdikleri incelenmiştir. Bu doğrultuda; açık, anlaşılır ve anlamlı olmayan yanıtlar, herhangi bir metafor içermeyen yanıtlar ve boş bırakılan yanıtlar ayıklanmıştır. Yapılan tüm bu işlemlerin ardından 4 kağıt ayıklanarak değerlendirme dışında bırakılmıştır:

Örnek Metafor İmgesi Derleme Aşaması

Bu aşamada, değerlendirilme dışında bırakılan kağıtların ayıklanmasından sonra içinde geçerli metaforların bulunduğu 139 kağıt elde edilmiştir. Bu aşamada ayrıca, oluşturulan metaforlar tekrar gözden geçirilmiş ve metaforların temsil ettiği “örnek metafor listesi” oluşturulmuştur. Saban’ın (2008) çalışması göz önüne alınarak bu liste; metaforun konusu, kaynağı ve konu ile kaynak arasındaki ilişki bakımından analiz edilmiştir. Böyle bir örnek metafor listesinin oluşturulması, metaforların belli bir kategori altında toplanmasında bir başvuru kaynağı olarak kullanılması ve araştırmanın veri analiz süreci ile yorumlarının geçerli kılınması için gereklidir (Lüle Mert, 2013: 361; Saban, 2009: 286).

Kategori Geliştirme Aşaması

Bu aşamada, katılımcılar tarafından oluşturulan metaforlar ortak özellikleri bakımından irdelenmiş ve örnek metafor listesi esas alınarak kategorize edilmiştir. Bu doğrultuda, katılımcılar tarafından oluşturulan metaforlar, (1) *metaforun konusu*, (2) *metaforun kaynağı* ve (3) *metaforun konusu ile kaynağı arasındaki ilişki* (Saban, 2009: 287) bakımından analiz edilmiştir. Böylece, kelime bilgisi kavramına ilişkin geliştirilen 139 geçerli metafor sahip olduğu ortak özelliklere göre 11’i olumlu, 3’ü olumsuz toplam 14 kategori altında toplanmıştır.

Geçerlik ve Güvenirliği Sağlama Aşaması

Bir bilimsel araştırmanın en önemli ölçütlerinden biri sonuçların inandırıcılığıdır. “Geçerlik” ve “güvenirlik” bu açıdan araştırmalarda en yaygın olarak kullanılan ölçütlerdir (Yıldırım ve Şimşek, 2013: 289). Bu araştırmada, geçerlik ve güvenilirliğin sağlanması için kategorilere ayrılan metaforlar, Türkçe eğitimi alanındaki iki uzman tarafından kontrol edilmiştir. Bu işlem sonucunda 7 metafora ilişkin görüş ayrılığı belirlenmiştir. Güvenirliğin belirlenmesi amacıyla Miles ve Huberman (1994: 64) tarafından verilen aşağıdaki güvenilirlik hesaplama formülü kullanılmıştır:

$$\text{Güvenirlik} = \frac{\text{Görüş Birliği}}{\text{Görüş Birliği} + \text{Görüş Ayrılığı}} \times 100$$

Miles ve Huberman (1994: 65) bu formülün uygulanmasıyla elde edilen sonucun %70’in üzerinde olması gerektiğini ifade etmiştir. Araştırmada, formülün uygulanmasının ardından güvenilirliğin % 94,96 olduğu belirlenmiştir.

4. Bulgular

Bu bölümde öğrencilerin “kelime bilgisi” kavramına ilişkin oluşturdukları geçerli metaforlar sıklığa göre sıralanmış, olumlu ve olumsuz metaforlar kategorilere ayrılarak sınıflandırılmıştır.

4.1. “Kelime Bilgisi” Kavramına İlişkin Oluşturulan Geçerli Metaforlar

Tablo 2. *Türkçe Öğretmeni Adaylarının “Kelime Bilgisi” Kavramına İlişkin Oluşturdıkları Geçerli Metaforlar*

Sıra	Metafor Adı	f	%	Sıra	Metafor Adı	f	%
1.	Hazine	12	13,18	46.	Pudra şekeri	1	1,09
2.	Okyanus	8	8,79	47.	Beyin	1	1,09
3.	Ağaç	7	7,69	48.	Havuz	1	1,09
4.	Bulmaca	4	4,39	49.	Elmas	1	1,09
5.	Akarsu (Nehir)	4	4,39	50.	Cümlelerin yaratıcısı	1	1,09
6.	Deniz (Derya)	4	4,39	51.	Camdan bakan yar	1	1,09
7.	İnci	3	3,29	52.	Düşünce aracı	1	1,09
8.	Çocuk	3	3,29	53.	Altın	1	1,09
9.	Para	3	2,19	54.	Altın bilezik	1	1,09
10.	Ağacın dalları	2	2,19	55.	Fidan	1	1,09
11.	Mutsuzluğun temeli	2	2,19	56.	Oyun	1	1,09
12.	Merdiven	2	2,19	57.	Karmaşık sayılar	1	1,09
13.	Uzay boşluğu	2	2,19	58.	Yemek	1	1,09
14.	Aşk	2	2,19	59.	Atom	1	1,09
15.	Yıldızlar	2	2,19	60.	Silah	1	1,09
16.	Zenginlik	2	2,19	61.	Hayal dünyası	1	1,09
17.	Yapboz	2	2,19	62.	Ekmek	1	1,09
18.	Gökyüzü	2	2,19	63.	Anadolu	1	1,09
19.	Kör bir kuyu	2	2,19	64.	Platonik aşk	1	1,09
20.	Dil	2	2,19	65.	Örümcek ağı	1	1,09
21.	Trafik ışıkları	1	1,09	66.	Medeniyet	1	1,09
22.	Farklı renkler	1	1,09	67.	İskelet	1	1,09
23.	Hayatımıza giren insanlar	1	1,09	68.	Denizdeki balık	1	1,09
24.	Hava	1	1,09	69.	İfade gücü	1	1,09
25.	Hayal kurmak	1	1,09	70.	Güneş	1	1,09
26.	İngilizce	1	1,09	71.	Kütüphane	1	1,09
27.	Bulut	1	1,09	72.	Buğday filizi	1	1,09
28.	İlgi çekici bir kavram	1	1,09	73.	Büyük İskender düğümü	1	1,09
29.	Basamak	1	1,09	74.	Labirent	1	1,09
30.	Deniz suyu içmek	1	1,09	75.	Avize	1	1,09
31.	Çuval	1	1,09	76.	Dinamik bir yapı	1	1,09
32.	Tohum	1	1,09	77.	Sağlık	1	1,09
33.	Su	1	1,09	78.	Yeni bir şey keşfetmek	1	1,09
34.	Araba	1	1,09	79.	İnsan	1	1,09
35.	Çorap söküşü	1	1,09	80.	İnsanın zihni	1	1,09
36.	İnşaat malzemesi	1	1,09	81.	Düşünce	1	1,09
37.	Paha biçilmez bir eşya	1	1,09	82.	Dağ	1	1,09
38.	Nar	1	1,09	83.	Kitap	1	1,09
39.	Su kuyusu	1	1,09	84.	Bir bütünün parçaları	1	1,09
40.	Yağmur damlası	1	1,09	85.	Toprak	1	1,09
41.	Anne fedakarlığı	1	1,09	86.	Resim	1	1,09
42.	Notalar	1	1,09	87.	Dünya	1	1,09
43.	Çakıl taşları	1	1,09	88.	Örüntü şeması	1	1,09
44.	Balon	1	1,09	89.	Çiçek	1	1,09
45.	Sözlük	1	1,09	90.	Okyanustaki su damlaları	1	1,09
Toplam						139	100

Tablo 2’de görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğretmen adayları, “kelime bilgisi” kavramına ilişkin toplam 139 geçerli metafor oluşturmuşlardır. Oluşturulan bu 139 yanıtta 90 farklı metafor bulunmaktadır. Buna göre, katılımcılar kelime bilgisini sırasıyla en fazla hazine (n=12), okyanus (n=8), ağaç (n=7), bulmaca (n=4), akarsu (n=4) ve denize (n=4) benzetmişlerdir.

4.1.1. “Kelime Bilgisi” Kavramına İlişkin Oluşturulan Olumlu Metaforlar

Tablo 3. “Kelime Bilgisi” Kavramına İlişkin Oluşturulan Olumlu Metaforlar

Kategori Adı	Oluşturulan Metaforlar	Toplam Metafor Adedi	%
İletişimi Kolaylaştırma	<i>Hazine (2), Dil (2), Meyve ağacı (2), İngilizce (1), Bir ağacın dalları (1), Farklı renkler (1), Hayal kurmak (1), Yağmur damlası (1), Bir köşede biriktirilmiş para (1), Gizli bir hazine (1), Sözlük (1), Beyin (1), Havuz (1), Altın bilezik (1), Akarsu (1), Zenginlik (1), İskelet (1), İfade gücü (1), Kütüphane (1), Yeni bir şey keşfetmek (1), Toprak (1), Çiçek (1)</i>	25	%19,53
İşlevsellik	<i>Hazine (3), Para (2), Meyve veren ağaç (1), Bulut (1), Yıldızlar (1), Çakıl taşları (1), Balon (1), Elmas (1), Düşünce Aracı (1), Silah (1), Zenginlik (1), Derya (1), Güneş (1), Büyük İskender düğümü (1), Düşünce (1), Resim (1), Nehir (1), Ağaç (1), Atom (1)</i>	22	%17,18
Derinlik	<i>Okyanus (7), Gökyüzü (2), Deniz (2), Gömülmüş hazine (1), Uzay Boşluğu (1), Hayatımıza giren insanlar (1), Galaksideki yıldızlar (1), Su kuyusu (1), Ekmek (1), Derya (1), Dağ (1), Kitap (1)</i>	20	%15,62
Aşamalılık	<i>Camdan bakan yar (1), Giderek içi altın ile dolan bir hazine (1), Basamak (1), Çuval (1), Merdiven (1), Tohum (1), Çocuk (1), Çorap söküğü (1), Nar (1), Fidan (1), Hayal dünyası (1), Medeniyet (1), Hazine (1), Buğday filizi (1), Labirent (1), Ağaç (1), Akarsu (1), Dünya (1), Bulmaca (1), Okyanus (1)</i>	20	%15,62
Saygı ve Değer Verme	<i>Hazine (3), İnci (2), Aşk (2), Oyun (1), Sağlık (1), İlgi çekici bir kavram (1), Araba (1), Paha biçilmez bir eşya (1), Anne fedakarlığı (1), Pudra şekeri (1), Bulmaca (1), Altın (1), Yemek (1), Platonik aşk (1)</i>	18	%14,06
Bütünün Parçası	<i>Yapboz (2), Ağaç (2), Notalar (1), Cümlelerin yaratıcısı (1), Bir bütünün parçaları (1), Örüntü şeması (1), Okyanustaki su damlaları (1)</i>	9	%7,03
Gereklilik	<i>Hava (1), Deniz suyu içmek (1), Su (1), İnşaat malzemesi (1), Denizdeki balık (1)</i>	5	%3,90
Değişkenlik	<i>Dinamik bir yapı (1), Küçük bir çocuk (1), Akarsu (1), İnsan (1), İnsanın zihni (1)</i>	5	%3,90
Düzen Sağlayıcılık	<i>Trafik ışıkları (1)</i>	1	%0,78
Çeşitlilik	<i>Anadolu (1)</i>	1	%0,78
Duygu ve Düşüncelerin Göstergesi	<i>Avize (1)</i>	1	%0,78
Toplam		128	%100

Tablo 3’te görüldüğü gibi, araştırmaya katılan öğretmen adayları kelime bilgisi kavramına ilişkin 128 olumlu metafor oluşturmuşlardır. Oluşturulan bu metaforlar 11 farklı kategori altında toplanmıştır: iletişimi kolaylaştırma (n=25), işlevsellik (n=22), derinlik (n=20), aşamalılık (n=20), saygı ve değer verme (n=18), bütünün parçası (n=9), gereklilik (n=5), değişkenlik (n=5), düzen sağlayıcılık (n=1), çeşitlilik (n=1), duygu ve düşüncelerin göstergesi (n=1).

4.1.1.1. İletişimi Kolaylaştırma

Bu kategori, toplam 25 (%19,53) metafordan oluşmaktadır. Verilen yanıtların dağılımı şu şekildedir: hazine (2), dil (2), meyve ağacı (2), İngilizce (1), bir ağacın dalları (1), farklı renkler (1), hayal kurmak, yağmur damlası (1), bir köşede biriktirilmiş para (1), gizli bir hazine (1), sözlük (1), beyin (1), havuz (1), altın bilezik (1), akarsu (1), zenginlik (1), iskelet (1), ifade gücü (1), kütüphane (1), yeni bir şey keşfetmek(1), toprak (1), çiçek (1).

- Bir ağacın dalları gibidir. Çünkü insan ne kadar kelimeye sahipse kendini ifade edebilme, bir olguya daha farklı bir perspektiften bakma özelliğine sahip olur (2E19).

- Farklı renkler gibidir. Çünkü kelime hazinesinin zenginliği ve genişliği ifadelerimizde anlamların ve örneklerin çeşitlenmesini sağlar (2E20).

- Meyve ağacı gibidir. Çünkü meyve ağacı meyve tuttukça güzelleşir, kişi de kelime öğrendikçe ifadesi güzelleşir (2E36).

- Yağmur damlası gibidir. Çünkü cümlelerimizi, anlatımlarımızı doyurmamıza yardımcı olur (3K49).

- Bir köşede biriktirilmiş para gibidir. Çünkü o, kişinin sermayesidir. Bir konuşma veya tartışma esnasında bir şeyi savunmak, etkileyciliği arttırmak için lazım olduğunda cebinden çıkarıp ihtiyacı giderir (3K51).

- Gizli bir hazine gibidir. Çünkü günlük yaşantımızda veya duygu ve düşüncelerimizi kağıda dökmemiz istendiğinde elimizin altında bulunur (3K52).

- Sözlük gibidir. Çünkü kelime bilgisine sahip olan bir insan konuşmalarda geçen kelimeleri bilir ve konuşmaları bütünlük içinde anlamlandırır (3E65).

- Altın bilezik gibidir. Çünkü zorlandığında kimseye ihtiyaç duymadan kendini ifade edersin (3E75).

- Zenginlik gibidir. Çünkü kelimelerin varsa konuşabilir, kendini ifade edebilirsin (3E81).

- Hazine gibidir. Çünkü kelime bilginiz ne kadar çok olursa ifade gücünüz de o derece kuvvetli olur (4K96).

- Kütüphane gibidir. Çünkü insanın derin düşünmesini ve akıcı konuşmasını sağlar (4E100).

- Yeni bir şey keşfetmek gibidir. Çünkü kelimelerin anlamını keşfedersiniz ne zaman nerede kullanacağınızı da bilirsiniz (1K111).

- Toprak gibidir. Çünkü toprağı ne kadar kazarsan ve uğraşırsan daha verimli olur. Ne kadar çok kelime ile konuşursan konuşman o kadar verimli olur (1K123).

- Çiçek gibidir. Çünkü çiçeğe ne kadar bakım gösterilirse o kadar büyür, kelime bilgisi de ne kadar geliştirilirse ifadeler o kadar güzelleşir (1K136).

4.1.1.2. İşlevsellik

Bu kategori, toplam 22 (%17,18) metafordan oluşmaktadır. Verilen yanıtların dağılımı şu şekildedir: hazine (3), para (2), meyve veren ağaç (1), bulut (1), yıldızlar (1), çakıl taşları (1), balon (1), elmas (1), düşünce aracı (1), silah (1), zenginlik (1), derya (1), güneş (1), Büyük İskender düğümü (1), düşünce (1), resim (1), nehir (1), ağaç (1).

- Meyve veren ağaç gibidir. Çünkü işe yaradıkça faydalı olur (2K1).

- Bulut gibidir. Çünkü çoğaldıkça toprak yeşertir (2K6).

- Yıldızlar gibidir. Çünkü kullanmayı bilersen parlar, kullanmadığın zaman söner gider (2K16).
- Hazine gibidir. Çünkü onunla yapamayacağımız hemen hemen hiçbir şey yoktur (3K53).
- Çakıl taşları gibidir. Çünkü ne kadar kelime bilgin varsa yere o kadar sağlam basarsın (3E60).
- Balon gibidir. Çünkü balon ne kadar dolu olursa o kadar yükselir. İnsanın yükselmesi de kelime donanımına bağlıdır (3E63).
- Hazine gibidir. Çünkü kullanmayı bilersen açamayacağın kapı yoktur (3K73).
- Zenginlik gibidir. Çünkü kullandıkça tanınırsın. Tanındıkça çevren genişler, dostlar edinirsin (4E90).
- Derya gibidir. Çünkü kelime hazinen ne kadar genişse hayatı o kadar iyi anlarsın (4E94).
- Para gibidir. Çünkü her zaman herkese lazım olur (4E102).
- Büyük İskender düğümü gibidir. Çünkü çözüldükçe kişiye şan ve ün getirir (4E103).
- Hazine gibidir. Çünkü kelime bilgisi zengin olan kişi her işin içinden hakkıyla çıkabilir (1E115).
- Düşünce gibidir. Çünkü soyut kavramı somutlaştırır (1K116).
- Nehir gibidir. Çünkü hayatı anlamlandıran, ifade eden ve besleyendir (1E127).
- Ağaç gibidir. Çünkü ağacı sular ve bakım yaparsak meyve verir, kelime bilgisini de geliştirirsek bize yararlı olur (1K138).

4.1.1.3. Derinlik

Bu kategori, toplam 20 (%15,62) metafordan oluşmaktadır. Verilen yanıtların dağılımı şu şekildedir: okyanus (7), gökyüzü (2), deniz (2), gömülmüş hazine (1), uzay boşluğu (1), hayatımıza giren insanlar (1), galaksideki yıldızlar (1), su kuyusu (1), ekmek (1), derya (1), dağ (1), kitap (1).

- Gömülmüş hazine gibidir. Çünkü bilinmezliği bulmaya çalışırız (2K4).
- Uzay boşluğu gibidir. Çünkü öğrendikçe öğrenilir, sürekli yenilenir, değişir ve bunun sonu yoktur (2K12).
- Okyanus gibidir. Çünkü araştırdıkça, derine indikçe ortaya çıkan kelime sayısı artar (2K13).
- Galaksideki yıldızlar gibidir. Çünkü zihnimizin sonsuzluğunu sağlar, fikir ve düşüncemizi şekillendirir (2E29).
- Okyanus gibidir. Çünkü derin ve sınırsızdır. İçinde güzellikler barındırır (2K39).
- Okyanus gibidir. Çünkü sonsuzdur. Ne kadar bilersen bil illa ki bilmediğin duymadığın kelimeler olur (2E47).
- Deniz gibidir. Çünkü derine indikçe zenginliğini fark ederiz (3K56).
- Okyanus gibidir. Çünkü içine girdikçe farklı şeylerle karşılaşırın (4E105).
- Gökyüzü gibidir. Çünkü uçsuz bucaksızdır (1K109).
- Dağ gibidir. Çünkü dünyadaki dağlar ne kadar büyük ve enginse dünyadaki kelimeler de o kadar büyüktür (1K118).

- Deniz gibidir. Çünkü çok geniş ve kapsamlıdır (1K119).
- Kitap gibidir. Çünkü çok geniştir ve insanın ufkunu açar (1K120).
- Okyanus gibidir. Çünkü derindir ve ne kadar anlam verirsene o kadar alır (1E129).

4.1.1.4. Aşamalılık

Bu kategori, toplam 20 (%15,62) metafordan oluşmaktadır. Verilen yanıtların dağılımı şu şekildedir: camdan bakan yar (1), giderek içi altın ile dolan bir hazine (1), basamak (1), çuval (1), merdiven (1), tohum (1), çocuk (1), çorap sökücü (1), nar (1), fidan (1), hayal dünyası (1), medeniyet (1), hazine (1), buğday filizi (1), labirent (1), ağaç (1), akarsu (1), dünya (1), bulmaca (1), okyanus (1).

- Giderek içi altın ile dolan bir hazine gibidir. Çünkü zihne alınan her sözcük insanın kelime hazinesini doldurur (2K26).

- Basamak gibidir. Çünkü bastıkça yükselirsin (2E31).
- Çuval gibidir. Çünkü doldurdukça kazanır, gelişirsin (2E33).
- Merdiven gibidir. Çünkü bastıkça ilerlersin (2E34).
- Tohum gibidir. Çünkü tohumu suladıkça, kelime bilgisine emek verdikçe gelişir (2E35).
- Çocuk gibidir. Çünkü büyüdükçe gelişir ve işlevini artırır (2K40).
- Çorap sökücü gibidir. Çünkü ucunu bulursan gerisi kolaydır (2E42).
- Nar gibidir. Çünkü dışta birdir, içeride daha fazladır (2E46).

- Fidan gibidir. Çünkü bir fidanı dikerken ilk andan itibaren uğraşman, ilgilenmen ve emek vermen gerekir ki fidan ağaca dönüşsün. Kelime bilgisi de aynı şekilde ne kadar uğraşır, geliştirirsen ağaç gibi büyür ve gelişir (3E76).

- Medeniyet gibidir. Çünkü insan ilerledikçe kademeli olarak gelişir ve olgunlaşır (4K91).
- Hazine gibidir. Çünkü arttıkça artar (4K92).
- Buğday filizi gibidir. Çünkü tohum gibi yavaş yavaş büyür ve gelişir (4E101).
- Labirent gibidir. Çünkü ne kadar bildiğimizi söylesek de aslında bilmediğimizi öğrendikçe anlıyoruz (4K104).
- Ağaç gibidir. Çünkü dallandıkça meyvelenir ve her meyvesinin tadı güzeldir (4K107).
- Akarsu gibidir. Çünkü insan bir kelime öğrendiği zaman mutlu olur, sonra kelimenin peşine takılıp yeni kelimeler öğrenir (1K117).
- Bulmaca gibidir. Çünkü bulmaca çözer gibi yavaş yavaş tespit edilir (1E134).
- Okyanus gibidir. Çünkü kelime öğrendikçe bir damla musluğun okyanusa dönüşmesi gibi kelime hazinemiz genişler (1K135).

4.1.1.5. Saygı ve Değer Verme

Bu kategori, toplam 18 (%14,06) metafordan oluşmaktadır. Verilen yanıtların dağılımı şu şekildedir: hazine (3), inci (2), aşk (2), oyun (1), sağlık (1), ilgi çekici bir kavram (1), araba (1), paha biçilmez bir eşya (1), anne fedakarlığı (1), pudra şekeri (1), bulmaca (1), altın (1), yemek (1), platonik aşk (1).

- Sağlık gibidir. Çünkü kelime bilgi düzeyi iyi olduğunda kişi kendini mutlu hisseder, ulaşmak istediklerine ulaşır (2K15).
- Araba gibidir. Çünkü sürdükçe seversin, sevdikçe öğrenirsin (2K41).
- Anne fedakârlığı gibidir. Çünkü onu öğrenip içine dâhil oldukça ona daha çok bağlanırsın (3K57).
- Pudra şekeri gibidir. Çünkü afili, anlamlı kelimeler ağızda lezzetli bir tat bırakır (3K66).
- Bulmaca gibidir. Çünkü kelimelerin kökenini öğrenmek çok eğlencelidir (3K71).
- Altın gibidir. Çünkü her zaman değerlidir (3K74).
- Yemek gibidir. Çünkü yedikçe yemek istediğin gibi kelime bilgisini de genişlettikçe genişletmek istersin (3E80).
- Platonik aşk gibidir. Çünkü karşılıksızdır, öğrendikçe katlanır (4E88).
- Parasız kazanılan hazine gibidir. Çünkü kazanmak için insan kendisinden başka hiçbir şeye ihtiyaç duymaz (1K113).
- Sonsuz bir hazine gibidir. Çünkü kelime bilgisine sahip olan insan dünyanın en zengin insanıdır (1E132).

4.1.1.6. Bütünün Parçası

Bu kategori, toplam 9 (%7,03) metafordan oluşmaktadır. Verilen yanıtların dağılımı şu şekildedir: yapboz (2), ağaç (2), notalar (1), cümlelerin yaratıcısı (1), bir bütünün parçaları (1), örüntü şeması (1), okyanustaki su damlaları (1).

- Yapboz gibidir. Çünkü parçalarına ayrıldığında hiçbir şey ifade etmezken bir bütün olunca bir şey ifade eder (3K54).
- Notalar gibidir. Çünkü yan yana gelip cümleler oluşturan her türlü kelime tıpkı bir müzik gibi her parçada farklı duyguları yansıtır (3K58).
- Bir bütünün parçaları gibidir. Çünkü cümlede uymayan bir kelime kullanırsak o kelime cümlede hemen sırtır (1K121).
- Yapboz gibidir. Çünkü kelimelerin biri eksik olunca bile kendimizi tam olarak ifade edemeyiz (1K122).
- Örüntü şeması gibidir. Çünkü birbiriyle bağlantılı parçalar bir bütünü oluşturur (1K133).
- Ağaç gibidir. Çünkü kökü, gövdesi, yaprakları ve meyveleri ile bir bütündür (1K137).
- Okyanustaki su damlaları gibidir. Çünkü kelimeler su damlaları gibi sonsuz, türetilbilir ve eklemeye açıktır (1K139).

4.1.1.7. Gereklilik

Bu kategori, toplam 5 (%3,90) metafordan oluşmaktadır. Verilen yanıtların dağılımı şu şekildedir: hava (1), deniz suyu içmek (1), su (1), inşaat malzemesi (1), denizdeki balık (1).

- Hava gibidir. Çünkü hava nasıl canlıların yaşayabilmesi için gerekliyse bireyin kendini ifade etmesi için de kelime bilgisi gereklidir (2K25).
- Deniz suyu içmek gibidir. Çünkü deniz suyunu içtikçe susarsın, kelime öğrendikçe yeni kelimeler öğrenme ihtiyacı hissedersin (2E32).
- Su gibidir. Çünkü hayati önem taşır (2K38).

- İnşaat malzemesi gibidir. Çünkü her yerde kullanılır (2E43).
- Denizdeki balık gibidir. Çünkü deniz insan, balık kelimelerdir. Su olmazsa balık da yok olur (4E95).

4.1.1.8. Değişkenlik

Bu kategori, toplam 5 (%3,90) metafordan oluşmaktadır. Verilen yanıtların dağılımı şu şekildedir: dinamik bir yapı (1), küçük bir çocuk (1), akarsu (1), insan (1), insanın zihni (1).

- Dinamik bir yapı gibidir. Çünkü sürekli gelişir, yenilenir ve çoğalır (2K14).
- Küçük bir çocuk gibidir. Çünkü çocuğun her gün yeni bir şey öğrendiği gibi biz de her gün yeni kelimeler öğreniyoruz (2K17).
- Akarsu gibidir. Çünkü gün geçtikçe değişen, gelişen ve yeniliklere uyum sağlayan bir şeydir. Kullanılmayan sözcükler bir kenara atılıp zamanla kendini yeniler (3E61).
- İnsan gibidir. Çünkü güzel şeyler de kötü şeyler de ifade edebilir (1K112).
- İnsanın zihni gibidir. Çünkü insandan insana değişebilmektedir (1E114).

4.1.1.9. Düzen Sağlayıcılık

Bu kategori, 1 (%0,78) metafordan oluşmaktadır. Oluşturulan metafor ve gerekçesi şu şekildedir:

- Trafik ışıkları gibidir. Çünkü doğru yerde kullanılmalıdır (2E9).

4.1.1.10. Çeşitlilik

Bu kategori, 1 (%0,78) metafordan oluşmaktadır. Oluşturulan metafor ve gerekçesi şu şekildedir:

- Anadolu gibidir. Çünkü zengin ve çeşitlidir (3E87).

4.1.1.11. Duygu ve Düşüncelerin Göstergesi

Bu kategori, 1 (%0,78) metafordan oluşmaktadır. Oluşturulan metafor ve gerekçesi şu şekildedir:

- Avize gibidir. Çünkü evin güzelliği ve genişliğini ışıklar yanınca görürüz. İnsanın duygu ve düşüncelerini de onun kelimelerinde görürüz (4K106).

4.1.2. “Kelime Bilgisi” Kavramına İlişkin Oluşturulan Olumsuz Metaforlar

Tablo 3. “Kelime Bilgisi” Kavramına İlişkin Oluşturulan Olumsuz Metaforlar

Kategori Adı	Oluşturulan Metaforlar	Toplam Metafor Adedi	%
Zorluk ve Karışıklık	<i>Bulmaca (2), Merdiven (1), Görünmeyen bir kuyu (1), Kalabalıkta yönünü kaybetmiş bir çocuk (1), Karmaşık sayılar (1), Örümcek ağı (1)</i>	7	%63,63
Belirsizlik	<i>Görünmeyen bir kuyu (1), Kör bir kuyu (1), Uzay boşluğu (1)</i>	3	%27,27
Umutsuzluk	<i>Mutsuzluğun temeli (1)</i>	1	%9,09
Toplam		11	%100

Tablo 3’te görüldüğü gibi, araştırmaya katılan öğretmen adayları kelime bilgisi kavramına ilişkin 11 olumlu metafor oluşturmuşlardır. Oluşturulan bu metaforlar 3 farklı kategori altında toplanmıştır: Zorluk ve karışıklık (n = 7), belirsizlik (n = 3), umutsuzluk (n = 1).

4.1.1.1. Zorluk ve Karışıklık

Bu kategori, toplam 7 (%63,63) metafordan oluşmaktadır. Verilen yanıtların dağılımı şu şekildedir: bulmaca (2), merdiven (1), görünmeyen bir kuyu (1), kalabalıkta yönünü kaybetmiş bir çocuk (1), karmaşık sayılar (1), örümcek ağı (1).

- Merdiven gibidir. Çünkü çıktıkça bitmez (2E10).
- Bulmaca gibidir. Çünkü karmakarışıktır (2K18).
- Görünmeyen bir kuyu gibidir. Çünkü tam anlamıyla tanımlayamayız, kelime bilgisi hakkında kesin yargılara varamayız (2E22).
- Kalabalıkta yönünü kaybetmiş bir çocuk gibidir. Çünkü o kadar karışıktır ki ne yapacağımızı, yolumuzu nasıl bulacağımızı kara kara düşünmemiz gerekir (2K37).
- Karmaşık sayılar gibidir. Çünkü karmakarışıktır (3K78).
- Örümcek ağı gibidir. Çünkü içine bir girdin mi bir daha çıkmazsın, elini versen kolunu kaptırırsın (4E89).
- Bulmaca gibidir. Çünkü karışık bir yoldur (1E126).

4.1.1.2. Belirsizlik

Bu kategori, toplam 3 (%27,27) metafordan oluşmaktadır. Verilen yanıtların dağılımı şu şekildedir: görünmeyen bir kuyu (1), kör bir kuyu (1), uzay boşluğu (1).

- Görünmeyen bir kuyu gibidir. Çünkü tam anlamıyla tanımlayamayız, kelime bilgisi hakkında kesin yargılara varamayız (2E22).
- Kör bir kuyu gibidir. Çünkü hiçbir zaman görülmez (2E23).
- Uzay boşluğu gibidir. Çünkü sonu belli değildir (2K28).

4.1.1.3. Umutsuzluk

Bu kategori, 1 (%9,09) metafordan oluşmaktadır:

- Mutsuzluğun temeli gibidir. Çünkü insan öğrendikçe mutsuzlaşır (2K28).

5. Sonuç ve Öneriler

Araştırmada elde edilen bulgular sonucunda, Türkçe öğretmeni adaylarının kelime bilgisi kavramına ilişkin 128 olumlu (%91,1), 11 olumsuz (%7,9) metafor oluşturduğu belirlenmiştir. Bu sonuçlar ışığında, Türkçe öğretmeni adaylarının “kelime bilgisi” kavramına yönelik algılarının genel anlamda olumlu olduğu söylenebilir.

Araştırmaya katılan Türkçe öğretmeni adaylarının kelime bilgisi kavramına ilişkin oluşturdukları olumlu metaforlar ortak özellikler bakımından 11 kategori altında toplanmıştır. Bu kategorilerin içerdikleri metafor sayılarına göre sıralanışı şu şekildedir: İletişimi kolaylaştırma (n=25), işlevsellik (n=22), derinlik (n=20), aşamalılık (n=20), saygı ve değer verme (n=18), bütünün parçası (n=9), gereklilik (n=5), değişkenlik (n=5), düzen sağlayıcılık (n=1), çeşitlilik (n=1), duygu ve düşüncelerin göstergesi (n=1).

Türkçe öğretmeni adaylarının kelime bilgisi kavramına ilişkin oluşturdukları 11 olumsuz metafor, 3 farklı kategori altında toplanmıştır: Zorluk ve karışıklık (n=7), belirsizlik (n=3), umutsuzluk (n=1).

Bireylerin herhangi bir olay, kavram ya da olguya dönük olarak geliştirdikleri metaforların niteliği, metaforu oluşturulan yapı ile ilgili bireyin sahip olduğu derinliği

de gösterebilir. Buna göre, bir kavram ile ilgili oluşturulan metaforun yüzeysel ve anlam derinliğinden yoksun olması ilgili kavramın yeterince anlaşılmadığını veya metafor üretilmesi beklenen kişinin kavram hakkında yeterli bilişsel zemine sahip olmadığını gösterir (Eraslan, 2011; Korkmaz ve Bağçeci, 2013: 201). Bu bağlamda, çalışmada elde edilen 143 yanıtın 139'unun (%97,2) anlamlı ve geçerli olmasından yola çıkılarak araştırmaya katılan Türkçe öğretmeni adaylarının “kelime bilgisi” kavramına ilişkin yeterli bir bilişsel zemine sahip olduğu sonucuna varılabilir.

Literatürdeki ilgili çalışmalar (Başkan, 2018, Karadağ, 2013; Yıldırım, Yıldız ve Ateş, 2011; Baumann, 2009; Graham ve Perin, 2007; Karatay, 2007; Stahl ve Nagy, 2006; Onan, 2005; Rupley, 2005; Sadoski, 2005; Nation, 2001) kelime bilgisini geliştirmenin öğrencilerin anlama ve anlatma becerileri üzerinde olumlu etkileri olduğunu göstermektedir. Bu bağlamda, meslek yaşamlarında öğrencilerin anlama ve anlatma becerilerini geliştirmek için çaba gösterecek olan Türkçe öğretmeni adaylarının kelime bilgisine karşı olumlu tutumlara sahip olmalarının gelecekte karşılaşacakları öğrencilerin dil becerilerini geliştirmelerinde olumlu etkisi olabilir.

Sınıf içerisinde öğrencilerin zor kavram ve terimleri daha kolay anlamalarında ve somutlaştırmalarında, öğrenilen bilgilerin akılda daha uzun süre kalmasında ve sonrasında daha rahat hatırlanmasında etkili olan ve bunun yanında öğrenme motivasyonunun artmasına katkıda bulunan metafor kullanımı eğitimde önemli bir yer kaplamaktadır (Arslan ve Bayrakçı, 2006: 172). Bu nedenle, gerek Türkçe eğitiminde gerekse eğitimin diğer alanlarında bundan sonra yapılacak çalışmalarda metaforlardan yararlanılması bireylerin algı, tutum ve eğilimlerinin belirlenmesine ve bu yolla eğitimin kalitesinin artmasına katkı sağlayabilir.

KAYNAKÇA

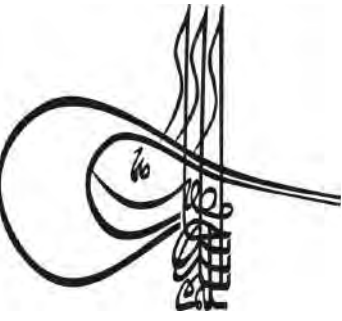
- Akinoğlu, O., Tatik, R. S. ve Baykin, Y. (2015). Pre-service teachers' metaphorical perceptions towards the concept of scientist. *Anthropologist*, 19(3), 577-584.
- Alger, L. C. (2009). Secondary teachers' conceptual metaphors of teaching and learning: Changes over the career span, *Teaching and Teacher Education*, 25, 743-751.
- Altun, A. S. ve Apaydın, Ç. (2013). Kız ve erkek öğretmen adaylarının “eğitim” kavramına ilişkin metaforik algıları, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 19(3), 329-354.
- Arslan, M. M. ve Bayrakçı, M. (2006). Metaforik düşünme ve öğrenme yaklaşımının eğitim-öğretim açısından incelenmesi. *Millî Eğitim*, 35(171), 100-108.
- Asaman, E. (2003). *Özel eğitim kurumlarındaki öğretmen ve öğrencilerin birbirlerine yönelik metaforik algıları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.
- Aydın, İ. S. ve Pehlivan, A. (2010). Türkçe öğretmeni adaylarının “öğretmen” ve “öğrenci” kavramlarına ilişkin kullandıkları metaforlar, *Turkish Studies-International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 5(3), 818-842.
- Bağcı, H. (2013) Metaphors of Turkish preservice teachers about the concept of literature, *Educational Research and Reviews*, 8(18), 1742-1752.
- Balcı, A. (1999). *Metaphorical images of school: School perceptions of students, teachers, and parents from four selected school in Ankara*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Baş, T. ve Akturan, U. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

- Başkan, A. (2018). *Kelime ve dil bilgisi düzeyinin yedinci sınıf öğrencilerinde yazma becerisi ile ilişkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Baumann, J. F. (2009). Intensity in vocabulary instruction and effects on reading comprehension. *Topics in Language Disorders*, 29(4), 312-328
- Botha, E. (2009). Why metaphor matters in education. *South African Journal of Education*, 29(4), 431-444.
- Coşkun, A. (2015). Parents and young learners' metaphorical perceptions about learning english. *Journal of Education and Training Studies*, 3(5), 231-241.
- Cerit, Y. (2008). Öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin müdür kavramı ile ilgili metaforlara ilişkin görüşleri. *Eğitim ve Bilim*, 33(147), 3-13.
- Çelikten, M. (2006). Kültür ve öğretmen metaforları, *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21, 269-283.
- Demir, C. E. (2007). Metaphors as a reflection of middle school students' perceptions of school: A cross-cultural analysis. *Educational Research and Evaluation*, 13(2), 89-107.
- Ekiz, D. ve Koçyiğit, Z. (2013). Sınıf öğretmenlerinin öğretmen kavramına ilişkin metaforlarının tespit edilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21(2), 439-458.
- Eraslan, L. (2011). Sosyolojik metaforlar. *Akademik Bakış Dergisi*, 27, 1-22.
- Eraslan Çapan, B. (2010). Öğretmen adaylarının üstün yetenekli öğrencilere ilişkin metaforik algıları. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(12), 140-154.
- Ertan Kantos, Z. (2011). Örgüt metaforlarında liderlik: kavramsal bir çözümleme. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi-Journal of Educational Sciences Research*, 1(1), 135-158.
- Gömleksiz, M. N. (2013). Öğretmen adaylarının yabancı dil kavramına ilişkin metaforik algıları. *Turkish Studies-International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(8), 649-664.
- Gömleksiz, M. N., Kan, A. Ü. ve Öner, Ü. (2012). Metaphorical perceptions of elementary school students toward social studies course. *Erzincan University Journal of Education Faculty*, 14(2), 419-436.
- Graham, S. & Perin, D. (2007). Writing next: Effective strategies to improve writing of adolescents in middle and high schools—A report to Carnegie Corporation of New York. Washington, DC: Alliance for Excellent Education.
- Günay, R. ve Yücel Toy, B. (2015). Metaphorical analysis of teacher trainers' conceptualization of constructivist education. *International Online Journal of Educational Sciences*, 7(4), 51-68.
- Gür, H. (2012). Öğretmen adaylarının öğretmen ve öğretmenlik mesleği ile ilgili metaforları: Kosova örneği. *NWSA: Education Sciences*, 7(3), 885-897.
- Güveli, E., İpek, A. S., Atasoy, E. ve Güveli, H. (2011). Sınıf öğretmeni adaylarının matematik kavramına yönelik metafor algıları. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 2(2), 140-159.
- Güven, S. ve Akhan, N. E. (2010). İlköğretim 6. ve 7. Sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine ilişkin öğeleri açıklamak için kullandıkları metaforlar üzerine bir araştırma. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1, 136-172.

- Hacıfazlıoğlu, Ö., Karadeniz, Ş. ve Dalgıç, G. (2011). Okul yöneticilerinin teknoloji liderliğine ilişkin algıları: Metafor analizi örneği. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi-Journal of Educational Sciences Research*, 1(1), 97-121.
- Karaçam, S. (2015). Secondary school students' perceptions about scientist: Metaphorical analysis. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(29), 190-222.
- Karadağ, Ö. (2013). *Kelime öğretimi*. İstanbul: Kriter Yayınevi.
- Karatay, H. (2007). Kelime öğretimi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(1), 141-153.
- Kelley-Lainé, K. (2003). The metaphors we live by. *International Forum of Psychoanalysis*, 12(1), 38-43.
- Koç, E. S. (2014). Sınıf öğretmenleri adaylarının öğretmen ve öğretmenlik mesleği kavramlarına ilişkin metaforik algıları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 47-72.
- Koçak, C. (2013). Metaphorical perceptions of teacher candidates towards the school concept: Lotus flower model. *Mevlana International Journal of Education*, 3(4), 43-56.
- Kohn, P. ve Engin Demir, C. (2008). Children's perception of a community center and their schools: A metaphorical analysis. European Conference on Educational Research Post Graduate and New Researcher Pre-Conference'ta sunulan bildiri, University of Goteborg, İsveç.
- Korkmaz, F. ve Bağçeci, B. (2013). Lise öğrencilerinin "üniversite" kavramına ilişkin metaforik algıların incelemesi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 187-204.
- Lakoff, G. & Johnson, M. (2003). *Metaphors we live by*. London: University of Chicago Press.
- Levine, P. M. (2005). Metaphors and images of classrooms. *Kappa Delta Pi Record*, 41(4), 172-175.
- Limon, İ. (2015). 9 ve 10 sınıf öğrencilerinin yabancı bir dil olarak İngilizce'ye yönelik metaforik algıları. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 1(2), 445-459.
- Lüle Mert, E. (2013). Türkçe öğretmen adaylarının dört temel dil becerisine ilişkin algılarının metaforlar aracılığıyla analizi. *Journal of International Social Research*, 6(27), 357-372.
- Martínez, M. A., Sauleda, N. & Huber, G. L. (2001). Metaphors as blueprints of thinking about teaching and learning. *Teaching and Teacher Education*, 17(8), 965-977.
- Mertol, H., Doğdu, M. ve Yılar, B. (2013). Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin sosyal bilgiler dersine ilişkin metaforik algıları. *Üstün Yetenekliler Eğitimi Araştırmaları Dergisi-Journal of Gifted Education Research*, 1(3), 176-183.
- Mete, F. ve Bağcı Ayrancı, B. (2016). Dil ve edebiyata ilişkin algıların metaforlar yoluyla incelenmesi. *Dede Korkut-Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatı Araştırmaları Dergisi*, 5(11), 53-64.
- Miles, M. B. & Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. California: Sage Publications.
- Nation, I. S. P. (2001). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ocak, G. ve Gündüz, M. (2006). Eğitim fakültesini yeni kazanan öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine giriş dersini almadan ve aldıktan sonra öğretmenlik mesleği hakkındaki metaforlarının karşılaştırılması. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(2), 293-310.

- Oğuz, A. (2009). Öğretmen adaylarına göre orta öğretim öğretmenlerini temsil eden metaforlar. *Milli Eğitim Dergisi*, 182, 36-56.
- Onan, B. (2005). *İlköğretim ikinci kademe Türkçe öğretiminde dil yapılarının anlama becerilerini (okuma/dinleme) geliştirmedeki rolü*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özdemir, M. ve Kalaycı, H. (2013). Okul bağlılığı ve metaforik okul algısı üzerine bir inceleme: Çankırı ili örneği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(4), 2125-2137.
- Özdemir, S. ve Akkaya E. (2013). Genel lise öğrenci ve öğretmenlerinin okul ve ideal okul algılarının metafor yoluyla analizi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 19(2), 295-322.
- Özen Kutanis, R. ve Alpaslan, S. (2006). *Metaforlar bilgi üretimini destekler mi?*. 5. Bilgi, Ekonomi ve Yönetim Kongresi'nde sunulan bildiri, Kocaeli, Türkiye.
- Özkan, E. (2017a). Öğretmen adaylarının “konuşma” kavramına ilişkin metaforik algıları, 3. *Uluslararası Çin'den Adriyatik'e Sosyal Bilimler Kongresi Bildiri Kitabı*, s. 20-25, 27-30 Ekim 2016, Antalya.
- Özkan, E. (2017b). Öğretmen adaylarının “yazma” kavramına ilişkin metaforik algıları, 3. *Uluslararası Çin'den Adriyatik'e Sosyal Bilimler Kongresi Bildiri Kitabı*, s. 179-184, 27-30 Ekim 2016, Antalya.
- Özsoy, Y. (2014). Bilim ve sanat merkezi öğrenci, öğretmen ve velilerinin üstün yetenekli öğrenci kavramına ilişkin metaforları. *Üstün Yetenekliler Eğitimi Araştırmaları Dergisi-Journal of Gifted Education Research*, 2(1), 74-87.
- Pektaş, M. ve Kıldan, A. O. (2009). Farklı branşlardaki öğretmen adaylarının “öğretmen” kavramı ile ilgili geliştirdikleri metaforların karşılaştırılması. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 271-287.
- Rupley, W. H. (2005). Vocabulary knowledge: Its contribution to reading growth and development. *Reading & Writing Quarterly*, 21, 203-207.
- Saban, A. (2004). Giriş düzeyindeki sınıf öğretmeni adaylarının “öğretmen” kavramına ilişkin ileri sürdükleri metaforlar. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 131-155.
- Saban, A. (2008). Okula ilişkin metaforlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 55, 459-496.
- Saban, A. (2009). Öğretmen adaylarının öğrenci kavramına ilişkin sahip oldukları zihinsel imgeler. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(2), 281-326.
- Sadoski, M. (2005). A dual coding view of vocabulary learning. *Reading & Writing Quarterly*, 21, 221-238.
- Semerci, Ç. (2007). Program geliştirme kavramına ilişkin metaforlarla yeni ilköğretim programlarına farklı bir bakış. *Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 31(2), 125-140.
- Shaw, D. M. & Mahlios, M. (2008). Pre-service teachers' metaphors of teaching and literacy. *Reading Psychology*, 29(1), 31-60.
- Skorczynska, H. (2014). Metaphor and education: Reaching business training goals through multimodal metaphor. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 116, 2344-2351.
- Stahl, S. A. & Nagy, W. E. (2006). *Teaching word meanings*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Şenel, T. ve Aslan, O. (2014). Okul öncesi öğretmen adaylarının bilim ve bilim insanı kavramlarına ilişkin metaforik algıları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(2), 76-95.

-
- Tuncay, N. ve Özçınar, Z. (2009). Distance education students' "metaphors". *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 1(1), 2883-2888.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, K., Yıldız, M. ve Ateş, S. (2011). Is vocabulary a strong variable predicting reading comprehension and does the prediction degree of vocabulary vary according to text types? *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11, 1531-1547.
- Yılmaz, F., Göçen, S. ve Yılmaz, F. (2013). Öğretmen adaylarının öğretmen kavramına yönelik algıları: Bir metaforik çalışma. *Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(1), 151 -164.
- Zhao, H., Coombs, S. & Zhou, X. (2010). Developing professional knowledge about teachers through metaphor research: Facilitating a process of change. *Teacher Development*, 14(3), 381-395.



Article Info/Makale Bilgisi

✍ Received/Geliş: Mayıs 2018

✓ Accepted/Kabul: Haziran 2018

✍ Referees/Hakemler: Prof. Dr. Nevzat GÜMÜŞ – Doç. Dr. Ali Ekber GÜLERSOY – Dr. Öğr. Üyesi Bilge BAĞCI AYRANCI

This article was checked by iThenticate.

YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRENENLERİN ÜLKE ALGILARI*

Sultan BAYSAN** - Gülnur AYDIN***

ÖZET

Birey, kendisini çevresinde var olan canlı ve cansız diğer varlıklardan ayrı bir varlık olarak tanıma; yaşadığı mekânı, olayları/durumları, ilişkileri anlamlandırma eğilimindedir. Zamanla bu eğilim, bireyin; alınan eğitim, yaşam şartları, yaş ve edinilen tecrübelerin etkisiyle, *yorum yapma, karşılaştırma, ilişkilendirme, eleştirme, değerlendirme* gibi üst düzey zihinsel süreç becerilerinin de kullanıldığı algılar oluşturmaya zemin hazırlar. Bu algılar dünyayı ve ülkeleri anlamlandırmasını da şekillendirir. Bu araştırma, yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin, dünya ülkeleri hakkındaki algılarını belirlemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Çalışmada, betimleyici araştırma deseni tercih edilmiştir. Araştırmanın çalışma grubu, 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Adnan Menderes Üniversitesi Türkçe Öğretimi Araştırma ve Uygulama Merkezi'nde (ADÜ-TÖMER) Türkçe öğrenen 23 yabancı uyruklu öğrenciden oluşmaktadır. Araştırma verileri, öğrencilere verilen, sadece ülke adlarının yazılı olduğu A3 boyutundaki dünya haritaları aracılığıyla toplanmıştır. Haritada yer alan dünya ülkelerinden çıkarılan oklar vasıtasıyla, öğrencilerin o ülkelere yönelik çağrışımlarını/algılarını Türkçe ya da yeterli görmezlerse İngilizce olarak yazmaları istenmiştir. Elde edilen verilerin çözümlenmesinde *betimsel analiz tekniği* kullanılmıştır. Araştırma sonucunda yabancı uyruklu öğrenciler dünya haritası üzerinde toplam 29 ülke hakkında algı ve yorumlarını belirtmişlerdir. Türkiye (f: 14) ve ABD (f: 8) en çok görüş bildirilen iki ülkedir. Bunları Kanada (f: 3) izler. Almanya, İsrail, İtalya, Azerbaycan, Çin, Japonya, ve Avustralya 2'ser; geri kalan 19 ülke için ise 1'er kez görüş açıklanmıştır. Bu görüşlerin şekillenmesinde düalist (dost-

* Bu çalışma, 1-3 Şubat 2018 tarihinde gerçekleşen XV. European Conference on Social and Behavioral Sciences'te sözlü olarak sunulan bildirinin genişletilmiş halidir.

**  Prof. Dr. Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Anabilim Dalı, El-mek: sultanbaysan@gmail.com

***  Dr. Öğr. Üyesi Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, El-mek: gulnur.aydin@adu.edu.tr

düşman, iyi-kötü, anlamlı-anlamsız vb.) ve siyasi yaklaşım ile refah, kültür ve coğrafi konuma dayalı değerlendirmeler temel oluşturmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Yabancı dil olarak Türkçe, dünya algısı, ülkeler, görüngü bilimi.

PERCEPTIONS ABOUT COUNTRIES OF THE STUDENTS LEARNING TURKISH AS A FOREIGN LANGUAGE

ABSTRACT

The individual recognizes himself/herself as a separate entity from other living and non-living entities that exist; he/she tends to make sense of space, events/circumstances, relationships lived. Over time, this tendency is that of the individual; with the influence of the acquired education, living conditions, age and experiences, provide a basis for the perceptions of senior mental process skills such as commenting, comparison, association, criticism and evaluation. These perceptions also shape the meaning of the world and the countries. This research was conducted to determine the perceptions of Turkish learners as a foreign language about world countries. Descriptive research is preferred in this study. The study group is composed of 23 foreign students studying Turkish at Adnan Menderes University Turkish Language Teaching, Research and Application Center (ADÜ-TÖMER) in the academic year 2017-2018. The research data were gathered through the world map of the A3 size, only the country names were written. Through the arrows extracted from the countries in the map, students were required to write their connotations/perceptions related to those countries in Turkish or in English. Descriptive analysis technique was used to analyze the obtained data. As a result, the foreign students indicated their perceptions and interpretations on a total of 29 countries on the world map. Turkey (f: 14) and the USA (f: 8) has the most commonly reported opinions. These are followed by Canada (f: 3). Germany, Israel, Italy, Azerbaijan, China, Japan, and Australia each held 2 answers; for the remaining 19 countries, the views were expressed only once. Formation of these views is based on evaluations on dualist (friend-enemy, good-bad, meaningful-meaningless etc.), political approach and prosperity, culture and geographical location perspectives.

STRUCTURED ABSTRACT

1. Introduction

As Wood (1970) points out, geographers are more interested in the perception of the individual's environment. They are concerned with how the culture and experience of the individual affects this perception, how this perception shapes the behaviour, and how the different perceptions make a difference/change in the appearance of the environment. Perception is not only a part of "*socio-economic soup*" but also a factor in human activities (Wood, 1970: 129). Hence, there is a marked effect of human behaviour that changes the physical and human-made environment.

Geography is also a behavioural discipline due to its effects on people as an environmental science. For this reason, it is necessary to emphasize the perceptions that shape human behaviour in terms of solving the human-environment interaction. In this way, the perception research for geographers is important. Because, corrective measures on the natural and human-made environments can be proliferated regarding the direction of perceptions.

The assessment of students' perceptions about the countries of the world coming to Turkey from different geographies is thought to contain significant results. Just like the findings of many social scientists after collaborative work, the findings of this study can also contribute to the reduction of prejudices among people/countries. Therefore, this research was conducted in order to determine the perceptions of Turkish learners as a foreign language about the countries in the world.

2. Method

2.1. Research Model

The study is descriptive research. By this method enabling to describe the existing situation, it is possible to recognize and understand the events and problems which are the first feature of the scientific method. Thus, the ground for creating the meaning is formed. It is thought that this pattern is the most appropriate to examine by determining how foreign students' perceptions of world countries are. Therefore, this research focuses on the question of *what the perceptions of learners of Turkish as a foreign language are towards the countries in the world.*

2.2. Participants of the Study

Participants of this study consist of students from foreign countries continuing to Turkish preparatory courses at Adnan Menderes University Turkish Language Teaching Research and Application Center (TÖMER) in the academic year of 2017-2018. Easily accessible sampling was preferred from purposeful sampling methods.

Participants of this research were 23 foreign students from 16 countries, ranging in age from 17 to 38, 10 female and 13 male.

2.3. Data Collection

The data of the study were collected by the *country's perception determination form* established by the researchers. This form is a material published in A3 format. It contains a line for personal information (gender, age, nationality/place lived in home country) and a wide world map in colour, all the countries can be seen clearly and precisely. Rather than asking the participants to draw a map on an empty paper and write their perceptions about the countries, a ready-made map was used due to a critique that because "if there is a missing place or geographical feature in the draft map, it does not necessarily show the lack of information of the participants about the places in their minds" (Akbaş and Toros, 2016: 204). Opinions from three field experts were received about the extent to which the form served and the final form was given to the data collection tool.

2.4. Data Analysis

The data of this study were analysed by the descriptive analysis method. Primarily, numbers are given for each form collected from the participants, to facilitate evaluation and to protect the participant identities in terms of privacy policy-research ethics. After numbering each form the data were coded. Similar or/and related words, word groups and sentences were examined by examining each form by line by line analysis. Both researchers read the forms separately and code consistency among the researchers were sought. Attention has been paid to stick to the expression of the participants' expressions in the coding process.

3. Findings

When the research findings are evaluated, it was found that the perceptions of foreign students about the world countries are related to *political, dualistic and religious* codes. In addition to these, there are perceptions that include the *own country, location information and welfare* approaches.

The *dualistic* approach has been encountered with the likes and dislikes of good-bad, strong-weak, meaningful-meaningless, disciplined-undisciplined, beautiful-ugly. Participants pointed out that they felt that they "*love*", found some country "*strong*", "*meaningful*", "*disciplined*", "*principled*", "*beautiful*" or "*respectful*". Moreover, the welfare characteristics of the countries, their location and the participants' own country (the homeland) are also the foregrounds. These include phrases such as "*good economy*", "*good living*", "*order*", "*trade*", "*underground resources*", "*multi-culture*", "*multilingual*", "*places to visit*".

Features of the geographical location of the indicated country are also included. The specified countries' (Turkey, Germany and Afghanistan) characteristics are the most focused point such as *a country is between the continents* or *is the junction point*.

Some participants also only commented on their own country and leaving many empty spaces on the form.

4. Conclusions and Recommendations

As a result of this research, the foreign students indicated their perceptions and interpretations on a total of 29 countries on the world map. Turkey (f: 14) and the USA (f: 8) are the most commonly reported two countries. These are followed by Canada (f: 3). There were two records for Germany, Israel, Italy, Azerbaijan, China, Japan and Australia each and for the remaining 19 countries, the views were expressed only once. The formation of these views based on the perceptions on *dualist (good-bad)*, *political (Trump, Israhell)*, *religious (Pro-Islam)*, *welfare (good economy)*, *culture (similar culture)* and *geographical location (junction)* approaches (refer to the figure illustrating the mind map of the findings).

It should be emphasized here that efforts should be made to ensure that the perceptions of the *dualist*, namely the good and the bad approach, are positive/unbiased. Therefore, training is needed for early ages to prevent prejudices among the people about '*others*'.

Based on the results of this research, the following suggestions can be made to the researcher:

1. Studies on foreign students bring the common language problem. In this context, it will be appropriate to keep in mind this difficulty.

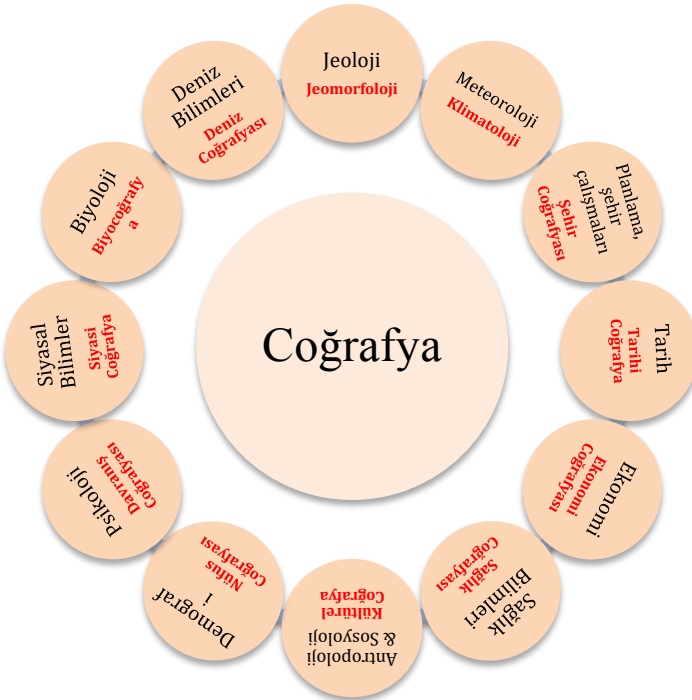
2. Individuals from other countries, especially from countries with political turmoil (Syria, Iran, Iraq, Afghanistan, etc.), are concerned about the use of their knowledge against their country or themselves. This can be detected by their anxious answers, and their questioning about whom to share their information with. Researchers should consider this point, but it is useful to know that this strain is not going to be totally eliminated.

3. Similar studies may be proposed, in which comparisons are made between foreign and Turkish students, or two different nationalities comparing the perceptions in this sense.

Keywords: Turkish as a foreign language, world perception, countries, phenomenology.

1. Giriş

Çağdaş yaklaşımlar, bir konu ya da problemi farklı disiplinlere ait yöntem/teknik ve bakış açıları ile ele alan, çözüm önerileri sunarak bunları bütünsel bir yaklaşımla değerlendirebilen disiplinlerarası araştırmaları incelemektedir. Birbiri ile organik bağı olsun ya da olmasın farklı disiplinlerin bu ilişkileri, ortaya konan ürünün niteliği bakımından oldukça kıymetlidir. Coğrafya da diğer disiplinlerle ilişkisinin gücü ekseninde önemli çalışmaların verildiği bir alandır (Şekil 1).



Şekil 1. Coğrafyanın diğer alanlarla ilişkisi (Standish, 2014'ten uyarlanmıştır)

Coğrafyanın ilişkili olduğu alanlardan biri felsefedir. Casey (2001), coğrafya ile felsefe arasında son yirmi yıldır bir yakınlaşma olduğunu belirtir. Strabon'un iki bin yıl öncesinde *Geographica* isimli eserinde “araştırmayı önerdiğim coğrafya bilimi, bence, diğer bilimler kadar felsefecinin ilgisini hak ediyor” şeklinde belirttiği gibi coğrafya ve felsefe karşılıklı birbirine ihtiyaç duyar (Casey, 2001:684).

Relph'in (1976) *place and placelessness* (yer ve yersizlik) ve Tuan'ın (1977) *space and place* (mekan ve yer) adlı eserlerinden beri yerin/mekanın kullanımsal özellikleri subjektif ve yaşanmışlık açılarına sahiptir ki bu özellikler fenomenolojinin doğal üyeleridir. Bir başka deyişle bunlar “ilk elden deneyimi” doğrudan tanımlamaya dair (felsefenin bir formu olarak) adımlardır (Casey, 2001). Dolayısıyla coğrafya “ilk elden deneyimin” sahipleri olan insanın bakış açılarını, algı ve tutumlarını incelemekle felsefenin bir kolu olan fenomenolojiyle birlikte çalışmış olur. Gerçekten de “bireysiz yer olmadığı gibi, yersiz de birey yoktur” (“*there is no place without self and no self without place*”).

Fenomenoloji, modern felsefenin bir dalıdır (Husserl, 2010). Bilim ve bilginin insan için anlam ve önem taşıyan yönüyle ilgilenir. Psikolojiden sosyal psikolojiye coğrafya dahil birçok alana dahil edilmiştir. İnsanların davranışları, algı ve tutumlarının incelenmesi coğrafyanın ana konusu olan insan-çevre etkileşimini anlamamız bakımından önemlidir. Dolayısıyla bu çeşit araştırmalar davranış ve algı araştırmaları ya da davranış ve algı coğrafyası olarak da isimlendirilir.

Allport (1955: 14-15;akt. Wood, 1970: 138)'e göre algı, nesne ve durumlara karşı bizim farkındalığımızla ilgili bir şeydir. Genel olarak duygularımız üzerindeki etkilere bağlıdır. Nesnelerin/şeylerin bize nasıl görüldüğü, hissettirdiği, tattırdığı, işittirdiği veya koku verdiğidir. Ancak algı, ayrıca, bir açıdan farkındalığı anlama, bir “anlam” veya bu nesnelerin/objelerin “tanınması”nı içerir. Wood'un (1970) belirttiği gibi coğrafyacılar (nesnelerden ziyade) bireyin çevresine karşı algısıyla daha çok ilgilenirler. Bireyin kültür ve deneyiminin bu algıyı nasıl etkilediği, bu algının davranışı nasıl şekillendirdiği ve farklı algıların çevrenin görünümünde nasıl farklılık/değişme yarattığı ile ilgilenirler. Algı sadece “sosyo-ekonomik çorbanın” bir malzemesi değil, aynı zamanda insan etkinliklerinde de bir faktördür (Wood, 1970: 129). Dolayısıyla algının çevre ya da çevreyi değiştiren insan davranışları üzerinde belirgin bir etkisi vardır.

Coğrafya, aynı zamanda bir çevre bilimi olarak insan üzerindeki etkilerinden dolayı davranışsal bir disiplindir. Bu nedenle insan-çevre etkileşimini çözebilmek/ortaya koyabilmek açısından insan davranışlarını şekillendiren algılar üzerinde durmak gereklidir. Bu haliyle de yeri/çevreyi inceleyen coğrafyacılar için algı araştırmaları önemli yere sahiptir. Çünkü, elde edilen bulgular doğrultusunda algıların yönü ile ilgili doğal ve insan yapısı çevre üzerinde düzeltici önlemler düşünülebilir.

1956'da Boulding'in ortaya attığı “*eiconics*” isimli disiplin önerisi bu çalışmanın amacını da gösterebilir. “*Eiconics*” disiplini resimler (imaj-*image*) ve algı (*perception*) araştırmalarını kapsayan tüm davranış bilimleri araştırmacıları tarafından yürütülen entegre/disiplinlerarası bir alan olarak önerilmiştir. Tutarlılık ve Doğruluk Çalışması Enstitüsü (*Institute for the Study of Coherence and Emergence*) (<http://systemspedia.org/entry.aspx?entry=1037>) *eiconics* terimini “*resimlerin genel bilimi*” olarak tanımlar. *Eiconics* alanı “*resimlerin doğasının sorgulanmasının bir sonucu*” olarak görülür (Boulding, 1956). Mesaj-resim ilişkisinde kavramsal ve teorik yapının birleşik gücü olduğu savunulur. Bu bilim/disiplin önerisi bugüne kadar yankı bulmadıysa da internet çağıyla birlikte resimler, yüz ifadeleri, haritalar, kelime bulutları vb. yardımıyla bilginin ifade ediliş şekillerinin farklılaşmasıyla resim/imaj anlamlandırmaları eğitimde de daha geniş yer bulmaya başlamıştır. Bu çalışma da harita üzerinde ülkeler ile ilgili algıları ölçerken farklı kültürlerin yaklaşımlarını incelemeyi amaçlamaktadır.

Eski çağlardan beri araştırmacılar haritaları aynı zamanda bir iletişim aracı olarak kullanmışlardır. Haritalar mekanı planlamak kadar uzak ve yakın çevreyi tanımak için de araçtır. Özgüç ve Tümertekin'in (2000: 57) belirttiği gibi ilk ortaya çıkışlarından itibaren haritalar “*bizim dünyayı nasıl gördüğümüzü yansıtan ve bu görüşü biçimlendiren güçlü bir metafor-mecaz olmayı sürdürmüştür. Coğrafyanın tarihini yazanlar eski Yunan ve bazen de eski Mısır'a kadar gerilere giderler ki her iki durumda da bu toplumlarda coğrafi olarak hatırlanan şeyler haritalar olmuşlardır*”.

“*Haritalar bünyelerinde pek çok mesajı barındırırlar*” (Demiralp, 2009: 956). Bir yeri konumlandırmak, bir noktayı ya da bir güzergahı belirlemek, tematik haritalarda olduğu gibi bilgiyi göstermek, depolamak, mühendislik ve askeri amaçlarla planlama yapmak, harita bilgilerinden hareketle bir problemi çözmek gibi pek çok işleve sahiptir. Bu işlevlerden biri de varolan haritalar üzerinde bireylerin öğrendiklerini, herhangi bir olgu ya da duruma karşı algılarını incelemek olabilir.

Pek çok harita çeşidinin yanında coğrafyada Tony Buzan'ın zihin haritalarından farklı olmakla birlikte zihin haritalarının da kullanıldığı görülmektedir. Gerek coğrafi bir harita kullanarak, gerekse boş bir kağıt üzerinden zihin haritalarının veri toplama aracı olarak kullanıldığı birçok araştırma vardır (Taş, 2003; Saarinen, 1999; Südaş ve Gökten, 2012; Gökten ve Südaş, 2014). Özgüç ve Tümertekin (2000: 282), Gale ve Golledge'dan aktararak zihin haritalarını “*insanların kendi mekânsal çevreleri hakkında bilgiler edinme, bu bilgileri depolama, çağrışım yapma ve değiştirmeyi mümkün kılan bilme-öğrenme süreçlerini içine alan bir yapı*” olarak tanımlamaktadır. Gerçek alanla algımız arasında fark vardır (Demiralp, 2009; Akbaş ve Toros, 2016). Zihindeki resimlerin gerçekte olanın temsili görüntüsü olduğu, bunun yanında ses, koku, duygu gibi algıları da içerdiği tartışılmaktadır (Tunçel, 2002). Bailey ve Fox (1996) var olandan ziyade zihnimizde canlandırdığımız dünyadan daha çok etkilendiğimizi, dolayısıyla algımızla gerçek alan arasındaki ilişkiyi/farkı kavramamız gerektiğini ifade eder. Saarinen'in birçok çalışmasında *zihin haritalarındaki farklılaşmada*; bireyin yetişmiş olduğu çevre, seyahatler, mekanın uzaklığı/yakınlığı, cinsiyet, etnik durum, ailenin sosyo ekonomik durumu, alınan eğitimin kalitesi ve ailenin önemli olduğu belirtilir (Akbaş ve Toros, 2016: 203).

Coğrafi avantaj ve dezavantaj kavramlarının algıyı şekillendirmede belirleyici olup olmadığı ise incelenmeye değerdir. Hanson (2004) coğrafi avantaj ya da dezavantajın algıları/dünyaya/dünyadaki ülkelere bakışı etkileyip etkilemediğini irdelemiştir. Her birey, (yaşı, cinsiyeti, hatta doğduğu yer itibarıyla) dünyayı farklı görür ve algılar (Barnes ve Todd, 1995; akt., Roberts, 2009). Bu durum, Roberts'ın (2009:183) belirttiği “*olumsuz lens*” üzerinden bakılırsa basitleştirme, ötekileştirme, abartma olarak karşımıza çıkar. Örneğin Saarinen (akt., Bunting ve Guelke, 1979: 452) ABD'de Büyük Ovalar bölgesinde (Great Plains) kuraklık üzerine yaptığı çalışmasında kurak yerlerde yaşayan insanların susuzluğun önemini daha iyi kavradığını belirtmiştir. Bunun gibi kıt kaynaklara sahip yerlerde yaşayan insanlar “*var olanın*” değerini daha iyi anlayabilir ya da söz konusu kaynaklara/bulunduğu yerlere karşı olumlu/olumsuz duygular taşıyabilir. Bununla birlikte coğrafi avantaja sahip yerlerde yaşayan insanlar da dezavantajlı bölgelerde yaşayanlara karşı farklı algı ve tutuma sahip olabilirler ki bu durum araştırılmayı beklemektedir.

İnsanlar birçok faktörün etkisiyle farklı ülke ya da kültürlerle ilişkin algıya sahiptir. Bu algılar bilimsel bir dayanağa sahip olabileceği gibi, diğer insanlara karşı düşmanlık duygularını benimsemiş, tarihi bir takım olaylara ya da bir takım önyargı ve basmakalıp düşünce biçimlerine de dayanabilir (Neuman, 2001). Neuman (2001) ve Saigol'un (2005) iddia ettiği gibi yöneticiler de bu önyargı ve düşmanlık duygularını ‘*hayali düşman*’ ya da ‘*rakipler*’ oluşturma vasıtasıyla ülkelerinde ‘birliği sağlama’ adına besleyebilirler. Dolayısıyla başka ülke insanları hakkındaki algılar birçok etkenden etkilenebilir. Algıların hangi kaynaklardan etkilendiğine ya da insanların başka ülkelere yaklaşımlarına ya da bakış açılarına bakıldığında siyasi, dinsel, üye olunan gruplar, bağlantılar ve eğitim durumuna göre şekillendiğine dair literatürde (Südaş, 2012; Yılmaz ve Yiğit, 2010; Ulusoy,

2009; Roberts, 2009; Deping, 2003; Haas ve Clary, 1985; Wood, 1969; Piaget & Weil, 1951 vb.) birçok örnek vardır. Özellikle İngilizce literatürde ülke-bölge üzerinden algı, tutum ve düşünce belirlemeye dair çalışmalar sıklıkla görülmektedir.

Yılmaz ve Yiğit'in (2010) de belirttiği gibi bu çalışmaların bazılarında ülkeler hakkında algıların küçük yaşlardan (5 ve 8 yaş için kritik olduğu belirtilip) itibaren belirmeye başladığı belirtilmektedir (Piaget ve Weil, 1951; Jahoda, 1964; Spencer ve Blades, 2006). Hatta Smith'in (1979 akt. Yılmaz ve Yiğit, 2010) yaptığı deneysel çalışmada Sosyal Bilgiler derslerinde kullanılan materyallerin öğrenci algısında değişme yaratmadığı; öğrencilerinin farklı ülke ve kültürlerle karşı tutum ve bakış açılarının ortaöğretim öncesinde şekillendiği belirtilmiştir. Bu nedenle ortaöğretim öncesi ders programlarının revize edilmesi gereğinden söz edilmiştir.

İnsanların farklı kültür ve ülkelere ilişkin algılarını inceleyen pekçok araştırma vardır. Statt (1974) Amerikalı ve Kanadalı öğrencileri karşılaştırmıştır. Haas ve Clary (1985) 10 ülkeye yönelik araştırmasında Amerikalı öğrencilerin Kanada'yı 'yakın' bulurken, Rusya'yı 'düşmanca' şeklinde algıladığını belirtmiştir. Perry ve McNelly (1988) Amerikalı yetişkinlerin üç gelişmiş ve üç gelişmemiş ülke hakkında görüşlerini incelemiş; gelişmiş ülkelere karşı olumlu, gelişmemiş olanlara karşı olumsuz algılar belirlemiştir. Saarinen vd. (1989, 1990 ve 1991) çalışmalarında sırasıyla G. Afrikalı ve G. Koreli öğrencilerin Dünya ve diğer ülkelerin G. Kore imajı hakkında çalışmıştır. Bunların yanında, Kong, Savage, Saarinen ve Maccabe (1994) Singapurlu öğrencilerin zihinlerindeki dünya imajını incelemiştir.

Amerika ve Avrupalı insanların Ortadoğu ve Üçüncü Dünya ülkelerine karşı olumsuz tutuma sahip olduğu birçok örnekle rapor edilmektedir (Harrison, 1995; Scott, 1999 akt. Yılmaz ve Yiğit, 2010). Örneğin, Scott (1999) Amerikalı lise öğrencilerinin Üçüncü Dünya ülkelerine karşı üç bakış açısı geliştirdiğini belirlemiştir. Bunlardan ilki kültürel önyargı ve basmakalıp bakış açısını yansıtan *etnosentrik algı*; ikincisi önyargı içermeyen, bu ülkelerin sadece 'farklı' olduğunu belirten *tarafsız algı* ve üçüncüsü kültürel çeşitliliğe duyarlılığın ('*her kültürün kendisine has özellikleri vardır*') ve olumlu bir bakış açısının olduğu *göreceli algıdır*.

Yine, Haas ve Inuwa (1992) Nijeryalı öğrencilerin 8 ülkeye yönelik algılarının olumsuz olmadığı, ancak bireyin kendi kültürünü temel aldığı, kendi kültürünü yücelttiği ve diğer kültürler hakkında yargıda bulunmasını belirleyen yaklaşım tarzı olan etnosentrik yaklaşımın hakim olduğunu belirlemiştir. Deping (2003) Çinli öğrencilerin Japon kültürüne karşı algılarının yine etnosentrik olduğunu; Japon kültürünün ve tarihinin köklü olmadığını ve Batı kültüründen fazlaca etkilendiğini düşündüklerini ifade etmiştir. Shengluo (2003a) Çinli üniversite öğrencilerinin Rusya'ya ilişkin olumsuz tutuma sahipken; Amerika'ya daha olumlu baktığını belirlemiştir (Shengluo, 2003b).

Türkiye'de ülkelere ilişkin yapılan algı araştırmaları yenidir: Tunçel (2002) yedi Türk üniversitesinde coğrafya öğrencileri üzerinde zihin haritaları yardımıyla yaptığı çalışmada İslam ülkelerine ilişkin algıların güncel gelişmeler, coğrafi yakınlık, tarihi faktörler, örgün eğitim ve medyadan etkilendiğini belirlemiştir.

Akpınar (2006) Türk ilköğretim öğrencilerinin Avrupa Birliği (AB) hakkında algılarını incelemiştir. Bu araştırmanın sonucunda AB'nin genellikle medyadan öğrenildiği; AB'nin zenginlik, refah, demokrasi, insan hakları ve kaliteli eğitimi çağrıştırdığı ifade edilmiş; AB ile ilgili öncelikle Almanya, Fransa ve İngiltere'nin tanındığı ortaya çıkmıştır.

Alım (2009) ve Ulusoy (2009) Türk öğrencilerin Türk Dünyası ve Türk Cumhuriyetlerine ilişkin algılarını incelemiştir. Alım (2009) coğrafya lisans öğrencilerinin Türk Dünyasına ilişkin bilgilerinin yeterli; dil birlik, kültür ve bağımsızlık kavramlarına endeksli bakış açısının yaygın olduğunu belirlemiştir. Ulusoy'un (2009) ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinin Türk Dünyası ve Türk Cumhuriyetlerine yönelik tutum ve düşüncelerini incelediği araştırmasında ders programlarında

Türk Dünyası ve Türk Cumhuriyetlerine ilişkin kazanımlar incelendikten sonra alan çalışması yapılmıştır. Adıyaman ilinde iki ortaokulda 129 öğrenci ile yapılan çalışmada Türk Dünyasının bir bütün olduğu, kültürlerin benzediği, ülkeler arasında işbirliğinin artırılması gerektiği gibi bulgular elde edilmiştir. Gülüm ve Seyfullayeva (2013) üniversite öğrencilerinin Türk Dünyası ile ilgili bilgi düzeyinin yeterli seviyede olduğunu ifade etmiştir. Yazarlar, öğrencilerin edindikleri bilgileri okul öğrenmeleri ve basılı-görsel medya araçları sayesinde edindiklerini belirtmiş; Türk Dünyası insanların geleneklerine bağlı, muhafazakar, dindar, kadercı, yardımsever ve sıcakkanlı olmakla birlikte neşesiz, kaba ve hoşgörüsüz insanlar olarak algıladıklarını ifade etmişlerdir.. Aksoy ve Karaçalı (2015) ise 7. sınıf öğrencilerinin zihin haritası ile Türk Dünyası algısını incelemiştir. Bu araştırmanın sonucunda yedinci sınıf öğrencilerinin Türk Dünyası ile ilgili bilgiyi en çok ders kitaplarından öğrendiği; öğrencilerin yaklaşık % 90'ının iki ve ikiden az ülke bildiği sonucuna varılmıştır.

Yılmaz ve Yiğit (2010), sosyal bilgiler öğretmen adaylarının Avrupa, Ortadoğu ve Türkiye'ye komşu ülkelere ilişkin algılarını incelemişlerdir. Çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmış, on sosyal bilgiler öğretmen adayı ile görüşme yapılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının *düalistik* (ikili) bir düşünce yapısına sahip oldukları, ülkeler hakkındaki bakış açılarının dost-düşman eksenini etrafında biçimlendiği tespit edilmiştir. Yine açıklamaların siyasi karakterde ve tarih bilgisi içerdiği saptanmıştır. Kısmen de olsa görüşlerde cinsiyetin rol oynadığı tespit edilmiş; kadın katılımcıların Ortadoğu ve Avrupa kültürleri ile ilgili kadın-erkek eşitliği yönünden karşılaştırma yaptıkları belirlenmiştir.

İbret ve Aydınözü (2011) ortaokul öğrencilerinin “dünya” kavramına ilişkin geliştirdikleri metaforları incelemişlerdir. “Dünya ... gibidir; çünkü ...” ya da “Dünya... benzer; çünkü ...” cümlelerini tamamlaması istenen öğrenciler dünyanın şekli, boyutu ve hareketlerine ilişkin metaforlar oluşturmuşlardır. Bunlardan başka dünya hakkında fiziki (ağaç, bahçe, çiçek, çöl, vb.), beşeri coğrafya (ev, insan, para, kamp, vb.) ya da coğrafi terimlere benzemeyen (abide, çikolata, çorba, vb.) metaforlar oluşturmuşlardır. Bu çalışmada olumlu metaforlar olduğu gibi olumsuz metaforlar da ortaya çıkmıştır. Bunlar arasında bomba, çöp, çöplük, harabe, savaş alanı, sınav yeri, yalan, yok oluş ve zehir gibi ifadeler bulunmaktadır.

Südaş ve Gökten (2012) geleceğin coğrafya öğretmenlerinin zihin haritalarında Avrupa imajını araştırmışlardır. Yazarlar, Türkiye'nin Avrupa haritalarında çizilmesiyle birlikte Avrupa'nın bir parçası olduğu; bazı katılımcılar için Avrupa'nın fiziki sınırlardan ibaret; bazıları için de Avrupa fikrinin ekonomik kalkınma ve politikayla ilişkili olduğu sonucuna varmışlardır. Akbaş ve Toros (2016) sınıf öğretmenliği adaylarının coğrafi bilgi kaynakları ve zihin haritalarındaki dünya imajları ile ilgili çalışmalarında dünya ülkelerinin ve kıtaların doğru yerleştirilmelerini esas almış; iyi düzeyde çizime örneklemenin sadece %18'inde rastlamışlardır.

Aydın, Baysan ve Aydoğan'ın (2017) İngiltere Nottingham'da yaşayan Türk çocuklarına yönelik yaptıkları çalışmada Dünya algıları incelenmiştir. Çocukların Dünya ile ilgili algılarının zihin haritaları yoluyla elde edildiği araştırmadan çocukların kendi memleketlerinin güzelliklerinden haberdar olduğu belirlenmiştir. Yine çocukların bayrak, yiyecek, siyaset, darbe ve terörist olaylardan söz ettiği; Dünya hakkında ise ABD Başkanı Donald Trump, farklı renk ve ırklarda insanlar olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca, çocukların savaşlar ve bazı ülkelere bahsettikleri de gözlenmiştir. Ayrıca, Dünya hakkında görüşlerinin, kendi anavatanlarından daha fazla öne çıktığı vurgulanmıştır.

Çalışmalara genel olarak bakıldığında, bunların ya bir ülke/bölge sınırlandırması (Gelişmiş-Gelişmemiş, Türk Dünyası, Avrupa, Ortadoğu) ya da daha çok genel, örneğin gezegene (Dünya) ait metaforlar üzerinden yürütüldüğü görülmektedir. Dünya haritasındaki bütün ülkeler hakkında görüş/algı/farkındalık belirlemeye yönelik bir çalışmaya rastlanmadığı gibi; başka bir ülkede öğrenim gören yabancı uyruklu öğrenciler üzerinde yapılan bir araştırma da mevcut değildir.

Burada dil faktörü de devreye girecek, algının öğrenim görülen ülkenin dili üzerinden ifade edilmesi de değerlendirme konusu olacaktır.

Wood'un (1970) belirttiği gibi "algı birleştirici bir değer olabilir". Bu bağlamda, farklı ülkelerden Türkiye'ye gelen öğrencilerin dünyadaki ülkelerle ilgili algılarını değerlendirmenin önemli sonuçlar içereceği düşünülmektedir. Birçok sosyal bilimcinin ortak çalışmaları sonrasında ulaştığı bulgular gibi, çalışmanın bulguları da insanlar/ülkeler arasındaki ön yargıları gidermeye katkı sağlayabilir. Dolayısıyla bu araştırma, yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin, dünya ülkeleri hakkındaki algılarını belirlemek amacıyla gerçekleştirilmiştir.

2. Yöntem

2.1. Araştırmanın Modeli

Çalışma, betimleyici araştırma niteliğindedir. Varolan durumu betimlemeyi sağlayan bu yöntemle bilimsel yöntemin ilk özelliği olan olay ve problemleri tanıma ve anlama sağlanır. Böylece anlam çıkarma için zemin yaratılmış olur. Bu desenin yabancı uyruklu öğrencilerin dünya ülkeleri algılarının nasıl olduğunu belirleyerek irdelemeye en uygun desen olduğu düşünülmektedir. Dolayısıyla bu araştırma *yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin dünyadaki ülkelere yönelik algısının ne olduğu* sorusuna odaklanmaktadır.

2.2. Araştırmanın Katılımcıları

Bu araştırmanın katılımcıları 2017-2018 eğitim öğretim yılında Adnan Menderes Üniversitesi Türkçe Öğretimi Araştırma ve Uygulama Merkezi'nde (TÖMER) Türkçe hazırlık kurslarına devam eden yabancı uyruklu öğrencilerden oluşmaktadır. Katılımcılar belirlenirken *amaçlı örnekleme* yöntemlerinden *kolay ulaşılabilir durum örnekleme* tercih edilmiştir. "Amaçlı örneklemenin gücü ve mantığı, derinlemesine anlama üzerine vurgusundan gelmektedir" (Patton, 2002: 45). Katılımcıların belirlenmesinde *amaçlı örnekleme* yöntemlerinden *kolay ulaşılabilir örnekleme* kullanılmıştır. "Amaçlı örnekleme, araştırmada belli niteliklere sahip kişiler, olaylar, nesneler ya da durumlara göre bir seçim yapılacaksa kullanılır" (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012: 91). Yıldırım ve Şimşek (2013), kolay ulaşılabilir durum örnekleme yönteminin araştırmaya hız ve pratiklik kazandırdığını; genellikle, görel olarak daha az maliyetli olduğunu; ayrıca, tanıdık bir örneklem üzerinde çalışmanın, bazı araştırmacılar için daha pratik ve kolay algılanabileceğini belirtmektedir.

Çalışmaya katılan yabancı uyruklu öğrencilere ilişkin bilgiler Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Katılımcıların ülkelere ve cinsiyete göre dağılımı

Uyruk/Geldiği yerleşim	Cinsiyet	Yaş	(Varsa) Kayıtlı olduğu bölüm (*)	n
Somali/Mogadişu	E	19	-	1
Somali/Mogadişu	E	20	-	1
Somali/Mogadişu	E	18	Bilgisayar Mühendisliği	1
Azərbaycan/Bakü	K	17	-	1
Azərbaycan/Bakü	E	18	Turizm Fakültesi	1
Azərbaycan/Bakü	E	17	Ekonomi/Finans	1
Etiyopya/AddisAbaba	E	21	Hemşirelik	1
Etiyopya/AddisAbaba	E	22	Hemşirelik	1
Arnavutluk/Vlore	K	19	Tıp Fakültesi	1
Arnavutluk/Elbasan	E	25	Hemşirelik	1
Filistin/Amman	E	19	Elektrik Mühendisliği	1
Filistin/Jinem	E	19	Tıp Fakültesi	1
Mısır/Asiut	E	19	Tıp Fakültesi	1
Ukrayna/(v.y.)	K	19	Tıp Fakültesi	1
Fas/(v.y.)	K	28	İngilizce Öğretmenliği	1
Zimbabve/Bulawayo	K	20	-	1
Afganistan/Herat	E	20	İnşaat Mühendisliği	1
Suudi Arabistan/(v.y.)	E	21	Seyahat İşletmeciliği	1
Suriye/Halep	K	22	-	1
Irak/Musul	K	19	-	1
Japonya/Osaka	K	38	Kimya Bölümü	1
İran/Mıyanduab	K	19	Tıp Fakültesi	1
Letonya/Riga	K	36	İngilizce Öğretmenliği	1
Toplam katılımcı sayısı				23

(v.y.): Veri Yok. (*): Belirtilmemiş (Misafir öğrenci kayıtlı).

Tablo 1’de görüldüğü gibi, bu araştırmanın katılımcıları 16 ülkeden, yaşları 17 ile 38 arasında değişen, 10 kadın ve 13 erkek olmak üzere toplam 23 yabancı uyruklu öğrencidir. ADÜ-TÖMER’de A2 ve B1 seviyelerinde öğrenim görmektedirler olan katılımcıların 6 tanesi misafir öğrenci kaydı ile Türkiye’de bulunan, geri kalan 17 tanesi ise Yabancı Uyruklu Öğrenci Sınavı (YÖS) ile Adnan Menderes Üniversitesi’nde farklı fakültelere yerleşmiş ancak Türkçe hazırlık görmek zorunda olan öğrencilerdir. Katılımcıların araştırmaya katkı konusunda gönüllü olmalarına özen gösterilmiştir.

Tablo 2. Katılımcıların bölgelere göre dağılımı

Bölge	n
Ortadoğu	8
Afrika	6
Avrupa	4
Türkî Cumhuriyetler	3
Kuzey Afrika	1
Uzakdoğu	1
Toplam	23

Ortadoğu, aralarında OPEC (Organization of Petroleum Exporting Countries) üyesi ülkelerin de olduğu (İran, Irak, Kuveyt, Libya, Katar, Suudi Arabistan, BAE) (http://www.opec.org/opec_web/en/about_us/25.htm); Basra Körfezi ve çevresindeki ülkeler ile kuzeyde Ermenistan, doğuda Afganistan ve Pakistan, Arabistan yarımadasının güneyinde Yemen,

Umman ile bu yarımadanın Akdeniz tarafında Suriye, Lübnan, İsrail, Filistin ve iç kısımda Ürdün'ü içine alır. Afrika kıtasında olmasına rağmen, petrol gibi benzer yeraltı kaynakları ve ortak kültürel özellikleri oluşuyla Mısır ve Libya da çoğunlukla Ortadoğu sınırlarına dahil edilir (Atalay, 2007). Bu araştırmada da 8 Ortadoğulu katılımcı, (2 Filistin, 1 Mısır, 1 Afganistan, 1 Suudi Arabistan, 1 Suriye, 1 Irak, 1 İran) bulunmaktadır. Bunu, 3 Somali, 2 Etiyopya, 1 Zimbabve'den olmak üzere 6 Afrikalı; 1'i Ukrayna, 2'si Arnavutluk, ve 1'i Letonya'dan olmak üzere 4 Avrupalı; ve 3'ü de Azerbaycan'dan olmak üzere Türkî Cumhuriyetlerden gelen 3 katılımcı izlemektedir. Son olarak Fas'tan 1 katılımcı Kuzey Afrika'yı ve Japonya'dan 1 katılımcı da Uzakdoğu'yu temsil etmektedir.

2.3. Verilerin Toplanması

Araştırmanın verileri, araştırmacılar tarafından oluşturulmuş *ülke algısı belirleme formu* ile toplanmıştır. Bu form, kişisel bilgiler (cinsiyet, yaş, uyruk/şehir, varsa kayıtlı olduğu bölüm) ve dünya haritasının renkli olarak yer aldığı, ülkelerin her birinin açık ve anlaşılır şekilde görülebildiği A3 formatında basılan bir materyaldir. Bu çalışmada katılımcılara boş bir kağıt verilip, zihinlerindeki dünyaya dair bilgileri/algıları yazmalarını istemek yerine, A3 boyutunda ülkeleri gösteren hazır bir Dünya haritasının kullanılmasının nedeni *taslak haritaların coğrafi bilgiden çok harita çizme becerisini gösterdiği* şeklindeki eleştiridir. Çünkü, “[b]ir kişinin taslak haritasında bir yerin ya da coğrafi özelliklerin eksik olması, o kişinin yerler hakkındaki bilgi eksikliğini göstermez” (Akbaş ve Toros, 2016: 204). Bu çerçevede formun amaca ne derece hizmet ettiğine dair üç alan uzmanından görüş alınmış, forma son hali verilmiştir. Geliştirilen form aracılığıyla öğrencilerin haritada yer alan dünya ülkelerinden çıkarılan oklar vasıtasıyla, o ülkelere yönelik çağrışımlarını/algılarını Türkçe olarak yazmaları istenmiştir. A2 ve B1 seviyesinde olan bu öğrencilerin bazılarının, kendilerini Türkçe ifade etmekte çok yetersiz kaldıkları gözlemlendiğinden çağrışımlarını/algılarını İngilizce yazmalarına izin verilmiştir. Gönüllülük esas alındığından, Türkçe Öğretimi Araştırma ve Uygulama Merkezi'nde (TÖMER) kayıtlı 23 öğrenci araştırmanın katılımcısı olarak bu formları doldurmuşlardır.

Formlar öğrencilere uygulanırken sınıf ortamında ve yüzyüze etkileşim gerçekleşmiş, veriler tek seferde toplanmıştır. Cevaplar yazılı olarak alınmış, öğrencilerin bazılarının Türkçesinin çok iyi olmaması nedeniyle zaman zaman sorularla ilgili Türkçe ve gerektiğinde İngilizce olarak ayrıntılı açıklamalar yapılmıştır. Veriler 25-29 Aralık 2017 tarihinde toplanmıştır.

2.4. Verilerin Analizi

Bu araştırmanın verileri *betimsel analiz yöntemi* ile çözümlenmiştir. “*Betimsel analiz; elde edilen verilerin daha önceden belirlenen temalara göre özetlenip yorumlandığı, görüşülen bireylerin görüşlerini çarpıcı bir biçimde yansıtmak amacıyla sık sık doğrudan alıntılarının kullanıldığı ve elde edilen sonuçların neden-sonuç ilişkileri çerçevesinde yorumlandığı analiz tekniğidir*” (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Veriler çözümlenirken, öncelikle öğrencilerden toplanan her bir forma, değerlendirmede kolaylık olması ve katılımcı kimliklerinin gizlilik ilkesi-araştırma etiği açısından korunması amacıyla, numaralar verilmiştir. Veri analizinde her bir form numaralandırılmış ve kodlamaya tabi tutulmuştur. Bunun için de her formun satır satır incelenmesi yoluyla benzer, ilişkili kelimeler, kelime grupları ve cümleler irdelenmiştir. Kodlamada katılımcıların ifadelerine sadık kalmaya dikkat edilmiştir. Bazı katılımcıların Türkçe ya da İngilizce ifade konusunda yetersiz kaldıkları durumlar için ise, araştırmacılar tarafından, söylenmek isteneni daha iyi ifade edebilecek kavramlar tercih edilmiştir. Daha sonra bu kodlar, aralarındaki benzerlik ve farklılıklara göre ele alınarak yorumlanmıştır. Araştırma bulgularının gerçeğe yakınlığı ve doğruluğunu sağlamak amacıyla veri analizleri her iki araştırmacı tarafından ayrı ayrı yapılmış, araştırmacılar arası uyum geçerliği sağlanmaya çalışılmıştır.

Bunun yanında öğrencilerin ülkeler hakkındaki algı ve yorumları, bütünsel bir şekilde ele alınmış; geldikleri ülkeler ile algı ve yorumları arasında bir ilişki olup olmadığı da irdelenmeye çalışılmıştır. Daha sonra hakkında algı belirtilen ülkeler coğrafi bölge olarak gruplandırılarak tablolar halinde frekans değerleriyle birlikte sunulmuştur. Elde edilen verilerle ilgili çözümlemeler yapılırken formlardaki ifadelerle müdahale edilmemiş, özgün haline bağlı kalınarak değerlendirilmiştir. Bu nedenle tablolarda sıkça görülen yazım yanlışları verinin özgün halini yansıtmaktadır.

3. Bulgular ve Yorum

Araştırmaya katılan yabancı uyruklu öğrenciler dünya haritası üzerinde toplam 29 ülke hakkında algı ve yorumlarını belirtmişlerdir. Toplam cevap sayısı 58'dir. Bu sayı her bir katılımcının ortalama iki ülke hakkında yorumda bulunduğunu göstermektedir. Dünya haritasının büyük ebatla (A3) olması cevaplamanın az olmasında rol oynamamıştır. Bundan ziyade, bu durum dil becerilerindeki düzeyleri ile “yabancı” bir ülkede yaşıyor olmaktan kaynaklı olabilir. Nitekim harita formları üzerinde gerek dil/yazım yanlışlarının fazla oluşu ve uygulama sırasında bazı katılımcıların bu çalışmanın bulgularının nerede kullanılacağına dair tedirgin soruları bu olasılığı düşündürmektedir.

Katılımcı cevaplarının 11 tanesi Türkçeye ilave olarak İngilizce olmuştur. Öğrencilerin hem Türkçe hem İngilizce dil kullanımlarında önemli yazım ve ifade hataları tespit edilmiştir. Özellikle Türkçelerinde imlâ- noktalama kusurları (noktalama işaretlerini kullanmama, büyük harf-küçük harf kullanımı, bağlaçların yazımı, birleşik-ayrı yazılan kelimeler); tekillik-çoğulluk ilişkisi, özne-yüklem uyumu ve kelime seçiminden kaynaklı anlatım bozuklukları; kendi ülkelerine dair sesletimden kaynaklanan bazı harfleri kullanmama durumu (ç, i, ü vb.); ek yanlışları, kaynaştırma harflerinin kullanılmaması ve Türkçe-İngilizce karışık ifadeler kullanılması gibi sorunlar mevcuttur.

Dünyada 2018 itibarıyla BM'ye üye 193 ülke bulunmaktadır (<http://www.un.org/en/ga/>). BM'e üye olmayan ülkelerle birlikte 54 ülke Afrika, 48 Asya, 44 Avrupa, 33 Latin Amerika ve Karayipler, 14 Okyanusya ve 2 ülke de Kuzey Amerika üzerinde yer almaktadır (<http://www.worldometers.info/geography/how-many-countries-are-there-in-the-world/>). Bununla birlikte katılımcılar, sadece 29 ülke hakkında görüş bildirmişlerdir. Türkiye (f: 14) ve ABD (f: 8) en çok görüş bildirilen iki ülkedir. Bunları Kanada (f: 3) izler. Almanya, İsrail, İtalya, Azerbaycan, Çin, Japonya ve Avustralya 2'ser; geri kalan 19 ülke için ise 1'er kez görüş açıklanmıştır. Bu ülkeler gruplandırılarak başlıklar halinde incelenmiştir.

3.1. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin Türkiye ile ilgili algıları

Araştırmaya katılanların yarıdan fazlası Türkiye hakkında düşüncelerini yazmışlardır. Görüş bildirmeyenler arasında Suriye, Filistin, Irak, Suudi Arabistan gibi Ortadoğu ülkelerinden gelen katılımcılar bulunmaktadır. Görüş bildirenler ise Somali, Azerbaycan, Etiyopya, Arnavutluk, Mısır, Letonya, Fas, Zimbabve, Japonya, Afganistan ve İranlı katılımcılardır (Tablo 3).

Tablo 3. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin Türkiye ile ilgili algıları

Yorum yapılan ülke	Katılımcı	Algı	f
Türkiye	13 Somali	<i>Türkiye benim için anlamlı çünkü Afrika ülkelerine yardım ediyorlar ve hala yardıma ihtiyacı olan ülkelere daima yardıma hazırlar.</i>	1
	15 Somali	<i>Anlamlı ülkelerin ilki Türkiye ve Pakistan. Bu ülkeler iyi. Türkiye büyük bir ülke. Ve İslâmın yanında İslami ülkelere güzel işler/şeyler yapıyor. Saygı duyuyorum (onlar da) bana saygı duyuyor. İyi insanlar: Hoşçakal.</i>	1
	14 Somali	<i>Türkiye'yi seviyorum, çünkü Türk insanları yabancı insanları sevir ve ırkçı değiller ve birçok fırsat verirler.</i>	1
	19 Azerbaycan	<i>Türkiye benim için çok güzel. İnsanlarını çok seviyorum. Çok tatlı bir insanları. Bu ülkede üniversite okumak çok güzel. Ayrıca öğrenci olduğum zaman iş bulmakta çok kolay oluyor. Türkiye çok rahat bir ülke. Seviyorum Türkiyeyi.</i>	1
	20 Azerbaycan	<i>Türkiyeyi çok beğeniyorum çünkü Azerbaycanla kardeş ülke adetlerimiz aynı.</i>	1
	22 Etiyopya	<i>Türk hükümeti hakkında pozitif düşünceye sahibim çünkü onlar tüm ülkelerin kuralına saygı duyuyorlar. Benim için iyi ülke.</i>	1
	4 Arnavutluk	<i>Hayat ve ekonomi iyi/ çok güzel bir yer</i>	1
	12 Mısır	<i>Türkiye iyi ülke ve ülkelerle güzel ilişkiler kuran bir cumhurbaşkanı ve hükümete sahip. Umarım Türkiye'de yaşarım çünkü ayrımcılık yok ve iyi bir kültüre sahip.</i>	1
	6 Letonya	<i>güzel ülke, nefis yemekler var.</i>	1
	7 Fas	<i>aynı kültür benim ülkem gibi (aile gibi).</i>	1
	11 Zimbabve	<i>Az kişi İngilizce anlasa da güzel ülke.</i>	1
	16 Japonya	<i>Eşim ve oğlum Türk vatandaşı olduğu için</i>	1
	1 Afganistan	<i>Türkiye ülkeleri birbirine bağlayan diğer ülke olduğu gibi aynı zamanda kıta(-ları) (Avrupa, Asya) birbirine bağlar. Bu ülke ayrıca birçok turistik yerlerin (Akadeniz ve Karadeniz) merkezinde yer alır. Yine ticaret için en iyi yer olabilir. Ülkenin geleceğini tam olarak aydınlık görüyorum.</i>	1
	23 İran	<i>Çok güzel bir ülke denizli ve siyahet etmek için bana göre çok iyi bir ülke. Ama çok şeyi pahalı ve yaşamak benim kendi ülkemin parasıyla biraz zor.</i>	1
	Toplam cevap sayısı		14

Türkiye ile ilgili algılar diğer ülkelerde de olduğu gibi genel olarak sevmek-sevmemek, iyi-kötü, güzel-çirkin gibi düalist (ikili) bakış açısını yansıtmaktadır (Tablo 3). Katılımcılar, genellikle Türkiye'yi sevdiklerini, ülkenin iyi, güzel ve anlamlı olduğunu dile getirmişlerdir. Bazıları, görüşlerine gerekçe de eklemişlerdir. Örneğin katılımcı 13 (Somali) açlık ve kuraklıktan muzdarip olan Somali'ye Türkiye'den yapılan yardımlara binaen Türkiye'nin Afrika ülkelerine yardım ettiğini dile getirmektedir. Katılımcı 14 (Somali) Türk insanların ırkçı olmadığını, katılımcı 6 (Letonya) "nefis yemeklere" sahip olduğunu, katılımcı 7 (Fas) ve 20 (Azerbaycan) benzer kültür/adetler olduğunu, hatta katılımcı 20 (Azerbaycan) "kardeş ülke" olduğumuzu, katılımcı 23 (İran) ve katılımcı 1 (Afganistan) Türkiye'nin güzel/seyahat edilecek/turistik özelliklerinin olduğunu

vurgulamıştır. İranlı Katılımcı 23'ün “*kendi ülkemin parasıyla*”, “*çok şeyi pahalı*” ifadeleri gibi, katılımcı 4'ün (Arnavutluk) “*hayat ve ekonomi iyi/ çok güzel bir yer*” ve katılımcı 19'un (Azerbaycan) “*..öğrenci olduğum zaman iş bulmakta çok kolay oluyor*” gibi ifadeleri de dikkat çekmektedir. Yine katılımcı 19'un “*Bu ülkede üniversite okumak çok güzel*”; 12'nin (Mısır) Türkiye'nin iyi ülke olduğunu dile getirdikten sonra “*ülkelerle güzel ilişkiler kuran bir cumhurbaşkanı ve hükümete sahip. Umarım Türkiye'de yaşarım çünkü ayrımcılık yok ve iyi bir kültüre sahip*”; katılımcı 22'nin (Etiyopya) “*Türk hükümeti hakkında pozitif düşünceye sahibim çünkü onlar tüm ülkelerin kuralına saygı duyuyorlar*”; katılımcı 15'in (Somali) “*Türkiye büyük bir ülke. Ve İslamın yanında İslami ülkelere güzel işler/şeyler yapıyor. Saygı duyuyorum (onlar da) bana saygı duyuyor*” ifadeleri de Türkiye'nin olumlu algılandığını göstermektedir. “*Cumhurbaşkanı*”, “*hükümet*” gibi ifadelerin dışında, Türkiye ile ilgili siyasi bakış açısı azdır. Bunlardan başka bir de katılımcı 1'in (Afganistan) belirttiği gibi, ülkenin konum (bulunduğu yerin) özellikleri ile ilgili algılar da mevcuttur: “*Türkiye ülkeleri birbirine bağlayan diğer ülke olduğu gibi aynı zamanda kıta(-ları) (Avrupa, Asya) birbirine bağlar. Bu ülke ayrıca birçok turistik yerlerin (Akadeniz ve Karadeniz) merkezinde yer alır*”.

3.2. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin Amerika ve Kanada ile ilgili algıları

ABD ile ilgili ifadeler, frekans değerleri bakımından Türkiye'den sonra ikinci sıradadır. Toplam 8 katılımcı ABD'yi nasıl algıladıklarını belirtmiştir. Bu katılımcılar Afrika ve Ortadoğu ülkelerindendir (Somali (f:3), Etiyopya (f:2), Mısır (f:1), Afganistan (f:1), İran (f:1). Diğer ülkelere gelen katılımcılar herhangi bir görüş belirtmemişlerdir.

Tablo 4. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin Amerika ve Kanada ile ilgili algıları

Yorum yapılan ülke	Katılımcı	Algı	f
ABD	13 Somali	<i>Amerika olumsuz şeylere sahip çünkü dünya savaşına öncülük ediyor.</i>	1
	14 Somali	<i>Amerika'yı sevmiyorum çünkü onların lideri daima İslama karşı. O İsrail'in başkentine Kudüs dedi.</i>	1
	15 Somali	<i>Nefret ettiğim ülkeler Amerika ve İsrail. İkisi de anlaşmazlık ülkeleri daima Müslüman ülkelere aptalca şeyler yapıyorlar. Bu nedenle nefret ediyorlar.</i>	1
	21 Etiyopya	<i>Amerika için politika yönünden olumsuz düşünceye sahibim. Amerika iki ülke arasında anlaşmazlık yapar. Amerika kendi çıkarı için iki ülke arasına girer. Onlar baskın/dominanttır. Son kararda istediklerini yaptılar.</i>	1
	22 Etiyopya	<i>Amerika hükümetinden nefret ediyorum çünkü daima anlaşmazlık yaratıyor.</i>	1
	12 Mısır	<i>Amerika bütün ülkelerde anlaşmazlık çıkartıyor. Kendi çıkarlarının diğer ülkelerin çıkarlarının üzerinde istiyor.</i>	1
	1 Afganistan	<i>ABD yakın zamanda keşfedilen bir yer. Ve bugün dünyada en güçlü ülke.</i>	1
	23 İran	<i>Bu ülkede olumlu hiçbirşey ben bilmiyorum ve hiç bir idalet yok orda.</i>	1
Toplam cevap sayısı			8
Kanada	7 Fas	<i>kanada'da fransızca ve imglizca resmi dil için, yaşamak kolay.</i>	1
	9 Suriye	<i>Kanadada yaşamak istiyorum çünkü orda hayat iyi insanlar yaşıyorlar.</i>	1
	6 Letonya	<i>iyi eğitim ama biraz pahalı</i>	1
	Toplam cevap sayısı		3

ABD ile ilgili sadece bir adet yansız ifade yer almıştır (Tablo 4). Bu ifade katılımcı 1'in (Afganistan) "*ABD yakın zamanda keşfedilen bir yer. Ve bugün dünyada en güçlü ülke.*" cümlelerinden ibarettir. Bu ifade ile belki de yeni keşfedilen bir ülkenin nasıl "*en güçlü ülke*" olduğuna vurgu yapılıyor olabilir. ABD ile ilgili dikkat çeken başka bir nokta da katılımcılara verilen haritada "Amerika Birleşik Devletleri" yazmasına rağmen, katılımcı 1 hariç görüş bildirenlerin, bu ülkeden ABD yerine kıtanın adı olan "Amerika" şeklinde bahsediyor olmalarıdır.

ABD ile ilgili geri kalan 7 yorum siyasi ve olumsuz yargıları içermektedir. Bunlardan katılımcı 13 (Somali), "*Amerika olumsuz şeylere sahip çünkü dünya savaşına öncülük ediyor*"; katılımcı 14 (Somali) "*Amerika'yı sevmiyorum çünkü onların lideri daima İslama karşı. O İsrail'in başkentine Kudüs dedi*"; Katılımcı 15 (Somali) "*Nefret ettiğim ülkeler Amerika ve İsrail. İkisi de anlaşmazlık ülkeleri daima Müslüman ülkelere aptalca şeyler yapıyorlar. Bu nedenle nefret ediyorlar*"; katılımcı 21 (Etiyopya) "*Amerika için politika yönünden olumsuz düşünceye sahibim. Amerika iki ülke arasında anlaşmazlık yapar. Amerika kendi çıkarı için iki ülke arasına girer. Onlar baskın/dominanttır. Son kararda istediklerini yaptılar.*"; katılımcı 22 (Etiyopya) "*Amerika hükümetinden nefret ediyorum çünkü daima anlaşmazlık yaratıyor.*"; katılımcı 12 (Mısır) "*Amerika bütün ülkelerde anlaşmazlık çıkartıyor. Kendi çıkarlarının diğer ülkelerin çıkarlarının üzerinde istiyor*" ve son olarak katılımcı 23 (İran) "*Bu ülkede olumlu hiçbirşey ben bilmiyorum ve hiç bir idalet yok orda.*" şeklinde görüş belirtmişlerdir. Görüldüğü gibi A.B.D.'den ya da İsrail'den nefret edildiği, adalet olmadığı, anlaşmazlık çıkardığı, İslama/Müslümanlara karşı olduğu, kendi çıkarlarını üstün tuttuğu gibi algılara sıkça rastlanmaktadır.

Kanada ile ilgili Fas, Suriye ve Letonyalı 3 katılımcı görüş belirtmişlerdir. Bu görüşler, yaşamının kolay olduğu (katılımcı 7, Fas), "*iyi insanlar*" yaşadığı için orada yaşamak istendiği (katılımcı 9, Suriye) ve "*iyi eğitim ama pahalı*" (katılımcı 6, Letonya) olduğu yönündedir.

3.3. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin Avrupa ülkeleri ile ilgili algıları

Katılımcılar 10 Avrupa ülkesine yönelik toplam 12 görüş belirtmişlerdir. Bu ülkeler Almanya (f:2), İtalya (f: 2), Fransa (f:1), İngiltere (f:1), İsveç (f:1),Sırbistan (f:1), Letonya (f:1), İsviçre (f:1), Ukrayna (f:1) ve Rusya (f:1)'dir. Almanya, Fransa ve İngiltere Batı Avrupa ülkelerini temsil ederken; İsveç ve Letonya Kuzey Avrupa; Sırbistan Balkan; İsviçre Orta Avrupa; İtalya Güney Avrupa; Ukrayna ve Rusya ise Doğu Avrupa ülkelerini temsil etmektedir.

Tablo 5. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin Avrupa ülkeleri ile ilgili algıları

Yorum yapılan ülke	Katılımcı	Algı	f
Almanya	4 Arnavutluk	Hayat ve ekonomi iyi	1
	1 Afganistan	Almanya Avrupa için bir kavşak noktası. Bu ülke Avrupa'nın kalbinde konumlanmıştır ve ekonomik olarak önemli tüm ülkeleri birbirine bağlar.	1
İtalya	4 Arnavutluk	Güzel bir ülke	1
	16 Japonya	ailemle iki şehride 3 yıldır oturduğum için.	1
Fransa	7 Fas	bimim ülkede bir fransız eğitim sistemi için onda okumak kolay.	1
	6 Letonya	İnsanlar disiplin ve kural saygı duyuyorlar.	1
İsveç	5 Arnavutluk	İsveç yaşamak istiyorum. Çünkü orda çok ihtimal var. Ekonomik durumu çok iyi. Ve iş imkanlarda ve güzel bir ülke.	1
	8 Filistin	Ürdün'de doğrum fakat kökenim Sırbistan. Dedem oraya öğrenim görmeye gitmiş. Ben Nouisad isimli küçük bir şehirden geliyorum. Burası başkent Belgrad'a yakın oldukça sessiz, temiz yer. Bu nedenle burası benim en favori şehrim ve ülke. Burası Sovyetler Birliği ve Yugoslavya'nın bir parçasıydı.	1
Letonya	6 Letonya	Güzel deniz var. Dünyada en uzun kızlar	1
İsviçre	4 Arnavutluk	Hayat ve ekonomi iyi	1
Ukrayna	18 Ukrayna	Ukrayna benim için çok önemli bir ülke. Ukrayna'da doğdum ve büyüdüm. içinde güzel insanlar yaşayan güzel bir ülke. Ukrayna'da görülmeye değer birçok yer var. Ülkemi gerçekten çok seviyorum.	1
	1 Afganistan	Rusya, en büyük ve dünyada en güçlü ülkelerden biri.	1
Avrupa ülkeleri toplam cevap sayısı			12

Katılımcılar bu ülkelerle ilgili Almanya ve İsviçre için hayat ve ekonomik koşulların iyi (katılımcı 4, Arnavutluk) olduğundan; İtalya için “güzel bir ülke” (katılımcı 4, Arnavutluk) olduğundan bahsetmektedirler. Rusya için (katılımcı 1, Afganistan) “en büyük ve dünyada en güçlü ülkelerden biri” olduğundan; Fransa için (katılımcı 7, Fas) eğitim sisteminin kolay olmasından; İsveç için (katılımcı 5, Arnavutluk) “çok ihtimal” ve iş imkânları olan “güzel bir ülke” olduğundan; İngiltere için (katılımcı 6, Letonya) insanların disiplin ve kurala saygı duyduğundan bahsetmektedir. Ukraynalı (katılımcı 18) ve Letonyalı (katılımcı 6) katılımcılar kendi ülkeleri hakkında yorum yapmayı seçmişlerdir. Ukraynalı katılımcı ülkesinin kendisi için “çok önemli”, “içinde güzel insanlar yaşayan güzel bir ülke” ve “görülmeye değer birçok yer” olduğunu, ayrıca ülkesini “gerçekten çok” sevdiğini belirtmiştir. Letonyalı katılımcı da kısa ve öz “Güzel deniz var. Dünyada en uzun kızlar” buradadır, şeklinde bilgi vermiştir (Tablo 5).

Sırbistanla ilgili olarak, katılımcı 8, Ürdün'de doğduğunu, uyruğunun Filistin ve kökeninin Sırbistan olduğunu belirten yorumda bulunmuştur. Başkent Belgrad'a yakın “Nouisad isimli küçük bir şehir”den geldiğini, buranın “sessiz ve temiz” olduğunu ve burasının kendisinin “en favori şehri” ve “ülkesi” olduğunu belirtmiştir. Nouisad (Novi Sad) Sırbistan'ın kuzeyinde, 2011 sayımına göre yaklaşık 232 bin nüfusa sahip bir şehirdir. Katılımcı 8 ayrıca Sırbistan'ın Sovyetler Birliği ve

Yugoslavya'nın dağılmadan önceki “*bir parçası*” olduğunu da eklemiştir. Burada II. Dünya Savaşı sonrası (1945'te) Yugoslavya Sosyalist Federal Cumhuriyeti'ne bağlı 6 cumhuriyetten (Hırvatistan, Slovenya, Bosna, Makedonya, Karadağ ile birlikte) biri olan Sırbistan'ın 1991 yılında dağılma süreciyle birlikte geldiği üniter yapıya gönderme yapılmış olabilir.

3.4. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin Çin, Güney Kore, Japonya, Filipinler ve Avustralya ile ilgili algıları

Yukarıdaki başlık Doğu Asya, Uzakdoğu ve Avustralya'yı birarada incelemek maksadıyla gruplandırılmıştır (Tablo 6). Asya'nın yaklaşık 10 milyon kilometrekare yer kaplayan büyük ülkelerinden biri olan Çin hakkında iki katılımcı görüş bildirmiştir. Yine Japonya ve Avustralya'ya dair 2'şer katılımcıdan yanıt alınmıştır. Katılımcı 11 (Zimbabve) Çin'in ticari ününden, “*bitmeyen (ticari) ürünler ve iş yapmak için güzel yer*” şeklinde bahsederken, katılımcı 23 (İran) insanlarından ve kalabalıktan “*çok düzenli insanları var ama gerçek kalabalık ve yaşamak biraz zor.*” şeklinde söz etmektedir.

Tablo 6. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin Çin, Güney Kore, Japonya, Filipinler ve Avustralya ile ilgili algıları

Yorum yapılan ülke	Katılımcı	Algı	f
Çin	11 Zimbabve	<i>Bitmeyen (ticari) ürünler ve iş yapmak için güzel yer.</i>	1
	23 İran	<i>Çok düzenli insanları var ama gerçek kalabalık ve yaşamak biraz zor.</i>	1
Güney Kore	10 Irak	<i>Güney Kore bilinen eğitim sistemi olan bir ülke ve üst düzey ilerlemiş teknolojiye sahip. Onlar birçok ziyaret edilecek çekici yerlere sahip ve bugünlerde etkileri Asya'nın ötesine genişliyor. Benim için en ilginç nokta insanlar ve özellikle müzik olmak üzere onların folkloru arasındaki ilişki.</i>	1
Japonya	10 Irak	<i>Japonya'yı seviyorum çünkü onların kültürüne, farklı alışkanlıklarına ve özgün ruhuna hayranım. Dillerine de ilgi duyuyorum bazı kelimeler ve dilbilgisi biliyorum.</i>	1
	16 Japonya	<i>Anavatan olduğu için</i>	1
Filipinler	23 İran	<i>Hiç sevmiyorum ve bence çok dağınık bir ülke.</i>	1
Avustralya	11 Zimbabve	<i>Ekonomik istikrar ve iş olanakları</i>	1
	6 Letonya	<i>Egzotik hayvanlar.</i>	1
	Bölge ülkeleri toplam cevap sayısı		8

Japonya hakkında yanıt verenlerden birisi yine Japon'dur (katılımcı 16) ve sadece “*Anavatan olduğu için*” şeklinde görüş bildirmiştir. Katılımcı 10 (Irak) Japonya'yı sevdiğini, “*farklı alışkanlıklarına ve özgün ruhuna hayran*” olduğunu; dillerine de ilgisinin bulunduğunu belirtmiştir.

Japonya gibi Uzakdoğu'nun gelişmiş ülkelerinden biri sayılan Güney Kore için katılımcı 10 (Irak), “*bilinen eğitim sistemi*” ve “*üst düzey ilerlemiş teknolojiye sahip*” olduğunu yazmıştır. Bu sözleriyle bir nevi (dünyaca) “*bilinen eğitim sisteminin*” ilerlemeye/üst düzey teknolojiye götürdüğünü hatırlatmaktadır. Aynı katılımcı bu ülkenin “*ziyaret edilecek çekici yerlere sahip*” olduğunu, etkilerinin “*Asya'nın ötesine*” genişlediğini yazmakta ve yine Uzakdoğu kültürüne

“insanlar ve özellikle müzik olmak üzere onların folklorü arasındaki ilişki” diyerek göndermede bulunduğu dikkat çekmektedir.

Uzakdoğu’da Japonya ve Güney Kore’den sonra üzerinde yorum yapılan bir diğer ülke Filipinler’dir. Katılımcı 23 (İran), bu uzak ülke için oldukça önyargılı (etnosentrik) sayılabilecek bir ifade kullanmıştır: “Hiç sevmiyorum ve bence çok dağınık bir ülke!” “dağınık” kelimesinin kullanılmasının Filipinler Cumhuriyeti’nin 7645 adet ada ve adacık üzerinde bulunmasından kaynaklandığı düşünülebilir.

Bu grubun son ülkesi Okyanusya Kıtası’nın en büyük ülkesi olan Avustralya’dır. Bu ülkeyle ilgili katılımcı 11 (Zimbabve) ve katılımcı 6 (Letonya) olmak üzere iki kişiden cevap alınmış olup; birincisi “ekonomik istikrar ve iş olanakları” derken ikinci katılımcı “egzotik hayvanlar”ı hatırlatmıştır. Bu katılımcıların orijin ülkelerine bakıldığında, cevaplarda/algılarda giriş bölümünde değinildiği üzere “coğrafi avantaj” ya da “dezavantajın” (Hanson, 2004: 720) rol oynadığı düşünülebilir. Bir başka deyişle, nispeten daha iyi bir coğrafi avantaja sahip bir ülkeden gelen katılımcı ile dezavantaja sahip bir ülkeden gelen diğer katılımcının cevapları her iki ülkedeki yaşam şekline ya da eksik olana dair izler taşımaktadır.

3.5. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin Azerbaycan ve Ermenistan ile ilgili algıları

Azerbaycan ve Ermenistan ile ilgili yorumlar sadece Azeri kökenli katılımcılar tarafından yapılmıştır (Tablo 7). Azerbaycan hakkında 2 katılımcı (3 ve 20) yorumda bulunurken, Ermenistan hakkında 1 katılımcı (20) görüş bildirmiştir. Katılımcı 3, “Benim için en önemli ülke Azerbaycan. Çünkü benim vatanım. Ben burada doğdum ve büyüdüm” yazmış; ülkenin “çok güzel” olduğundan, eski (köklü) gelenekleri, binaları ve tarihi olduğundan bahsetmiştir. Katılımcı 20 de, benzer şekilde etnosentrik bakarak kendi ülkesi olduğu için güzelliğinden söz etmektedir: “Çok güzel ülke kendi ülkem yaşıyış güzel dolanmak güzel çok memnunuz”.

Tablo 7. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin Azerbaycan ve Ermenistan ile ilgili algıları

Yorum yapılan ülke	Katılımcı	Algı	f
Azerbaycan	3	Benim için en önemli ülke Azerbaycan. Çünkü benim vatanım. Ben burada doğdum ve büyüdüm. Azerbaycan çok güzel bir ülke. Eski bir gelenekler, eski binalar, tarihi var.	1
	20	Çok güzel ülke kendi ülkem yaşıyış güzel dolanmak güzel çok memnunuz.	1
Ermenistan	20	Çok kötü, çok dinsiz, imansız bir ülke Karabağı işgal etdi, en büyük düşmanımız.	1
Bölge toplam cevap sayısı			3

Katılımcı 20, Ermenistan’dan bahsederken siyasi kimliğiyle bakmaktadır. Sovyetler Birliği’nin dağılmasıyla Güney Kafkasya’daki cumhuriyetlerin bağımsızlıklarını kazanmasına paralel bağımsızlığını kazanan Ermenistan, Azerbaycan toprakları içindeki Dağlık Karabağ Bölgesi’ni kanlı bir şekilde işgal etmiştir (Karaağaçlı, 2012). Bugün bu fiili durumun devam ettiği bölgede rahatsızlık da süregelmektedir ki bu durum, katılımcı 20 tarafından ifade edilmiştir: “Çok kötü, çok dinsiz, imansız bir ülke Karabağı işgal etdi, en büyük düşmanımız”.

3.6. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin Ortadoğu ülkeleri ile ilgili algıları

İsrail, Filistin, İran, Irak, Suriye, Suudi Arabistan ve Afganistan Ortadoğu ile ilgili çoğunlukla siyasi yorumlar yapılan ülkeler olmuştur. Bu ülkelerden sadece İsrail hakkında 2 katılımcı (13 ve 21) tarafından görüş belirtilmiş olup, diğer ülkelerle ilgili birer görüş tespit edilmiştir (Tablo 8).

Tablo 8. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin Ortadoğu ülkeleri ile ilgili algıları

Yorum yapılan ülke	Katılımcı	Algı	f
İsrail	13 Somali	<i>İsrail dünyada en kötü ülkelerden biri çünkü Filistinli insanlara davranış şeklini görüyoruz ve İsrail kolonidir.</i>	1
	21 Etiyopya	<i>İsrail iyi şey yapmıyor. Onlar suçsuz insanları öldürüyorlar. İnsanlar üzerinde katliam yaptılar.</i>	1
Filistin	17 Filistin	<i>Bizim köken ülkemiz. Filistin İsrail değil (İsrhell). Burası İslâm, Hristiyan ve Yahudiliğin bir karışımı. Bunun yanında birçok kültür yönünden zengin. Böylelikle dinlerin merkezi noktası ve Hristiyanlığın doğum yeri. Köklerimiz Jinem'den geldi. Filistin'in merkezinde, Kudüs yakınında, kalabalık bir şehirdir.</i>	1
İran	9 Suriye	<i>İran'dan ben nefret ediyorum çünkü bize gelmişler savaş yapmış</i>	1
Irak	11 Zimbabve	<i>Bitmeyen savaşlar nedeniyle iyi değil.</i>	1
Suriye	9 Suriye	<i>Suriye benim ülkem. çok seviyorum orda yaşıyorum ve büyüdüm.</i>	1
Suudi Arabistan	2 Suudi Arabistan	<i>Suudi Arabistanın koraları bir ailedir çok kötü ailedir, meletine hayvan gibi davranıyorlar her şeyi elleriyle oynatıyorlar, meletin hakkını yiyorlar.</i>	1
Afganistan	1 Afganistan	<i>Afganistan Asya ülkeleri için bir diğer kavşak yeridir, pek çok maden, petrol ve uranyuma da sahiptir. Ayrıca bu ülke eğer barış gelirse güzel bir geleceğe de sahip olabilir.</i>	1
Ortadoğu ülkeleri toplam cevap sayısı			8

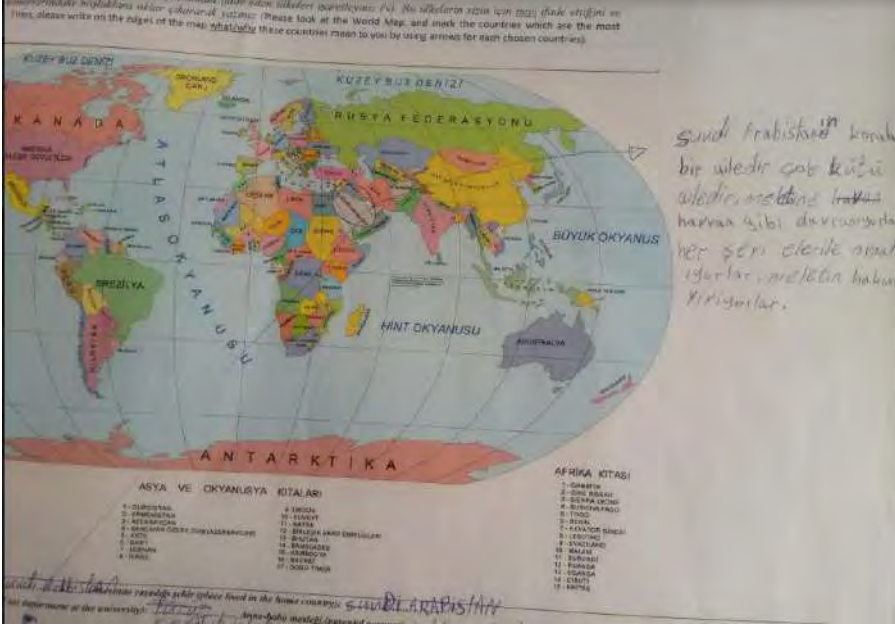
Katılımcı 13 (Somali), “İsrail dünyada en kötü ülkelerden biri çünkü Filistinli insanlara davranış şeklini görüyoruz” demektedir ve “İsrail kolonidir” ifadesini eklemektedir. Katılımcı 21 (Etiyopya) ise “İsrail [sic] iyi şey yapmıyor. Onlar suçsuz insanları öldürüyorlar. İnsanlar üzerinde katliam yaptılar” demektedir.

Filistin ile ilgili Filistinli katılımcı 17 de önce “olumsuz lens” (Roberts, 2009) üzerinden bakarak yorum yapmıştır: “Bizim köken ülkemiz. Filistin” İsrail “değil.” Burada katılımcı İngilizce yazdığı ifadesinde “İsrhell” terimini kullanmakta, İngilizcedeki “hell” (cehennem) kelimesini İsrail’le birleştirmektedir. Bu noktadan sonra, burasının medeniyetlerin/dinlerin kesişme yeri olduğunu vurgulamaktadır: “Burası İslâm, Hristiyan ve Yahudiliğin bir karışımı. Bunun yanında birçok kültür yönünden zengin. Böylelikle dinlerin merkezi noktası ve Hristiyanlığın doğum yeri.” Ayrıca aynı katılımcı, Jinem isimli kalabalık diye söz ettiği kentin konumundan bahsetmektedir: “Köklerimiz Jinem’den geldi. Filistin’in merkezinde, Kudüs yakınında, kalabalık bir şehirdir.” Google maps üzerinde bu şehir Jenin olarak gösterilmektedir ve burası hakkında Batı Şeria’nın kuzeyinde canlı, çekici, seyahat edilmeye değer bir şehir olarak bahsedilmektedir (<https://www.welcometopalestine.com/destinations/jenin/>).

İran ile ilgili katılımcı 9 (Suriye) etnosentrik, dualistik, olumsuz bir siyasi bakış açısıyla yanıt vermiştir: “İran’dan ben nefret ediyorum çünkü bize gelmişler savaş yapmış”.

Irak ile ilgili katılımcı 11 (Zimbabve) “Bitmeyen savaşlar nedeniyle iyi değil.”; Suriye ile ilgili katılımcı 9 (Suriye) kendi ülkesini sevdiğini dile getirmiştir. Suudi Arabistan ile ilgili katılımcı 2 (Suudi Arabistan) kendi ülkesi ile ilgili eleştiri yapmış, milletin kötü davranan, milletin hakkını yiyen “çok kötü bir aile”den bahsetmiştir (Şekil 2). Afganistan ile ilgili ise katılımcı 1 (Afganistan), bu ülkenin kavşak yeri olma özelliğini öne çıkarmakta; “pek çok maden, petrol ve uranyuma da

sahip” olduğunu belirtmektedir. Eğer “barış gelirse güzel bir geleceğe de sahip olabilir” diyerek geleceğe dair umudunu dile getirmektedir.



Şekil 2. Katılımcı 2'nin kendi ülkesi ile ilgili yorumu

3.7. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin Afrika ülkeleri ile ilgili algıları

Afrika ülkelerinden çalışmaya katılan kişi sayısı 6 olmasına rağmen Afrika Kıtası'nda sadece iki ülke hakkında yorum yapılmıştır (Tablo 9). Bu ülkeler kendi vatandaşları tarafından yorumlanan Kuzey Afrika ülkesi olan Fas (f:1) ve Doğu Afrika ülkesi olan Etiyopya'dır (f:1).

Tablo 9. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin Afrika ülkeleri ile ilgili algıları

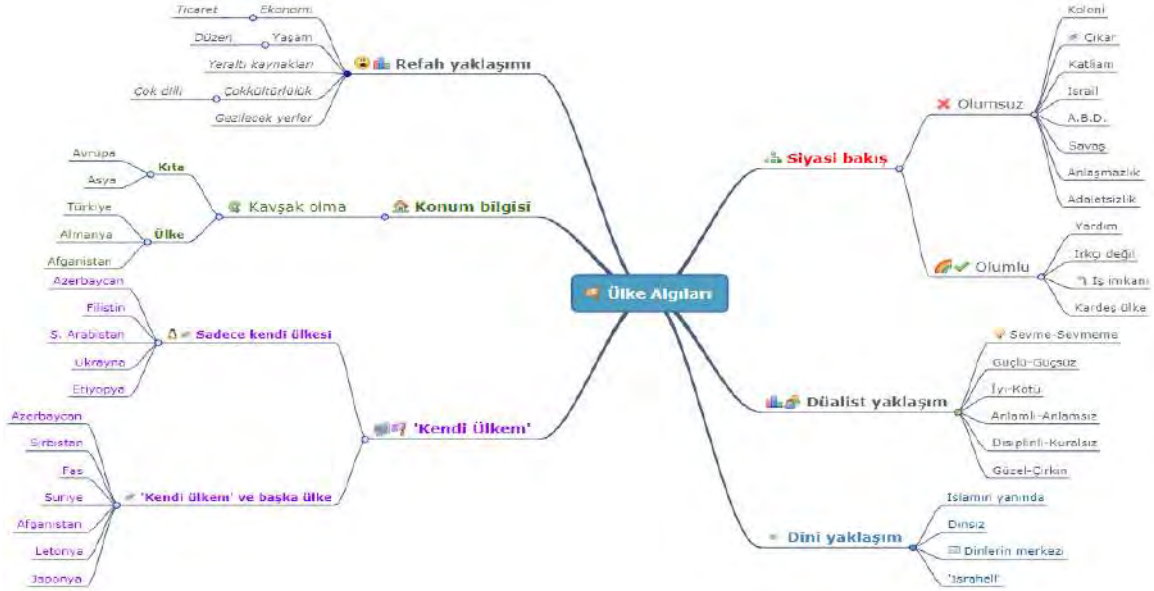
Yorum yapılan ülke	Katılımcı	Algı	f
Fas	7	Multi kültür ve multi dil, güzel ülke.	1
Etiyopya	22	Etiyopya'yı çok seviyorum çünkü Etiyopya benim ülkem.	1
	Etiyopya		
Afrika ülkeleri toplam cevap sayısı			2

Fas hakkında katılımcı 7 (Fas) kendi ülkesi hakkında çok kültürlülüğe gönderme yapmaktadır: “multi kültür ve multi dil, güzel ülke”. Etiyopya hakkında katılımcı 22 (Etiyopya) ise yine kendi ülkesi olduğu için “çok” sevdiğini belirtmektedir.

4. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu bölüm için araştırma bulguları önce Buzan'ın zihin haritası şeklinde tasarlanmış (Şekil 2), daha sonra da bu zihin haritasına göre raporlanmıştır. Araştırma bulguları değerlendirildiğinde, Yılmaz ve Yiğit'in (2010) çalışmasında olduğu gibi, yabancı uyruklu öğrencilerin dünya ülkelerine dair algılarında *siyasi*, *düalistik* ve *dini* kodlar söz konusudur. Bunların yanında *kendi ülkem yaklaşımı*, *konum bilgisi* ve *refah* yaklaşımlarını içeren algılar da söz konusudur (bkz. Şekil 3). Siyasi bakış açısından bir ülkeye karşı beslenen olumlu/olumsuz duygular “ırkçı değil”, “Azerbaycan kardeş”, “iş imkanı” ya da “koloni”, “savaş”, “anlaşmazlık”, “çıkar”, “adaletsizlik”, “İsrail”,

“katliam”, “Amerika” gibi genellikle olumsuz, ve yine Haas ve Inuwa (1992) ile Scott’un (1999) bulgularıyla benzeşen etnosentrik kodlarla ortaya çıkmıştır.



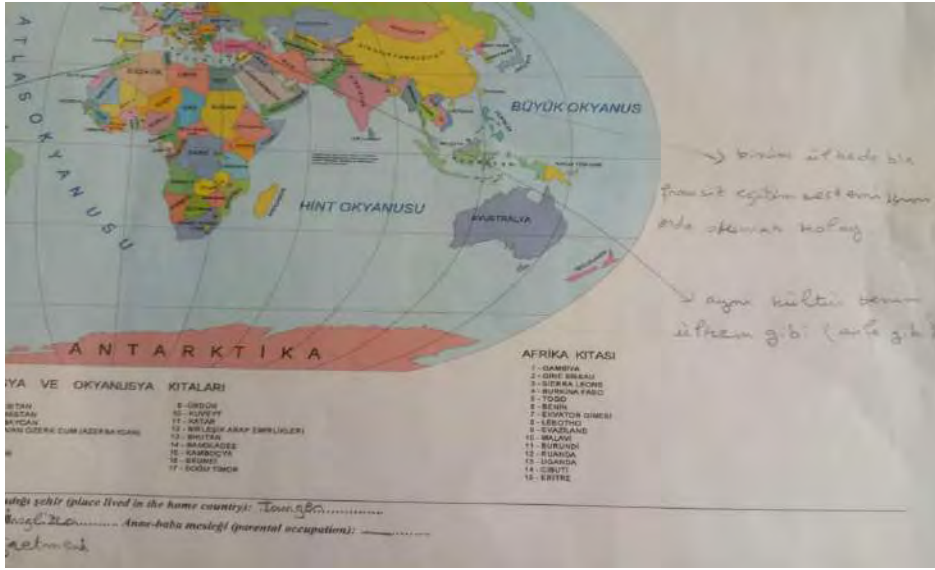
Şekil 3. Bulgularla ilgili zihin haritası

Düalist yaklaşıma ait sevme-sevmeme, iyi-kötü, güçlü-zayıf, anlamlı-anlamsız, disiplinli-disiplinsiz, güzel-çirkin kodlarıyla karşılaşmıştır. Katılımcılar bir ülkeyi “sevdiklerini”, “güçlü”, “anlamlı”, “disiplinli”, “kurallı”, “güzel” bulduklarını ya da “saygı” duyduklarını belirtmişlerdir. Genellikle Avrupa ile ilgili algılar olumlu iken A.B.D. ve İsrail için olumsuz ve siyasi içerikli sahiptir. Filistin’in İsrail ve Dağlık Karabağ’ın Ermenistan tarafından işgali, Kudüs’ün A.B.D. tarafından İsrail’in başkenti olduğu iddiasına karşı tepki en üst perdeden reaksiyon verilen olaylardır. Nitekim Aydın, Baysan ve Aydoğan’ın (2017) İngiltere’de yaşayan Türk çocuklarının Dünya algısına dair Nottingham’da yaptıkları çalışmada da A.B.D’ye özellikle A.B.D. Başkanı Donald Trump’a karşı olumsuz ifadeler sıkça geçmektedir. Bununla birlikte, bazı katılımcıların formu doldururken duydukları endişe ve formların gizliliğine dair verilen güvenceye karşı araştırmacıların katılımcılarda hissettikleri tedirginlik dikkate değer bir noktadır.

Ayrıca A.B.D. ile ilgili yapılan 8 yorumun 7’sinde, katılımcıların bu ülkeden “Amerika Birleşik Devletleri” olarak değil, ülkenin bulunduğu kıtanın adı olan “Amerika” olarak bahsettikleri görülmüştür. Baysan ve Aydoğan’ın (2016) coğrafi kavramların kazanılması ile ilgili okul öncesi çocuklar üzerinde yaptıkları incelemede de belirtildiği gibi, Türkiye’de de kısaltması ABD olan ülke ismi yerine tüm kıtanın isminin kullanılması yaygındır. Benzer kavram yanlışlığının başka ülke vatandaşlarında da söz konusu olması ortak noktadır.

Bunlardan başka din, ülkelerin refah özellikleri, konumu ve katılımcıların kendi ülkesi (anavatanı) olma temaları da ön plana çıkmaktadır. Din temasında örneğin Türkiye için “İslamın yanında”, Ermenistan için “dinsiz”, İsrail için “İsrail” (İsrail cehennemi) ve Filistin için “dinlerin merkezi” gibi ‘olumsuz lens’ (Roberts, 2009) üzerinden kodlar dikkate değerdir.

Yabancı uyruklu öğrenciler ayrıca işaretledikleri ülkelerin refahı ve kültürüne ait yorumlarda da bulunmuşlardır. Bunlar içinde “ekonomi iyi”, “yaşam iyi”, “düzen”, “ticaret”, “yeraltı kaynakları”, “multi kültür”, “çok dilli”, “geziyecek yerler” gibi ibareler vardır. A.B.D. ve İsrail hariç bu çalışmanın bulguları da diğer bazı çalışmalar gibi (Perry ve McNelly, 1988; Yılmaz ve Yiğit, 2010) gelişmiş ‘coğrafi avantaja’ (Hanson, 2004: 720) sahip ülkeler hakkında olumlu, gelişmemiş



Şekil 5. Katılımcı 7 (bozuk anlatım)

Ülke algılarının çocukta küçük yaşlardan itibaren belirmeye başladığı, hatta kendi ülke algısının 5 yaş, diğer ülke algılarının 8 yaştan itibaren geliştiği (Piaget ve Weil, 1951; Jahoda, 1964; Spencer ve Blades, 2006) ve daha ileriki yaşlarda tutum değiştirmenin zor olduğu (Smith, 1979) çeşitli araştırmalarla desteklenmiştir. Dolayısıyla, bu ve buna benzer çalışmaların daha farklı uyruklu, daha fazla sayıda örneklemlerle devam ettirilmesi, geliştirilmesi özellikle ülkeler arası önyargıları belirlemek ve gidermek açısından daha fazla önem taşımaktadır. Önyargılardan uzak, “etnosentrik, olumsuz ve miyopik bir bakış açısı” ile dünyaya bakmak yerine, “her bir kültürü kendi bağlamında bir bütün olarak değerlendiren empatik bir yaklaşım” (Yılmaz ve Yiğit, 2010: 331) tüm dünyada yaşayan insanlar için gereklidir. Bu ideale ulaşmak da ancak uluslararası projeler ve değişim programları dahil, ortak çabayla mümkündür.

Bu araştırmanın sonuçlarından hareketle araştırmacılara aşağıdaki önerilerde bulunulabilir:

1. Yabancı uyruklu öğrenciler üzerinde yapılan çalışmalar ortak dil sorununu da beraberinde getirmektedir. Bu bağlamda, araştırma yapacakların durumu göz önünde bulundurarak hareket etmeleri yerinde olacaktır.

2. Başka bir ülkede öğrenim görmek, özellikle siyasi karışıklıkların yaşandığı bölgelerden (Suriye, İran, Irak, Afganistan vb.) gelen bireyler, neredeyse her adımda ülkelerine ya da başka ülkelere karşı bilgilerinin kullanılacağı kaygısını taşımaktadırlar. Bu durum tedirgin cevaplar vermelerinden, bilgilerinin kimlerle paylaşılacağını sorgulamalarından anlaşılmaktadır. Araştırmacıların bu noktayı da göze alarak güven verici hareket etmelerinde gerekse de kaygının sıfırlanmasında yeterli olmadığını bilmelerinde fayda vardır.

3. Yabancı uyruklular ile Türk öğrenciler arasında karşılaştırmaların yapıldığı ya da iki farklı uyruğun bu anlamda algılarının karşılaştırıldığı benzer çalışmalar yapılabilir.

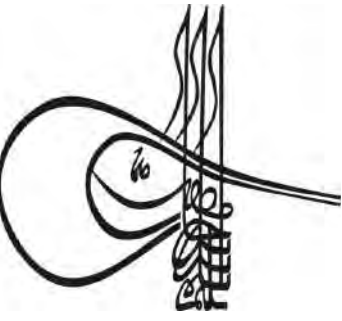
KAYNAKÇA

- Akbaş, Y. ve Toros, S. (2016). Sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarının coğrafi bilgi kaynakları ve zihin haritalarındaki imajları. *Doğu Coğrafya Dergisi*. 21(36): 201-224.
- Akpınar, B. (2006). Avrupa Birliğine Uyum Sürecinde Türk İlköğretim Öğrencilerinin Avrupa Birliği İmajı. *Eğitimde Politika Analizleri ve Stratejik Araştırmalar Dergisi*. 1(1): 1-34.
- Aksoy, B. ve Karaçalı, H. (2015). 7. Sınıf Öğrencilerinin Zihin Haritasında Türk Dünyası Algısı. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4: 1-14 (<http://dergipark.gov.tr/download/article-file/407339> Erişim Tarihi: 12.03.2018).
- Alım, M. (2009). Coğrafya eğitimi öğrencilerinin Türk dünyası algıları (Atatürk Üniversitesi Örneği). *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*. 6(2): 574-586.
- Allport, F.H. (1955). *Theories of perception and the concept of structure: A review and critical analysis with an introduction to a dynamic-structural theory of behavior*. Hoboken, NJ, US: John Wiley & Sons Inc.
- Atalay, İ. (2007). *Kıtalar ve Ülkeler Coğrafyası*. İzmir: Meta Basım.
- Aydın, G., Baysan, S. ve Aydoğan, S. (2017). Perceptions in the Mind Maps of Turkish Children Living in England at Primary Education Level about their Home Country Turkey and the World. *International Journal of Languages' Education and Teaching*. 5(4): 521-541.
- Bailey, P. ve Fox, P. (1996). Teaching and learning with maps. P. Bailey, P. Fox (eds.) *Geography Teacher's Handbook*. Sheffield: Geographical Association.
- Barnes, D. ve Todd, F. (1995). *Communication and Learning Revisited*. Heinemann: Portsmouth, NH, Boynton/Cook.
- Baysan, S. ve Aydoğan, S. (2016). Role of educational books and materials in gaining geographical concepts in early childhood period. *International Journal of Humanities and Social Science Invention*. 5(12): 1-14.
- Boulding, K. (1956). *The Image: Knowledge in Life and Society*. Ann Arbor, MI: University of Michigan Press.
- Bunting, T.E. ve Guelke, L. (1979). Behavioral and perception geography: A critical appraisal. *Annals of the Association of American Geographers*. 69(3): 448-462.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş. ve Demirel F. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. (11. Baskı). Ankara: PegamA Yayınları.
- Casey, E.S. (2001). Between geography and philosophy: What does it mean to be in the place-world? *Annals of the Association of American Geographers*. 91(4): 683-693.
- Demiralp, N. (2009). Haritalarla öğrenme. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*. 7(4): 955-973.
- Deping, L. (2003). Japan in the eyes of Beijing's university students. *Chinese Education and Society*. 36(6): 55-65.
- Gökten, C. ve Südaş, İ. (2014). The image of Australia: a case study on the mental Maps of Turkish immigrants in Sidney. *Journal of Geography and Geology*. 6(2): 82-92.
- Gülüm, K. ve Seyfullayeva, N. (2013). Üniversite Öğrencilerinin Türk Dünyası Algısı ve Bilgi Kaynakları. *Turan Stratejik Araştırmalar Merkezi Dergisi*. 5(18): 69-79.

- Haas, M. E. ve A. R. Inuwa. (1992). The perception of Nigerian students In Kano State of other nations and other people. Paper presented at the *Annual Meeting of American Educational Research Association*. San Francisco, CA.
- Haas, M. E. ve Clary, E.. (1985). *The perception of other nations by students in Northwestern Arkansas*. ERIC Document Reproduction Service No. ED 257 710.
- Hanson, S. (2004). Who are we? An important question for geography's future. *Annals of the Association of American Geographers*. 94(4): 22.
- Harrison, M.E. (1995). Images of the Third World: Teaching a geography of the Third World. *Journal of Geography in Higher Education*. 19(3): 285-297.
- <http://systemspectra.org/entry.aspx?entry=1037> (Erişim Tarihi: 24.01.2018).
- http://www.opec.org/opec_web/en/about_us/25.htm (Erişim Tarihi: 25.01.2018)
- http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_bts&view=bts&kategori1=veritbn&kelimesec=121911 (Erişim Tarihi 24.05.2018).
- <http://www.un.org/en/ga/> ((Erişim Tarihi 24.05.2018).
- <http://www.worldometers.info/geography/how-many-countries-are-there-in-the-world/> (Erişim Tarihi: 26.01.2018).
- <https://www.welcometopalestine.com/destinations/jenin/> (Erişim Tarihi: 27.01.2018).
- Husserl, E. (2010). *Fenomenoloji Üzerine Beş Ders*. Çev. Harun Tepe. Ankara: BilgeSu Yayıncılık.
- İbret, B.Ü. ve Aydınözü, D. (2011). İlköğretim II. kademe öğrencilerinin “dünya” kavramına ilişkin geliştirdikleri metaforlar. *Kastamonu Eğitim Dergisi*. 19(1): 85-102.
- Jahoda, G. (1964). Children's concepts of nationality: A critical study of Piaget's stages. *Child Development*. 35, 1081- 1092.
- Karaağaçlı, A (2012). *İşgal altındaki Karabağ sorunu*. www.bilgesam.org (Erişim Tarihi: 26.01.2018).
- Kong, L., Savage, V.R., Saarinen, T. ve Maccabe, C. (1994). Mental Maps of the World: The Case of Singapore Students. *Journal of Geography*. 93(6): 258-263.
- Neuman, W. (2001). Fear of the “Alien Other”: Cultural anxiety and opinions about Japan. *Sociological Inquiry*. 71(3): 335-356.
- Özgüç, N. ve Tümertekin, E. (2000). *Coğrafya, geçmiş kavramlar, coğrafyacılar*. İstanbul: Çantay Kitabevi.
- Patton, M.Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (Third Ed.). Thousands Oaks: Sage Publications.
- Perry, D.K. ve McNelly, J.T. (1988). *The news, media and audience images of foreign countries: Optimism and pessimism*. Annual Meeting of the International Communication Association, New Orleans.
- Piaget, J. ve Weil, A. (1951). The development in children of the idea of the Homeland and of relations with other countries. *International Social Science Bulletin*. 3: 561-578.
- Relph, E. (1976). *Place and placelessness*. London: Pion.

- Roberts, M. (2009). Investigating Geography. *Geography*. 94(3): 181-188.
- Saarinen, T.F. (1999). The Eurocentric Nature of Mental Maps of the World. *Research in Geographic Education*. 1(2): 136-178.
- Saarinen, T.F., Ballantyne, R., MacCabe, C.L. (1990). The South African Student Image of the World. A.D. Hill (ed.), *Interdependence in Education*. 5-7.
- Saarinen, T.F., Kim, H.H., MacCabe, C.L. (1991). The South Korean Image of the World and the World Image of Korea. *Geography (Korean Geographical Society)*. 26: 126-135.
- Saarinen, T.F., MacCabe, C. L. (1989). The Finnish Image of the World and the World Image of Finland. *TERRA*. 101(1): 81-93.
- Saigol, R. (2005). Enemies within and enemies without: The besieged self in Pakistani textbooks. *Futures*. 37(9), 1005-1035.
- Scott, T. J. (1999). Student perceptions of the developing world: Minimizing stereotypes of the other. *The Social Studies*. 90(6): 262-265.
- Shengluo, C. (2003a). Russia in the eyes of China's college students. *Chinese Education and Society*. 36(6): 32-39.
- Shengluo, C. (2003b). Two Americas: How Chinese college students view the United States. *Chinese Education and Society*. 36(6): 7-31.
- Smith, V.A. (1979). A factor analytic approach to studying changes in student attitudes toward other nations. Paper presented at *Annual Meeting of the American Educational Research Association*. San Francisco, CA.
- Spencer, C. ve Blades, M. (2006). *Children and their environments*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Standish, A. (2014). Some important distinctions for geography educators. *Geography*. 99(2): 83-89.
- Statt, D. (1974). The influence of national power on the child's view of the world. *Journal of Peace Research*. 11(3): 245- 247.
- Südaş, İ. ve Gökten, C. (2012). Cognitive Maps of Europe: Geographical Knowledge of Turkish Geography Students, *European Journal of Geography*. 3(1): 41-56.
- Taş, H.İ. (2003). Zihinsel Haritalama ve Öğrencilerin Zihni Haritalarını Geliştirme Yolları. *Marmara Coğrafya Dergisi*. 8: 1-18 (<http://dspace.marmara.edu.tr/bitstream/handle/11424/2458/491-941-1-SM.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Erişim Tarihi 21.03.2018).
- Tuan, Y.F. (1977). *Space and place: the perspective of experience*, London: Edward Arnold.
- Tunçel, H. (2002). Türk öğrencilerin zihin haritalarında İslam ülkeleri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 12(2): 83-103.
- Ulusoy, K. (2009). İlköğretim 7. sınıf öğrencilerinin Türk Dünyası ve Türk Cumhuriyetlerine yönelik tutum ve düşünceleri. *Türkiyat Araştırmaları Dergisi*. 26: 357-377. (sutadselcuk.edu.tr, Erişim Tarihi: 26.01.2018).
- Wood, L.J. (1970). Perception studies in geography. *Transactions of the Institute of British Geographers*. 50: 129-142.

-
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, K. ve Yiğit, Ö. (2010). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının Avrupa, Ortadoğu ve Türkiye'ye komşu ülkelere ilişkin algıları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 38: 318-334.



Article Info/Makale Bilgisi

✍ Received/Geliş: Mayıs 2018 ✓ Accepted/Kabul: Haziran 2018
✍ Referees/Hakemler: Doç. Dr. Kemal Oğuz ER – Doç. Dr. Sibel YOLERİ - Dr. Öğr. Üyesi Türker SEZER

This article was checked by iThenticate.

ÇOCUKLARI OKUL ÖNCESİ EĞİTİME DEVAM EDEN ANNELERE OTİZM SPEKTRUM BOZUKLUĞUNA YÖNELİK FARKINDALIK EĞİTİMİ*

Kazım BİBER** - Hülya CANKORUR***

Zehra Nur AKÇAY**** - Berfu ŞUMNULU*****

ÖZET

Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB), bireylerin yaşam fonksiyonları üzerinde etkili olup sosyal ilişki, iletişim, davranış ve gelişimsel bozukluğa neden olabilen bir durum olarak ifade edilmektedir. OSB'li bir çocuğun yaşama başarılı bir şekilde uyum sağlamasını kolaylaştıran en önemli etmenlerden birisi, OSB'li çocuğun ve ailelerin gereksinimlerinin karşılanmasına, sorunlarının azaltılmasına yardım eden, bu sorunlar ile başa çıkmalarını kolaylaştıran ve ailelerin stres düzeyinin azalmasını sağlayan sosyal destek faktörüdür. OSB'li bireylerin davranışlarından ya da aile tutumları kaynaklı, sosyalleşme problemlerinin temel nedeni toplumun OSB hakkındaki bilinç yetersizliği ve buna bağlı olarak, sergiledikleri tutum yanlışlarıdır. Çalışmanın amacı; aile bireyleri içerisinde OSB olmayan 4-6 yaş çocuğu olan annelere verilen eğitim ve akran sohbetleriyle, otizm farkındalığının oluşturulmasıdır. Tek-Grup Ön test-Son test Deneyisel Desenin kullanıldığı araştırmanın çalışma grubunu, 2017-2018 Eğitim Öğretim yılında Balıkesir İli Karesi İlçesi Sıdika Sami Kula Anaokulunda çocuğu eğitim alan ve OSB'li çocuğu olmayan 32 anne ve Otizimli Bireyleri Destekleme Vakfında (OBİDEV) çocuğu eğitim gören OSB tanısı almış çocuğu olan 16 anne oluşturmaktadır. Eğitimler, annelerle, OBİDEV merkezinde 12 oturum 6

* Bu çalışma TUBİTAK 2204 A Lise Projeleri (1689B011815559) Kapsamında gerçekleştirilmiştir.

**  Dr. Öğr. Üyesi, Balıkesir Üniversitesi atıbey Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, El-mek: kazimbiber@hotmail.com

***  Öğretmen-MEB, El-mek:

****  Lise Öğrencisi, El-mek: zakcay67@gmail.com

*****  Lise Öğrencisi, El-mek: sumberfu@gmail.com

hafta olarak yürütülmüş, her oturumdan önce OSB'li çocuğu olan 2 anne ve çalışma grubundan 4 anneden oluşan 6 kişilik 8 küçük grup oluşturularak konusunun serbest bırakıldığı 40 dakikalık sohbetler yapılarak yürütülmüştür. Ön test ve son test de kullanılan veri toplama aracı araştırmacılar tarafından geliştirilen 24 sorudan oluşan Otizm Farkındalık Anketidir. Toplanan verilerin analizinde frekans, yüzde ve bağımlı gruplar için McNemar testi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda çalışma grubunu oluşturan annelerin eğitim öncesi OSB'li tanıma ve tanımlama, otizmlili bireylere yönelik kabul ve bir arada bulunma, OSB'li çocuğu olan ailelere yönelik kabul ve görüşme, OSB'li çocuğu olan ailelerin yaşadıkları sorunları ifade etmeye ilişkin düşüncelerinde verilen eğitime sonrası anlamlı farklılık bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: Otizm Spektrum Bozukluğu, Otizm Farkındalığı, sosyalleşme

AWARENESS EDUCATION REGARDING AUTISM SPECTRUM DISORDER FOR MOTHERS WHO HAS CHILDREN IN PRE-SCHOOL†

ABSTRACT

Autism Spectrum Disorder (ASD) is expressed as a condition that affects individuals' life functions and may cause social relations, communication, behavior and developmental disorder. One of the most important factors facilitating a successful adaptation of an autistic child is the social support factor that helps meet the needs of the autistic child and their families, helps them to reduce their problems, facilitates their dealing with these problems, and reduces the stress level of their families. The main reason for the socialization problems caused by the behavior of the autistic individuals or the family attitudes is the inadequacy of consciousness about the autism spectrum disorder of the society and the attitude mistakes they exhibit accordingly. The purpose of the present study is to increase awareness of autism through education and peer talks given to mothers who are with 4-6 year old children and who do not have ASD members within their family. The sample of the study in which experimental design that includes single group pre-test and post-test was used was composed of 32 mothers whose children were educated in Sıdika Sami Kula Kindergarten in Karesi District of Balıkesir province in 2017-2018 academic year and 16 mothers with autistic children who were studying in the Support Foundation for Autistic Individuals (OBİDEV). The trainings were carried out as 12 sessions and 6 weeks in the center of the OBİDEV. Each session was preceded by 40-minute conversations, in which 8 small groups of 6 persons, consisting of 2 mothers with ASD children and 4 mothers from the study group, talked on a free subject. The data collection tool used in the pre-test and the post-test is the Autism Awareness Questionnaire consisting of 24 questions developed by the researchers. In the analysis of collected data, frequency, percentage and McNemar test for dependent groups were used. As a result of the research, significant differences were found in the

† This study was carried out within the scope of TÜBİTAK 2204 A High School Projects (1689B011815559).

post-training regarding recognition and identification of ASD, acceptance and coexistence with autistic individuals, acceptance and meeting families with autistic children, and expressing the problems experienced by families with autistic children.

STRUCTURED ABSTRACT

Introduction

Autism Spectrum Disorder (ASD) is expressed as a condition that affects individuals' life functions and may cause social relations, communication, behavior and developmental disorder. Individuals with ASD are dependent on others in their social, communicative, self-care, and daily routines due to their inadequacy. Individuals with ASD are deprived of social emotions and shy, and because of their lack of easy communication, choosing loneliness causes society to perceive them as handicapped. One of the most important factors facilitating a successful adaptation of an autistic child is the social support factor that helps meet the needs of the autistic child and their families, helps them to reduce their problems, facilitates their dealing with these problems, and reduces the stress level of their families. Whether it is due to the behavior of autistic individuals or because of family attitudes, the main reason for socialization problems is the inadequacy of consciousness about the autism spectrum disorder of the society and the attitude mistakes they exhibit accordingly. Both society's perception and attitudes and behaviors are important in terms of both socialization of the autistic individual and integrating himself/herself into the society by solving the problem. It is of great importance that this awareness is expanded not only for the family members of the individual with ASD but also for the closest environs in which the child proceeds with his/her education. At this point, the purpose of the present study is to increase awareness of autism through education and peer talks given to mothers who are with 4-6 year old children and who do not have ASD members within their family.

Method

In the research, "Single-Group Pre-test-Post-test Experimental Design" was used. The process of the study consists of three stages. The first phase of the research is the phase in which the data collection tools are developed. Later, "Autism Awareness Questionnaire" was applied as a pre-test. In the second stage, awareness education was given to the mothers in the study group and peer talks were formed. At the end of the experimental process, "Autism Awareness Questionnaire" was applied again as the post-test. The study group of the research consists of 32 mothers whose children were educated in Sıdıka Sami Kula Kindergarten in Karesi District of Balıkesir province in 2017-2018 academic year and 16 mothers with autistic children who were studying in the Support Foundation for Autistic Individuals (OBİDEV). The data were collected by the questionnaire developed by the researchers. The questionnaire, which was prepared after the literature review, was firstly reviewed and corrected by 4 lecturers, 2 social workers and 1 psychologist who are field experts. The prepared questionnaire was applied to 30 mothers outside the study group, and the clarity of the questions in the questionnaire was tested and the questionnaire was given the final form. The autism awareness questionnaire consists of 24 questions, including 6 describing

demographic characteristics and 18 being awareness. Within the scope of the research, meetings were held with the mothers, the OBIDEV management, the project consultant and the academic members who supported the project. Participants were informed about the program at the meeting. While it is stated that the program has 12 sessions and the information regarding time and place were given, it is also stated that before and after each session 8 small groups of 6 persons, consisting of 2 mothers with ASD children and 4 mothers from the study group, would be formed and conversations would be held with the mothers who have ASD children. The aim of research was explained to the mothers whose children with ASD was a student in OBIDEV and the freedom was given regarding the content of conversations. The duration of these conversations was planned to be 40 minutes. After the conversation, 12 sessions were held in the OBIDEV meeting room for 6 weeks and education were given to the mothers with the support of experts in the field of autism. The mothers whose children had support and education in OBIDEV also participated in this education. Data collected from the mother were analyzed using SPSS 22.0 (Statistical Package for the Social Sciences) package program. Frequencies and percentages were used to describe demographic data. The McNemar test was used to determine whether the mean scores of the autism awareness questionnaire, used as a pre-test and post-test, differed. Significance level was taken as $p < 0.05$.

Results and Suggestions

In this study, it was aimed to increase autism awareness of mothers, who have 4-6 year old children and do not have autistic individuals in their primary relatives, by education and peer talks about autism. Looking at the findings of the study, although 65% of the mothers in the study group heard autism as a concept, 56% expressed autism as obesity, 78% as a child's disease, and 78% as physical disability. After the education, all mothers defined the autism as an impairment in social communication skills, which proves the effectiveness of education given to the mothers. When asked about which problems the families with ASD children encounter with, only 9% of the mothers in the study group pointed out the problem of exclusion. After the education, 81% pointed out the problem of exclusion, which also overlaps with the literature. 25% of the mothers who participated in the survey stated that there was awareness of autism in the society before the education. After the education, however, they noticed that there is a much lower awareness in the society (6%) than they thought due to the information they received during the education. This could be interpreted as the awareness of the society is low in general.

While 56% of the mothers in the study group stated that they would hesitate to visit a family with an ASD child at the beginning of the education, it was found that this hesitation was no longer a case (96%) at the end of the education. 46% of the same mothers stated that they were uncomfortable to be together with ASD individuals and 34% of them stated that they would be uncomfortable with their child being with an autistic child in the classroom at the beginning of the education. However, there is a significant difference in the findings at the end of the education, indicating that these findings are also supportive of each other. It can also be interpreted that the difference in these findings at the post-education is especially the effect of the conversation with the parents with autistic children and the educational setting.

Current research suggests that the study group has many misconceptions, beliefs, and attitudes about autism, and the society is disintegrating individuals as the result of these inadequacies. The increase in awareness after the given education can be interpreted as the effect of this education. From this point of view, given the accessibility impact of them, the health care staff that monitor child health and provide treatments in the context of preventive health service may inform the families and the pregnant in order to provide social sensitivity about autism. Particularly in the family education seminars conducted by the provincial organizations of the Ministry of Family and Social Policy, awareness education can be provided by creating a module on autism and children that have special needs.

Keywords: Autism spectrum disorder, autism awareness, socialization

Giriş

Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB), bireylerin yaşam fonksiyonları üzerinde etkili olup sosyal ilişki, iletişim, davranış ve gelişimsel bozukluğa neden olabilen bir durum olarak ifade edilmektedir (Cottenceau vd., 2012; Russell vd., 2010). Ayrıca Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB), sözlü ya da sözel olmayan karşılıklı iletişim ve sosyal etkileşimdeki problemlerle kendini göstermektedir (Centelles vd, 2012; Acar, 2015; Kırcaali-İftar, 2013; Eren, 2014). Genellikle küçük yaşlarda ortaya çıkıp kişiyi özellikle sosyal yönden olumsuz olarak etkileyen otizm, günlük rutinde aksamalara ve bireyde sosyal yetersizliklerin yanında stereotipik davranışlara da neden olur (DSM-5, 2012; Cevher, 2017; Kırcaali-İftar, 2013; Eren, 2014).

OSB'li olan bireyler yetersizlikleri nedeniyle sosyal, iletişimsel, öz bakım, günlük rutinlerinde başkalarına bağımlıdırlar. OSB'li bireylerin sosyal duygulardan yoksun ve çekingen olmaları, kolay iletişim kuramamaları yüzünden de yalnızlığı tercih etmeleri toplum tarafından onların özürli olarak algılanmasına sebep olmaktadır (Çopuroğlu ve Mengi, 2014). Ancak Otizm hastalık, kusur ya da engellilik değil, sosyal bir uyum bozukluğudur. Bu da sadece OSB'li bireyleri etkilemez. Aynı zamanda çevresindeki bireyleri, ailelerini ve toplumdaki kurumları da etkiler. Smith, (2007) OSB olan çocukların sosyal becerilerde yetersizlik konusundaki özelliklerini; çocuğun bakımı ile ilgilenenlerle bağlanmada ve akranlar ile ilişkide sınırlılıklar, akranlarla oyun ve işbirliği kurmakta, iletişimin sözel olmayan bileşenlerini (özellikle göz kontağı kurma ve başlatma) kullanma ve anlamadaki sınırlılıklar ve yetersizlikler olarak belirtmektedir.

OSB, doğası gereği, diğer yetersizliklere kıyasla aile üzerindeki etkisi daha fazladır. OSB'den etkilenmiş bir çocuğu yetiştirmek, ailenin yeterliklerini ve yaşam kalitesini etkilemektedir (Allik, Larsson ve Smedje, 2006). OSB ile birlikte ortaya çıkan belirsizlik, otizm farkındalığı, toplumda görülme sıklığı ve otizmin şiddeti ve süresi gibi faktörlerin ebeveynlerin uyumunu ve tanıyı kabullenmelerini zorlaştırdığı bilinmektedir (Heiman, 2002; Knapp, Romeo ve Beecham, 2009; Weinstein vd, 2010). Holroyd ve McArthur, (1976) yaptıkları çalışmada, OSB olan çocukların anneleri, hem kendileri hem de aileleri için down sendromu ve genel psikiyatrik bozukluğu olan çocukların ailelerinden daha fazla problem yaşadıklarını dile getirdiklerini belirtmişlerdir.

OSB bir çocuğun yaşama başarılı bir şekilde uyum sağlamayı kolaylaştıran en önemli etmenlerden birisi, çocuğun ve ailenin gereksinimlerinin karşılanmasına, sorunlarının azaltılmasına yardım eden, bu sorunlar ile başa çıkmalarını kolaylaştıran ve ailenin stres düzeyinin azalmasını sağlayan sosyal destek faktörüdür (Barnes ve Yaffe, 2011; Boyd, 2002; Kaner, 2004; Kaner ve Bayraklı, 2009; King vd., 2012).

Sosyal desteğin işlevi; bireyin ilgilenildiğine, sevildiğine, değerli olduğuna ve karşılıklı iletişim ağının bir parçası olduğuna inanmasını sağlamak ayrıca bireye rehberlik etme, sorunlarla başa çıkma, gereksinim duydukları hizmetleri sağlama, bireyler arası bağlantıları sağlayarak stresin etkilerinden korumaktır (Dunst ve Trivette, 1986; Kaner, 2004). Bu işlevler aracılığı ile OSB'li çocuğu olan ailelerin uzmanlardan ya da kurumlardan aldıkları destek hizmetlerin yanı sıra yakın çevrelerinden aldıkları sosyal destekler, içinde bulundukları duruma uyum sağlayabilmelerini kolaylaştırabilmektedir (Nealy, vd., 2012; Ünlüer, 2009). Böylece, sosyal desteklerin bireylerin kaygı düzeylerini azaltarak daha iyimser olmalarına gerçekçi değerlendirmeler yapmalarına ve zor durumlarla başa çıkmada yeni çözümler üretmelerine yardımcı olduğu çaresizlik duygularını azalttığı ifade edilmektedir (Meral, 2011; Brewin, Renwick ve Schormans, 2008).

İster OSB'li bireylerin davranışlarından kaynaklı, isterse aile tutumları nedeniyle, sosyalleşme problemlerinin temel nedeni toplumun OSB hakkındaki bilinç yetersizliği ve buna bağlı olarak, sergiledikleri tutum yanlışlarıdır. İngiltere'de Ulusal Otizm Topluluğunun 2015 yılında yayınladığı bir rapora göre dünya genelinde OSB'li bireylere ve onların ailelerine yönelik toplumsal bir dışlama, sosyal izolasyon ve baskıcı bir ortam vardır. OSB'li bireyler ve aileleri bu durumdan etkilenmekte ve topluma uyum sağlamaları güçleşmektedir. Ayrıca birçok kurum ve kuruluşta OSB'li çocuğu olan çalışanlara yönelik herhangi bir hoşgörü gösterilmemektedir. Dolayısıyla toplumun gerek algısı gerekse tutum ve davranışları OSB'li bireyin hem sosyalleşmesi açısından hem de problemi çözüp kendini topluma entegre etmesi açısından önemlidir (TNAS, 2015).

Çeşitli ülkelerde yapılan araştırmalarda, birinci basamak sağlık çalışanlarının ve çocuk doktorlarının bile OSB'ye yönelik bilgi düzeylerinin çok farklılık gösterdiği ve yeterli olmadığı ifade edilmektedir (Erden, 2010; Rahbar vd., 2011; Sabuncuoğlu vd., 2016). Ülkemizde OSB'nin yaygınlığı OSB'ye yönelik bilgi ve tutumların araştırıldığı çalışma sonuçlarına göre birinci basamakta görev yapan sağlık çalışanlarının OSB'ye yönelik bilgi, tutum ve farkındalıklarının da yeteri kadar yüksek olmadığı saptanmıştır (Gölbaşı, 2018).

Bu farkındalığın sadece OSB'li çocuğun aile bireyleri için değil çocuğun eğitim aldığı yaşamını sürdürdüğü en yakın çevresinden başlanılarak genişletilmesi büyük önem taşımaktadır. Bu noktadan hareketle çalışmanın amacı; aile bireyleri içerisinde OSB olmayan 4-6 yaş çocuğu olan annelere, verilen eğitim ve akran sohbetleriyle, OSB farkındalığı oluşturmaktır.

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, araştırmanın amacına uygun olarak annelere verilen eğitim programı ve verilerin analizine ilişkin açıklamalara yer verilmiştir.

Araştırmanın Modeli

OSB'li çocuğu olmayıp 4-6 yaş arasında çocuğu olan annelerin, OSB konusunda aldıkları akran eğitimiyle, farkındalıklarının oluşması ve OSB farkındalığının yaygınlaşmasının amaçlandığı araştırma, yarı deneysel modeldedir. Deneysel yöntem, “dikkatle kontrol edilmiş koşullar altında, belirli bir etkiye, harekete karşılık nasıl bir tepkinin, davranışın meydana gelebileceğini saptamaya yönelmiş bir süreçtir” (Karasar, 1995: 96). Yarı deneysel modeller ise deneysel modeldeki gibi, “neden-sonuç ilişkilerini belirleme amacı ile doğrudan araştırmacının kontrolü altında, gözlenmek istenen verilerin üretildiği modeldir” (Kaptan, 1998: 74). Araştırmada, “Tek-Grup Ön test-Son test Deneysel Deseni” kullanılmıştır.

Çalışma üç aşamada gerçekleştirilmiştir. İlk olarak annelerin demografik özelliklerini belirlemek için kişisel bilgi formu ile birlikte OSB konusunda farkındalık ve bilgi düzeylerini saptamak için araştırmacılar tarafından geliştirilen “OSB Farkındalık Anketi” öntest olarak 32 anneye uygulanmıştır. İkinci aşamada 32 anneye, Otizmlili Bireyleri Destekleme Vakfı'nın

(OBİDEV) desteğiyle, 6 hafta süresince 12 oturumda alan uzmanlarınca OSB farkındalık eğitimi verilmiştir. Eğitimlerin öncesi ve sonrasında çocuğu OBİDEV'e devam eden 12 gönüllü anne çalışma grubu ile bir araya gelerek küçük grup niteliğinde OSB konulu sohbetler yapmışlardır.

Üçüncü aşamada eğitim tamamlandıktan sonra eğitim öncesi dağıtılan “OSB Farkındalık Anketi” son test olarak yeniden annelere dağıtılarak cevaplandırmaları istenmiştir. OBİDEV’den katılan gönüllü annelere hiçbir uygulama yapılmamış bu annelerin 12 oturum öncesi ve sonrası 40 dakikalık sohbetlerde çalışma grubundaki annelerle bir araya gelerek OSB konusunda sohbetler etmeleri sağlanmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmannın çalışma grubunu, 2017-2018 Eğitim Öğretim yılında Balıkesir İli Karesi İlçesi Sıdika Sami Kula Anaokulunda çocuğu eğitim alan ve otizmlili çocuğu olmayan 32 anne ve Otizmlili Bireyleri Destekleme Vakfında (OBİDEV) çocuğu eğitim gören otizm tanılı çocuğu olan 12 anne oluşturmaktadır.

Çalışma grubunun demografik özellikler tablo 1, 2 ve 3’de verilmiştir.

Tablo 1: OSB’li Çocuğu Olmayan Annelerin Demografik Özellikleri

Yaş	F	%
25-30	3	9,38
31-36	6	18,75
37-42	13	40,62
43-48	8	25
49- +	2	6,25
Eğitim	F	%
Okuryazar	3	9,38
İlkokul ve Ortaokul	10	31,25
Lise	9	28,12
Lisans	9	28,12
Lisansüstü	1	3,13
Medeni Durum	F	%
Evli	23	71,87
Bekar	2	6,25
Boşanmış	7	21,88
Meslek	F	%
Ev Hanımı	12	37,49
Serbest Meslek	13	40,62
Muhasebeci	1	3,13
Hemşire	2	6,25
Emlakçı	1	3,13
Eğitimci	1	3,13
Doktor	2	6,25
Sosyoekonomik Düzey	F	%
Alt Sosyoekonomik	12	37,49
Orta Sosyoekonomik	14	43,76
Üst Sosyoekonomik	6	18,75
Aylık Gelir	F	%
1500-2000	12	37,49
2001-2500	2	6,25
2501-3000	8	25
3001-3500	1	3,13
3501-4000	3	9,38
4501-5000	5	15,62
5001- +	1	3,13

OSB'li çocuğu olmayan 32 annenin %40'ı 37-40 yaş aralığında %40'ı orta öğretim ve altı, %60'a yakını lise ve üzeri eğitim düzeyine sahiptir. Annelerin %72'si evli, %28'i bekâr, %37'si ev hanımı, %40'ı serbest meslek sahibidir. Annelerin %44'ü aylık gelirinin orta sosyo-ekonomik düzeyde olduğunu düşünmekte, %32'sinin aylık geliri 3000 TL'nin üstündedir.

Tablo 2: Çalışma Grubunun Özellikleri

	Evet		Hayır	
	F	%	f	%
OSB kavramını daha önce duydunuz mu?	21	65,62	11	34,38
Ailenizde kan bağı olan kişiler arasında otizmli birey var mı?	-	-	32	100
OSB konusunda herhangi bir eğitim seminer ya da konferansa katıldınız mı?	3	9,38	29	90,62

Tablo 2'de görüldüğü gibi çalışma grubundaki annelerin %65'i otizm kavramını daha önce duymuş, tamamının ailesinde ve kan bağı olan kişiler arasında otizmli birey bulunmamakta ve sadece 3 kişi otizmle ilgili bir seminer yada konferansa katılmıştır.

Tablo 3: OSB'li Çocuğu Olan Annelerin Demografik Özellikleri

Yaş	F	%
25-30	1	8,33
31-36	4	33,34
37-42	6	50
43-48	1	8,33
Eğitim	F	%
İlkokul ve Ortaokul	4	33,33
Lise	5	41,67
Lisans	3	25
Medeni Durum	F	%
Evli	8	66,68
Bekar	2	16,66
Boşanmış	2	16,66
Meslek	F	%
Ev Hanımı	7	58,34
Serbest Meslek	3	25
Muhasebeci	1	8,33
Doktor	1	8,33
Sosyoekonomik Düzey	F	%
Alt Sosyoekonomik	3	25
Orta Sosyoekonomik	6	50
Üst Sosyoekonomik	3	25
Aylık Gelir	F	%
1500-2000	1	8,33
2001-2500	2	16,67
2501-3000	6	50
4501-5000	3	25

Tablo 3'de görüldüğü gibi otizmli çocuğu olan ve çocuğu OBİDEV'de eğitim alan 12 annenin %50'si 37-42 yaş aralığında, %42 si lise mezunu, %67'si evli, %58'i ev hanımıdır. Annelerin % 50'si sosyoekonomik düzeyinin orta olduğunu düşünmekte ve %50 sinin geliri 3000 TL'yi geçmemektedir.

Veri Toplama Araçları

Veriler araştırmacı tarafından geliştirilen anket yardımıyla toplanmıştır. Literatür tarandıktan sonra hazırlanan anket öncelikle alan uzmanı olan 4 öğretim üyesi, 2 sosyal çalışmacı ve 1

psikologdan görüş alınıp düzeltmeler yapılmıştır. Hazırlanan taslak anket çalışma grubu dışında 30 anneye ön uygulama yapılarak ankette yer alan ifadelerde anlaşılabilirlik denenmiş ve ankete son şekli verilmiştir. “OSB Farkındalık Anketi” demografik özellikleri betimleyen 6, farkındalığı ortaya koyan 18 olmak üzere 24 sorudan oluşmaktadır.

Eğitim Programı

Çalışmanın yürütülmesi için Balıkesir İli OBİDEV (Otizmli Bireyleri Destekleme Vakfı) ve Karesi İl Milli Eğitim Müdürlüğünden gerekli izinler alındıktan sonra anaokulu, OBİDEV yönetimi ve çalışanlarına uygulanacak proje ve verilecek eğitim hakkında bilgilendirme yapılmıştır. OSB’li birinci derece (çocuğu, kardeşi, annesi, babası) yakını olmayan, Balıkesir İli Karesi İlçesi Sıdika Sami Kula Anaokulunda çocuğu eğitim gören 32 anneden gönüllülük esası ile çalışma grubu oluşturulmuştur.

Annelere, OBİDEV yönetimi, proje danışman ve proje oluşumunda destek alınan öğretim üyeleri ile toplantı gerçekleştirilmiştir. Toplantıda, katılımcılara programın 12 oturum olduğu yeri ve süresi belirtilirken her program öncesi ve sonrası OSB’li çocuğu olan 2 anne ve çalışma grubundan 4 anneden oluşan 6 kişilik 8 küçük grup oluşturulacağı bu gruplarda OSB’li çocuğu olan annelerle sohbet edileceği belirtilmiştir.

OBİDEV’de OSB’li çocuğu eğitim alan annelere araştırmanın amacı belirtilerek sohbetlerin konusu ve içeriğinde serbestlik tanınmıştır. Bu sohbetlerin süresi 40 dakika olarak planlanmıştır. Sohbet sonrası OBİDEV toplantı salonunda 12 oturum 6 hafta annelere OSB konulu alan uzmanlarının desteği ile eğitim verilmiştir. Bu verilen eğitime OBİDEV’de destek ve eğitim alan çocuğu olan annelerinde katılımı sağlanmıştır. Verilen Eğitim Programı tablo-4’de verilmiştir.

Tablo 4: Eğitim Programı

Oturum Sayısı	Tarih/Saat	Yer	Katılımcılar	Konu
1	30.09.17 12.20-13.00 Mola: 13.00-13.10 13.10-13.50	OBİDEV Toplantı Salonu	32 Gönüllü anne 16 otizmli çocuğu olan anne	OSB nedir? (Tanı, tanım, özellikler)
2	01.10.17 12.20-13.00 Mola: 13.00-13.10 13.10-13.50	OBİDEV Toplantı Salonu	32 Gönüllü anne 16 otizmli çocuğu olan anne	OSB yaygınlığı ve otizmli çocukların özellikleri
3	07.10.17 12.20-13.00 Mola: 13.00-13.10 13.10-13.50	OBİDEV Toplantı Salonu	32 Gönüllü anne 16 otizmli çocuğu olan anne	OSB’li bireylerin eğitimi
4	08.10.17 12.20-13.00 Mola: 13.00-13.10 13.10-13.50	OBİDEV Toplantı Salonu	32 Gönüllü anne 16 otizmli çocuğu olan anne	OSB ve toplum
5	14.10.17 12.20-13.00	OBİDEV Toplantı Salonu	32 Gönüllü anne 16 otizmli çocuğu olan anne	OSB’li bireylerin istihdamı

	Mola: 13.00-13.10 13.10-13.50			
6	15.10.17 12.20-13.00 Mola: 13.00-13.10 13.10-13.50	OBİDEV Toplantı Salonu	32 Gönüllü anne 16 otizmli çocuğu olan anne	OSB'li bireylerin desteklenme yolları
7	21.10.17 12.20-13.00 Mola: 13.00-13.10 13.10-13.50	OBİDEV Toplantı Salonu	32 Gönüllü anne 16 otizmli çocuğu olan anne	OSB'li bireylere yönelik yasal düzenlemeler
8	22.10.17 12.20-13.00 Mola: 13.00-13.10 13.10-13.50	OBİDEV Toplantı Salonu	32 Gönüllü anne 16 otizmli çocuğu olan anne	OSB'de gönüllülük
9	04.11.17 12.20-13.00 Mola: 13.00-13.10 13.10-13.50	OBİDEV Toplantı Salonu	32 Gönüllü anne 16 otizmli çocuğu olan anne	OSB'yi tanıyorum
10	05.11.17 12.20- 13.00 Mola: 13.00-13.10 13.10-13-50	OBİDEV Toplantı Salonu	32 Gönüllü anne 16 otizmli çocuğu olan anne	OSB'li bireylerin sosyal uyumu
11	11.11.17 12.20- 13.00 Mola: 13.00-13.10 13.10-13-50	OBİDEV Toplantı Salonu	32 Gönüllü anne 16 otizmli çocuğu olan anne	Türkiye'de OSB farkındalık çalışmaları
12	12.11.17 12.20- 13.00 Mola: 13.00-13.10 13.10-13-50	OBİDEV Toplantı Salonu	32 Gönüllü anne 16 otizmli çocuğu olan anne	OSB'li bireylerin eğitimdeki iyi örnekleri

Tablo 4'de belirtilen eğitim programı alan uzmanı öğretim üyelerinin desteği ile her oturum 40+40 dakikalık süreler ve 10 dakikalık molalar şeklinde yürütülmüştür. Oturum öncesi 8 küçük grup ile 40 dakika sohbetleri gerçekleştirilerek günlük çalışmaya son verilmiştir. Eğitim programı belirlenen konuların sunumu 16 saat, program öncesi ve sonrası küçük grup sohbetleri 16 saat olmak üzere toplam 32 saat sürmüştür.

Verilerin Analizi

Annelerden toplanan veriler, SPSS22.0 (Statistical Package for the Social Sciences) paket programından faydalanılarak analiz edilmiştir. Demografik verileri tanımlamak için frekans ve yüzde ifadeler kullanılmıştır. Ön test ve son test olarak kullanılan, OSB farkındalığı anketi ile elde edilen puan ortalamalarının farklılaşıp farklılaşmadığına bakmak için bağımlı gruplarda ki-kare, McNemar

testi uygulanmıştır. Anlamlılık düzeyi $p<0.05$ olarak alınmıştır. Otizmlili çocuğu olan ve eğitim programına katılan annelerle ilgili hiçbir uygulama yapılmamıştır.

Bulgular

Araştırma kapsamında OSB'li çocuğu olmayan annelerin otizm kavramının ne ifade ettiğinin sorulduğu ilk soruya eğitim öncesi ve eğitim sonrası verilen cevaplara ilişkin bulgular tablo 5'de sunulmuştur.

Tablo 5: Annelerin OSB Kavramına ilişkin Eğitim Öncesi ve Eğitim Sonrası görüşlerinin Karşılaştırması (n=32)

	Eğitim Öncesi		Eğitim Sonrası		X ² *	P
	Evet n (%)	Hayır n (%)	Evet n (%)	Hayır n (%)		
OSB kavramı size ne ifade ediyor?						
Bir şey ifade etmiyor	27 (84,3)	5 (15,6)	-	32 (100)	38,781	0,000
Bedensel engellilik	25 (78,1)	7 (21,8)	2 (6,2)	30 (93,7)	34,932	0,013
Bir çocuk hastalığı	25 (78,1)	7 (21,8)	-	32 (100)	47,652	0,000
Aşırı şişmanlık	18 (56,2)	14 (43,7)	-	32 (100)	44,862	0,000
Sosyal iletişim becerilerinde bozukluk	1 (3,1)	31 (96,8)	32 (100)	-	48,987	0,000
Zihinsel engellilik	15 (46,8)	17 (53,1)	6 (18,7)	26 (81,2)	18,238	0,006
Dahilik	3 (9,3)	29 (90,6)	2 (6,2)	30 (93,7)	0,281	0,521
Kromozom eksikliği ya da fazlalığı	14 (43,7)	18 (56,2)	-	32 (100)	32,342	0,000
Sizce OSB'li çocuğu olan aileler en çok hangi problemi yaşamaktadır?						
Aile içi sorunlar	6 (18,7)	26 (81,2)	5 (15,6)	27 (84,3)	0,545	0,212
Psikolojik sorunlar	11 (34,3)	21 (65,6)	3 (9,3)	29 (90,6)	21,871	0,018
Ekonomik sorunlar	12 (37,5)	20 (62,5)	2 (6,2)	30 (93,7)	33,673	0,002
Dışlanma	3 (9,3)	29 (90,6)	26 (81,2)	6 (18,7)	9,219	0,000
Sizin çocuğunuz OSB'li olsa neler hissedersiniz?						
Kötü hissederdim/üzülürdüm	13 (40,6)	19 (59,3)	6 (18,7)	26 (81,2)	7,892	0,003
Tüm hayatımı ona adardım	-	32 (100)	5 (15,6)	27 (84,3)	0,432	0,312
Dışlanmaktan korkardım	1 (3,1)	31 (96,8)	29 (90,6)	3 (9,3)	23,221	0,002
Tedavi yolları arardım	25 (78,1)	7 (21,8)	28 (87,5)	4 (12,5)	0,546	0,198
Eğitim almasını sağlardım	9 (28,1)	23 (71,8)	29 (90,6)	3 (9,3)	13,562	0,001
Yaşamadan bilinmez	26 (81,2)	6 (18,7)	2 (6,2)	30 (93,7)	16,238	0,000
Fikrim yok	28 (87,5)	4 (12,5)	-	32 (100)	38,762	0,000

* McNemar Testi

Araştırmaya katılan anneler eğitim öncesinde OSB kavramının (%84) kendilerine bir şey ifade etmediğini belirtmiş, %18'i OSB aşırı şişmanlık, %78'i bir çocuk hastalığı, %78'i bedensel engellilik, %43'ü ise kromozom eksikliği/fazlalığı olduğu yönünde görüş bildirmişlerdir. Annelere 6 hafta 12 otum olarak verilen eğitim ve her eğitim öncesi OSB'li çocuğu olan annelerle küçük grup sohbetleri sonucunda annelerin tamamı OSB'nin sosyal iletişim becerilerinde bozukluk olduğunu ifade etmişlerdir ($p<0.05$).

Anneler eğitim öncesinde,%37'si OSB'li çocuğu olan bireylerin ekonomik, %34'ü psikolojik, %18'i ise aile içi sorunlar ve sadece %9'u dışlanma yaşadığını düşünürken eğitim sonrası %81'inin dışlanma yaşadığı yönünde görüşlerinde artış olmuştur ($p<0.05$).

Eğitim öncesinde çalışma grubundaki annelerin yaklaşık %40'ı OSB'li çocuğu olsa kendini kötü hissedeceğini, %28'i eğitim almasını, %78'i ise tedavi yolları arayacağını ifade etmiştir. Annelere verilen farkındalık eğitim sonrasında ise eğitimin gerekliliğine olan düşünceleri değişmiş, %90'i çocuğunun eğitim almasını sağlayacağı ifade etmiştir.

Tablo-6: Annelerin OSB hakkında verilen eğitim öncesi ve sonrası bilgi durumlarının karşılaştırması (n=32)

	Eğitim Öncesi		Eğitim Sonrası		X ² *	P
	Evet	Hayır	Evet	Hayır		
OSB'li bir birey gördünüz mü?	11 (34,3)	21 (65,6)	32 (100)	-	37,342	0.000
Çevrenize OSB'li çocuğu olan bir aile var mı?	5 (15,6)	27 (84,3)	32 (100)	-	57,372	0.000
OSB'li çocuğu olan ailelere ev ziyaretinde bulunmaya çekinir misiniz?	18 (56,2)	14 (43,7)	1 (3,1)	31 (96,8)	44,231	0.000
Toplumda OSB farkındalığı olduğunu düşünüyor musunuz?	8 (25)	24 (75)	2 (6,2)	30 (93,7)	34,349	0.013
Sizce OSB eğitim ile en aza indirgenebilir mi?	13 (40,6)	19 (59,3)	32 (100)	-	48,932	0.063
Çocuğunuzun OSB bir yaşıtıyla arkadaş olmasını ister miydiniz?	10 (31,2)	22 (68,7)	32 (100)	-	59,991	0.012
Çocuğunuzun OSB olmasından şüphelendiniz mi?	3 (9,3)	29 (90,6)	2 (6,2)	30 (93,7)	0,872	0.125
OSB belirtilerini öğrenmenizin hem siz hem de çevreniz için önemli olduğunu düşünüyor musunuz?	19 (59,3)	13 (40,6)	31 (96,8)	1(3,1)	47,152	0.001
OSB bir bireyle bir arada bulunmanız sizi rahatsız eder mi?	15 (46,8)	7 (53,1)	-	32 (100)	92,263	0.000
OSB çocuğu olan ailelerin yaşadığı problemlerinin farkında mısınız?	11 (34,3)	21 (65,6)	32 (100)	-	29,399	0.011
OSB çocukların nerede ve nasıl eğitim aldığını biliyor musunuz?	6 (18,7)	26 (81,2)	32 (100)	-	47,283	0.000
Çocuğunuzun sınıfında OSB çocuğun olması sizi rahatsız eder mi?	11 (34,3)	21 (65,6)	-	32 (100)	92,891	0.000
OSB kalıtsal bir hastalık mıdır?	18 (56,2)	14 (43,7)	11 (34,3)	21(65,6)	39,397	0.014

* McNemar Testi

Araştırmaya katılan annelerin%65'i OSB'li bir birey görmemişken verilen eğitimin OBİDEV de yapılması sonucu OSB'li bireyleri yakından görme imkanı bulmuş ve bu yöndeki görüşleri %100 artmıştır. Anneler eğitim öncesinde OSB'li çocuğu olan bir ailenin evine ziyaret yapmaya çekineceğini(%84) belirtirken eğitim sonrasında ise tamamı (%100) bu çekincenin ortadan kalktığını ifade etmiştir.

Annelerin %75'i toplumun OSB farkındalığının olmadığını düşünmemekte, %40'ı eğitim ile OSB'nin en aza indirgenebileceğini, %68'i eğitim öncesi çocuğunun yaşıtı OSB'li ise arkadaşlık yapmasını istemeyeceğini belirtmektedir. Eğitim sonrasında ise anneler OSB farkındalığının olmadığını (%93), çocuğa verilecek eğitimle OSB'nin en aza indirgeneceğini (%100), çocuklarının ise OSB'li çocuklarla arkadaşlık yapmasını isteyeceği yönünde görüş bildirmişlerdir.

Eğitim öncesinde annelerin sadece %9'u çocuğunda OSB'den şüphelendiğini, %59'u OSB belirtilerini öğrenmenin önemli olduğunu, %46'sı OSB'li bireyler ile bir arada olmaktan rahatsız olacağını belirtirken, eğitim sonrasında ise annelerin tamamına yakını OSB belirtilerini bilmelerinin kendisi ve çevreleri için önemli olduğunu ve OSB'li bir bireyle bir arada olmaktan rahatsız olmayacakları yönünde görüş bildirmişlerdir.

Eğitim öncesi annelerin %34'ü eğitim sonrasında ise tamamı (%100) OSB'li ailelerin yaşadıkları problemlerin farkında olduğunu belirtmiştir. Annelerin %81'i eğitim öncesi OSB'li çocukların nerede eğitim aldığını bilmediklerini, %34'ü çocuğunun sınıfında OSB'li çocuk olmasından rahatsız olacağını söylerken eğitim sonrası bu görüşlerin tamamı farkındalık yönünde olumlu olarak değişmiştir.

Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada 4-6 yaş çocuğu olan ve ailesinde, birincil yakınlarında OSB'li birey bulunmayan annelerin, OSB konusunda aldıkları eğitim ve akran sohbetleriyle, farkındalıklarının oluşması ve OSB farkındalığının yaygınlaştırılması amaçlanmıştır.

Araştırmanın bulgularına bakıldığında, çalışma grubundaki annelerin %65'i OSB kavramını duymuş, %9'u daha önce OSB ilgili bir eğitim/seminer/konferansa katılmıştır. Kavram olarak duyulmasına karşılık annelerin, %56'sı OSB, aşırı şişmanlık, %78'i bir çocuk hastalığı, %78'i bedensel engellilik olarak ifade etmiştir. Araştırma Şirketi GFK Türkiye desteği ile 2015 yılında Tohum Otizm Vakfı tarafından 15 ilde (Adana, Ankara, Antalya, Balıkesir, Bursa, Diyarbakır, Erzurum, Gaziantep, İstanbul, İzmir, Kayseri, Konya, Malatya, Samsun, Trabzon) yaptırılan, 1.237 tüketicinin katıldığı "Türkiye'deki Bireylerin Otizm Algısı Araştırması" Türkiye'de her 10 kişiden yalnızca 3'ünün otizmi duyduğunu, otizmin belirtilerini bilenlerin %7 civarında olduğunu ve otizmin nedenleri hakkında doğru bilgiye sahip olan katılımcı oranının yalnızca %19 olduğunu ortaya koymuştur (Rakap, 2017). Çocuğu normal gelişim gösteren annelerin eğitim öncesinde farkındalıklarının düşük düzeyde oluşu verilen eğitimi anlamlı kılmaktadır. Alanda, OSB ve aile eğitim konusunda (Ceyhun vd, 2015; Töret vd., 2014; Güleç Aslan vd., 2014; Vuran ve Ünlü 2013; Vardarcı, 2011;) yapılan çalışmalarda farkındalığın toplumsal bir sorun olduğu bu konuda eğitim verilmesinin gerekliliğinin önerildiği sonuçlarla araştırma sonuçları örtüşmektedir. Verilen eğitim sonrası annelerin tamamı OSB'nin sosyal iletişim becerilerinde bozukluk olarak tanımlaması eğitimin etkililiğini ortaya koymaktadır. Ebeveynlerle ilgili gerçekleştirilen çalışmalar incelendiğinde ailelerin farkındalığa yönelik eğitim sonrası OSB'i tanımlarken benzer şekilde sosyal-iletişimsel davranışlarda bozukluk, duygu davranış problemleri, dil-konuşma bozukluğu şeklinde yanıtlar verildiği görülmekte ve araştırma bulgularını desteklemektedir (Goldberg, vd. 2008; Ozonoff, Williams ve Landa, 2005; Töret vd. 2014).

Çalışma grubundaki anneler eğitim öncesinde, OSB'li çocuğu olan ailelerin en çok hangi konularda problem yaşadıkları yönündeki araştırma sorusuna, ekonomik (%37), psikolojik (%34), dışlanma (%9) şeklinde görüş belirttikleri, eğitim sonrasında ise, %81'i OSB'li ailelerin en çok dışlanma sorunu yaşadıkları yönündeki görüş farklılığı alan literatürü ile de örtüşmektedir. Çocukların gelişiminin desteklenmesinde oldukça önemli bir role sahip olan ailelerin otizmle yaşama süreci içerisinde duygusal, psikolojik ve ekonomik açılardan sıkıntılar yaşadıkları bilinmektedir (Altiere ve Kluge, 2009; Broach, 2003). Altierre ve Kluge'ın (2009) yapmış oldukları çalışmada OSB'li çocuğa sahip olan ebeveynlerin çevreleri ile olan sosyal etkileşimlerinin azaldığını ve sosyal çevre bağlamında ebeveynlerin izolasyon yaşadıklarını, Ludlowvd (2012), otizmlili çocuğa sahip olan ailelerle gerçekleştirdikleri araştırma sonucunda ise araştırmaya katılan ebeveynlerin yarısından fazlasının çevreleri ile olan sosyal ilişkilerinde azalma olduğunu ifade etmeleri ile birlikte kendilerini yalnız ve dışlanmış olarak betimledikleri belirtilmektedir.

“Sizin çocuğunuz OSB’li olsa neler hissederdiniz” sorusuna çalışma grubundaki annelerin %40’ı kendini kötü hissedeceğini, %78’i tedavi yollarını arayacağını ve %28’i eğitim almasını sağlayacağı yönünde görüş bildirmesi, verilen eğitim sonrası ise annelerin %90’ı eğitim almalarının daha gerekli olduğuna inanmalarına yönelik farklılık özellikle OBİDEV’de OSB’li çocukların eğitim ortamlarını görmüş olmalarından kaynaklandığı şeklinde yorumlanabilir. OSB kesin tedavisi olmayan ve ömür boyu süren bir hastalıktır. Diğer yandan erken teşhis ile çocuğa yönelik uygun bir eğitimin yürütülmesi uyum becerilerini arttırabilmektedir. OSB tanısı almış çocuklarda çeşitli bilişsel ve davranışsal terapilerin yanı sıra öğrenme ve konuşma sorunlarına yönelik tedaviler uygulanmaktadır. Bunlardan bazıları duysal bütünleştirme, işitsel bütünleştirme, müzik, sanat, drama, ata binme terapisi ve yunuslarla terapidir. (Korkmaz, 2010).Sistemik ve sürekli eğitimle OSB tanısı alan çocukların eksiklikleri azaltılabilmektedir (Vuran ve Turhan, 2012). Araştırma bulguları ve alan çalışmalarına bakıldığında, annelerin otizmde eğitimin önemine ilişkin görüşlerinin değişmesi farkındalığın oluşmasını destekler nitelikte olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Araştırmaya katılan annelerin %25’i eğitim öncesinde toplumda OSB farkındalığının olduğunu belirtirken eğitim sonrası edindikleri bilgilerden dolayı toplumdaki farkındalığın düşündüklerinden daha az olduğunu (%6) fark etmeleri toplumsal farkındalığın düşünülen çok daha düşük olduğu şeklinde yorumlanabilir. Yapılan benzer çalışmalar, otizmlili çocuklar ve öğrenciler ile çalışan ya da çalışma potansiyeli olan öğretmenler (Rakap vd., 2016; Rakap, Kalkan, 2017; Yasar ve Kronin 2014; Yumak ve Akgul 2010) ile sağlık personelinin (Özçelik vd., 2015) otizm hakkında eksik ya da yanlış bilgilere sahip olduğunu göstermektedir. Araştırma bulguları ile örtüşen bu çalışmalarda göstermektedir ki OSB hakkında verilen bilgi ve eğitimler, toplumun hem farkındalığı artırabilir hem de doğru bilgi edinmelerini sağlayabilir.

%56’sı OSB’li çocuğu olan bir ailenin evine ziyaret yapmaya çekineceğini ifade ederken eğitim sonrası bu çekincenin ortadan kalktığı (%96), aynı şekilde annelerin %46’sı OSB’li bireyler ile bir arada olmaktan rahatsız olacağını, %34’ü çocuğunun sınıfında OSB’li çocuk olmasından rahatsız olacağını belirtmesine karşılık eğitim sonunda belirtilen bulgularda anlamlı farklılık bulunması bu bulguların birbirini destekler nitelikte de olduğunu göstermektedir. Yine bu bulgulardaki farklılığın, özellikle OSB’li çocuğu olan ebeveynlerle sohbetlerin ve eğitimin etkisi olduğu şeklinde yorumlanabilir. OSB’li çocuğa sahip ailelerin sosyal yönden desteklenmesi içinde örtük de olsa etki yarattığı düşünülen bu çalışmanın bulgularının benzer çalışma bulguları ile desteklendiğini göstermektedir (Ekas vd., 2010; Spiker vd., 2002; Töret, Özdemir ve Özkubat, 2014). OSB’li çocuğa sahip ailelerin, ekonomik, duygusal, çevresel sorunlarına bakıldığında ilk sırayı çevre ile yaşanan sorunlar almaktadır (Top, 2009). Darıca’nın (2000) yapmış olduğu çalışmada, aileler, otistik çocuklarının uygunsuz davranışları karşısında çevrenin onlara karşı anlayışlı olmadıklarını, diğer ailelerin otizmlili çocuklarıyla birlikte olmaktan çekindikleri bunun sonucunda ise çevre ile iletişimlerinin azaldığını ve sosyal yaşamdan kendilerini soyutladıklarını belirtmiştir. Çalışma grubunu öğretmenlerin oluşturduğu benzer bir çalışmada öğretmenlerin sınıflarında otizmlili çocuk bulunmasına yönelik görüşleri kıdem ve otizm farkındalığına bağlı olarak alınan eğitime göre farklılık göstermesi (Yazıcı ve Akman, 2018) araştırma bulgularını desteklemektedir.

Mevcut araştırma, çalışma grubunun OSB konusunda pek çok yanlış bilgiye, inanış ve tutuma sahip olduğu, bu yetersizlikler sonucu toplumun ayırıştırıcı davrandığını ortaya koymaktadır. Verilen eğitim sonrası ise farkındalığın artmış olması verilen eğitimin etkili olduğu şeklinde yorumlanabilir. Bu noktadan hareketle toplumsal duyarlılığın oluşmasında özellikle sağlık personelinin toplumdaki ulaşılabilirlik etkisi düşünüldüğünde koruyucu sağlık hizmeti kapsamında çocuk sağlığı izlemleri ve tedavileri yapan sağlık personeli OSB konusunda ailelerin, gebelerin bilgilendirilmesini sağlayabilir. Özellikle Aile Sosyal Politikalar Bakanlığı’nın taşra teşkilatları tarafından yürütülen aile eğitimi seminerlerinde özel gereksinimi olan çocuklar ve OSB konusunda modül oluşturularak farkındalık eğitimi verilebilir.

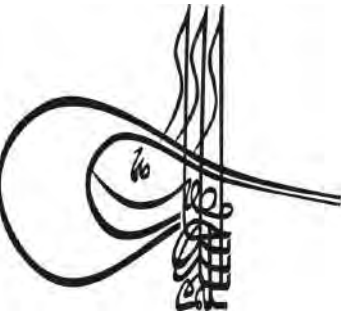
KAYNAKÇA

- Acar, Ç.(2015). *Otizimli Çocuklara Sosyal Becerilerin Öğretiminde Anneler Tarafından Hazırlanarak Sunulan Sosyal Öykü Ve Video Modelle Öğretim Uygulamalarının Karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Allik, H., Larsson, J. O., & Smedje, H. (2006). Sleep patterns of school-age children with Aspergersyndrome or high-functioning autism. *Journal of autism and developmental disorders*, 36(5), 585-595.
- Altieri M. & Kluge S. (2009). Searching for Acceptance: Challenges Encountered While Raising A Child with Autism, *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, S. 34(2), s. 142–152.
- Barnes, D. E., And Yaffe, K. (2011). The projected effect of risk factor reduction on Alzheimer's disease prevalence. *The Lancet Neurology*, 10(9), 819-828.
- Boyd, B. A. (2002). Examining There Lationship Between Stress And lack of Social Support İn Mothers of Children With Autism. *Focus On Autism And Other Developmental Disabilities*, 17(4), 208-215.
- Brewin, B. J., Renwick, R., & Fudge Schormans, A. (2008). Parental Perspectives Of The quality of Life İn School Environments For Children With Aspergersyndrome. *Focus on Autism and other developmental disabilities*, 23(4), 242-252.
- Broach S. (2003). Autism: Rights in Reality: How People with Autism Spectrum Disorders and Their Families Are Still Missing Out on Their Rights, (England and Wales) – full report. London: National Autistic Society.
- Centelles, L., Assaiante, C., Etchegoyhen, K., Bouvard, M., & Schmitz, C. (2012). Understanding Social İnteraction in Children With Autism Spectrum Disorders: Does Whole-Body Motion Mean Anything To Them. *Encephale*, 38(3), 232-240.
- Cevher, Z. (2017). *Otizimli Çocuklara Yönerge İzlemenin Öğretiminde Sözel Yönergelerin Jest/İşaretlere Dayalı Görsel Destekle Sunulduğu Ve Yalnız Sunulduğu Ayrık Denemelerle Öğretimin Karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Eskişehir
- Ceyhun, A. T., Özdemir, S., Töret, G., & Özkubat, U. (2015). Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuk ve Ebeveynlerinin, Ebeveyn-Çocuk Etkileşimlerinin Normal Gelişim Gösteren Çocuk ve Ebeveynleri ile Karşılaştırılması. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 7(2), 183-211.
- Cottenceau, H., Roux, S., Blanc, R., Lenoir, P., Bonnet-Brilhault F., & Barthelemy, C. (2012). Quality of Life Of Adolescents With Autism Spectrum Disorders: Comparison To Adolescents With Diabetes. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 21(5), 289-296.
- Çopuroğlu, Y. C. ve Mengi, A. (2014). Toplumsal Dışlanma Ve Otizm. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* Volume 9/5 Spring 2014, p. 607-626, www.turkishstudies.net. DOI Number:10.7827/Turkish Studies. 6993 ANKARA-TURKEY
- Darıca N. (2000) *Otizm ve otistik çocuklar*. Özgür Yayınları, İstanbul, 145-149.
- Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (2012) DSM-5: The Future of Psychiatric Diagnosis. 15 Ocak 2018 tarihinde <http://www.dsm5.org> adresinden erişildi.

- Dunst, C. J. And Trivette, C. M. (1986). Mediating influences of social support: personal, family, and child outcomes. *American Journal of Mental Deficiency*, 90 (4), 403-417
- Ekas, N. V., Lickenbrock, D. M., & Whitman, T. L. (2010). Optimism, Social Support, And Well-Being İn Mothers of Children With Autism Spectrum Disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 40(10), 1274-1284.
- Erden, G. (2010). *Çocuk Hekimleri ve Otizm : Tanıda Zorluklar*. Türkiye Klinkeri Pediatri Dergisi. 19(1):9–15
- Eren, G. H. (2014). *Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocukların Eşleme Becerilerine Yönelik Eğitim Materyallerinin Ürün Kullanıcısı İlişkisi Açısından Tasarım Kriterlerinin Belirlenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi Anadolu Üniversitesi, Endüstriyel Sanatlar Anabilim Dalı. Eskişehir
- Goldberg, W. A., Thorsen, K. L., Osann, K., & Spence, M. A. (2008). Use of Home Video Tapes To Confirm Parental Reports of Regression İn Autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 38(6), 1136-1146.
- Güleç-Aslan, Y., Cihan, H., & Altın, D. (2014). Otizm Spektrum Bozukluğu Tanılı Çocuk Sahibi Annelerin Deneyimleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(50), 96-111.
- Gölbaşı, H. (2018). *Sivas İl Merkezi'nde Otizm Spektrum Bozuklukları Yaygınlığı Ve Sağlık Çalışanlarının Otizm Spektrum Bozukluklarına Yönelik Bilgi Ve Tutumları*, Cumhuriyet Üniversitesi Tıp Fakültesi Aile Hekimliği Anabilim Dalı. Uzmanlık Tezi. Sivas
- Heiman, T. (2002). Parents of Children With Disabilities: Resilience, Coping, And Future Expectations. *Journal of Developmental And Physical Disabilities*, 14(2), 159-171.
- Holroyd, J. And Mc Arthur, D. (1976). Mental Retardation And Stress on Theparents: A Constrast Between Downe's Sydrome and Child Hood autism. *American Journal of Mental Deficiency*, 80, 552–561
- Kaner, S. And Bayraklı, H. (2009). Resilience, Social Support, and Coping with Stress Among the Mothers with Disabled and Nondisabled Children. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama Dergisi*, 8, 115-133.
- Kaner, S. (2004). Engelli Çocukları Olan Ana babaların Algıladıkları Stres, Sosyal Destek ve Yaşam Doyumlarının İncelenmesi. *Bilimsel araştırma projesi kesin raporu*, Ankara Üniversitesi. Ankara.
- Kaptan, S. (1998). *Bilimsel Araştırma ve İstatistik Teknikleri*. Ankara: Tekışık Basımevi.
- Karasar, N. (1995). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Alkım Basımevi. Ankara.
- Kırcaali-İftar, G. (2013). *Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar ve eğitimleri*. E. Tekin-İftar (ed.), *Otizm spektrum bozukluğuna genel bakış*. Vize Basın Yayın. Ankara.
- King, G., Zwaigenbaum, L., Bates, A., Baxter, D., & Rosenbaum, P. (2012). Parentviews of The Positive Contributions Of Elementary And Highschool - Aged Children With Autism Spectrum Disorders And Down Syndrome. *Child: Care, Health And Development*, 38(6), 817-828.
- Knapp, M., Romeo, R., & Beecham, J. (2009). Economic Cost of Autism İn the UK. *Autism*, 13(3), 317-336.
- Ludlow, A., Skelly, C. & Rohleder, P. (2012). Challenges Facedby Parents of Children Diagnosed with Autism Spectrum Disorder. *Journal of Health Psychology*, S. 17(5), s. 701-711.

- Meral, B. F. (2011). *Gelişimsel Yetersizliği Olan Çocuk Annelerinin Aile Yaşam Kalitesi Algılarının İncelenmesi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü, Tohum Otizm Vakfı. Otizmde Eğitim, Terapi ve Tedavi Yöntemleri. 2012. <http://tohumotizm.org.tr/> Adresinden 02.02.2018 tarihinde dinlenmiştir.
- Nealy, C. E., O'Hare, L., Powers, J. D., & Swick, D. C. (2012). The Impact Of Autism Spectrum Disorders On The Family: A Qualitative Study of Mothers' Perspectives. *Journal of Family Social Work*, 15(3), 187-201.
- Ozonoff, S., Williams, B. J., & Landa, R. (2005). *Parental Report Of Theearly Development of Children With Regressive Autism: The Delays-Plus-Regression Phenotype*. *Autism*, 9(5), 461-486.
- Özçelik, A. A., Soysal, Ş., Arhan, E., Demir, E., Gücüyener, K., & Serdaroğlu, A. (2015). Autism Spectrum Disorder Management Practices and Level of Knowledge Among General Pediatricians. *Gazi Medical Journal*, 26(4).
- Rahbar M. H., Ibrahim, K., Assassi, P. (2011). Knowledge and attitude of general practitioners regarding autism in Karachi, Pakistan. *Journal of Autism and Developmental Disorders* 41(4):465-74
- Rakap. Salih (2017). *Otizm Spektum Bozukluğu ve Özel Eğitim*. Tohum Otizm Vakfı. Sivil Düşün AB Raporu.
- Rakap, S. ve Kalkan, S. (2017). *Özel Gereksinimli Çocuklar Ve Sosyal Kurumlar: Hükûmet, Mahkemeler Ve Okullar*. Rakap, S. (Çev. Ed.), Kalkan, S. (Çev. Yrd. Ed.). *Özel Gereksinimli Çocukların Eğitimi*. Nobel Yayınevi. Ankara.
- Rakap, S., Balıkcı, S., Parlak-Rakap, A., & Kalkan, S. (2016). An Analysis of Turkish Pre-Service Teachers' Knowledge of Autism Spectrum Disorder: Implications For Teacher Preparation Programs. *SAGE Open*, 6(3), 1-11, doi: 10.1177/2158244016668853.
- Russell, L., Lynn, K. K., Kristen, A., April, R., Whitney, E., & Whitney, S. (2010). Physical Exercise And Individuals With Autism Spectrum Disorders: A Systematic Review. *Research In Autism Spectrum Disorders*, 4(4), 565-576.
- Sabuncuoğlu, D.M., Cebeci, S., Rahbar, M.H. (2015). Autism Spectrum Disorder and Attention Deficit Hyperactivity Disorder : Knowledge and Attitude of Family Medicine Residents in Turkey Otizm Spektrum Bozukluğu ve Dikkat Eksikliği Hiperaktivite. *Turkish Journal of Family Medicine and Primary care*. 9 (2):46-53
- Smith, D. D. (2007). *Introduction To Special Education: Making A Difference*. New York, NY: Pearson Education, Inc.
- Spiker, D., Boyce, G. C. & Boyce, L. K. (2002). Parent Child Interactions When Young Children Have Disabilities. *International Review of Research in Mental Retardation*, 25, 35-70.
- TNAS. (2015). *Farklı düşünün - Olumlu davranın, Otizmin Kamu Algıları*. Londra: Ulusal Otistik Toplum. www.autism.org.uk/~media/NAS/Documents adresinden 14 Ocak 2018 tarihinde erişildi.
- Top, Ü, F. (2009). Otistik Çocuğa Sahip Ailelerin Yaşadıkları Sorunlar ile Ruhsal Durumlarının Değerlendirilmesi: *Niteliksel Araştırma. Çocuk Dergisi* 9(1):34-42

- Töret, G., Özdemir, S., Selimoğlu, Ö. G. & Özkubat, U. (2014). Otizmlı Çocuğa Sahip Olan Ebeveynlerin Görüşleri: Otizm Tanımlamaları Ve Otizmin Nedenleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 15(01), 001-014.
- Ünlüer, E. (2009). *2-6 Yaş arası otistik çocuğa sahip annelerin algıladıkları sosyal destek ve umutsuzluk düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi. İstanbul.
- Vardarcı, G. (2011). *Otistik çocuklu ailelere uygulanacak aile eğitim programının aile içi iletişim becerilerine, ailenin problem çözme becerilerine ve otistik çocuklarıyla ilgili algılarına etkisi* Yayınlanmamış Yüksek Lisan Tezi DEÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İzmir
- Vuran, S. ve Turhan, C. (2012). *Sosyal Öyküler. Sosyal Yeterliklerin Geliştirilmesi*. Ankara: Vize Yayıncılık; 167-82.
- Vuran, S. ve Ünlü, E. (2013). *Türkiye 'de özel gereksinimli çocukların eğitimi ile ilgili örgütlenme ve mevzuat*. S. Vuran (Ed.), Özel eğitim (ss. 57-80). Ankara: Maya Akademi Yayın Dağıtım Eğitim Danışmanlık.
- Weinstein, A., Miller, H., Tal, E., Avi, I. B., Herman, I., Bar-Hamburger, R.& Bloch, M. (2010). Treatment of Cannabis With drawal Syndrome Using Cognitive-Behavioral Therapyand Relapse Prevention for Cannabis Dependence. *Journal of Groups in Addiction & Recovery*, 5(3-4), 240-263.
- Yasar, P. ve Cronin, K. A. (2014). Perspectives Of College Of Education Students İn Turkey On Autism Spectrum Disorders. *International Journal Of Special Education*, 29(1), 61-75.
- Yazıcı, D.N., Akman, B. (2018). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Otizmlı Çocukların Kaynaştırılması Hakkındaki Düşüncelerinin İncelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi* 19,(1), 105-128
- Yumak, N. & Akgul, E. M. (2010). Investigating Elementary School Administrators' Andteachers' Perceptions On Children With Autism. *Procedia-Social And Behavioral Sciences*, 2(2), 910-914.



Article Info/Makale Bilgisi

✍ Received/Geliş: Haziran 2018 ✓ Accepted/Kabul: Haziran 2018

✍ Referees/Hakemler: Doç. Dr. Kemal Oğuz ER – Doç. Dr. Hasan Hüseyin ŞAHAN

This article was checked by iThenticate.

PROJE TABANLI ÖĞRENME SÜRECİNDE ÖĞRENENLERİN ÖZDÜZENLEME BECERİLERİNİN İZLENMESİ

Caner BÖREKCI* - Nihat UYANGÖR**

ÖZET

Bu araştırmanın amacı; Proje Tabanlı Öğrenme sürecinde, öğrenenlerin özdüzenleme becerilerinin gelişimlerinin öğrenenlerin kendi ifadelerinden yola çıkılarak izlenmesidir. Araştırma Proje Tabanlı Öğrenme etkinlikleri ile işlenen “Ortaöğretim Seçmeli Proje Hazırlama Dersi” öğretim programı kapsamında 10. sınıf öğrencilerinden oluşan 103 öğrencilik bir çalışma grubu ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada öğrencilerin gündelik yaşama dair problemler ile başa çıkma yolları ve bu problemlerin çözümünde kullandıkları özdüzenleme becerileri incelenmiş ve takibi yapılmıştır. Seçmeli Proje Hazırlama dersi 34 haftada 68 ders saatinde tamamlanmıştır. Araştırma verileri dersin dört ünitesi arasında üç farklı güncel hayat problemine yönelik hazırlanan proje senaryoları ve bunlara yönelik sesli düşünme seansları gerçekleştirilerek toplanmıştır. Senaryolardan ilki katı atık geri dönüşümü, ikincisi obezite ve buna bağlı hastalıklar, sonuncusu ise ülkemizde okuma alışkanlığı ile ilgilidir. Verilerin analizi yapılırken veriler temalara göre özetlenip yorumlanmış, doğrudan alıntılara yer verilmiş, neden sonuç ilişkileri belirlenmiş ve oluşturulan temalar ile ilişkilendirilmesi yapılmıştır. Toplanan veriler dokuz tema altında gruplandırılmış, veriler seanslar arasında karşılaştırmalar yapılarak betimlenmeye çalışılmıştır. Verilerin analizi sonunda; öğrencilerin ders etkinlikleri sürecinde bilgiyi organize etme ve dönüştürme, hedef belirleme ve planlama, bilgiyi arama yollarını keşfetme, yaptıkları ile ilgili kayıt tutma ve izleme, öğrenme görevlerinin zamanını ve çalışma ortamını düzenleme, içerisinde bulundukları sosyal çevreden yardım alma ve işbirliği içerisinde çalışma, problemlerin çözümüne yönelik stratejileri seçme ve düzenleme, projenin sonuçlarını değerlendirme, proje sonunda kendini değerlendirme ve verilen bir

*  Dr. Öğretmen Balıkesir Muhrrem Hasbi Anadolu Lisesi, El-mek: canerborekci@hotmail.com

**  Dr. Öğretim Üyesi Balıkesir Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı, El-mek: nuayangor@balikesir.edu.tr

öğrenme görevine yönelik öğrenme motivasyonu geliştirme yönünde beceriler sergiledikleri belirlenmiştir. Araştırma sonucunda Proje Tabanlı Öğrenme yaklaşımına dayalı etkinlikler ile işlenen Seçmeli Proje Hazırlama dersinin öğrencilerin özdüzenleme becerilerinin gelişimine olumlu etkisi olduğu sonucuna varılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Proje Tabanlı Öğrenme, Özdüzenleme Becerileri

MONITORING LEARNERS' SELF REGULATION SKILLS IN PROJECT BASED LEARNING PROCESS

ABSTRACT

The aim of this research is to follow the developments of the self-regulating skills of the learners in the Project Based Learning (PBL) process from the learners' own expressions. The research was carried out with a study group of 103 students consisting of 10th grade students within the scope of the "Secondary Elective Project Preparation Course", which was conducted with Project Based Learning Activities. In the study, the ways in which the students cope with the everyday problems and self-regulation skills used to solve these problems were examined and followed up. Elective Project Preparation Course is completed in 68 hours in 34 weeks. The research data were gathered between four sections of course through project scenarios prepared for three different everyday problems by think aloud sessions. The first of these scenarios relates to solid waste recycling, the second is obesity and related illnesses, and the last is the reading habit in our country. When the data were analyzed, the data were summarized and interpreted according to the themes, the direct citation was given, the causal relations were determined and correlated with the created themes. The collected data were grouped under nine themes and tried to be described by comparison between sessions. The collected data was analyzed descriptively. The statements of the students were grouped under nine themes. At the end of the analysis of the data; students will be able to organize and transform information in course activities, to identify and plan goals, to explore ways to search for information, to keep track of what they do, to arrange the time and work environment for learning tasks, to get help and collaborate in the social environment they are in, selecting and organizing strategies, evaluating the results of the project, evaluating themselves at the end of the project and developing learning motivation for a given learning task. As a result of the research, it was concluded that the Elective Project Preparation course, which is carried out with activities based on the Project Based Learning method, has a positive effect on the development of students' self-regulating skills.

STRUCTURED ABSTRACT

1. Introduction

The aim of educational systems is to educate individuals to solve problems, to think critically, to be creative, to adapt to changing

environmental conditions, to develop and guide learning skills and to adopt lifelong learning. It should be the mission of the educational institutions to ensure that learners prepare for life and be equipped with the skills that are supposed to support a successful and meaningful life in the future. Educational institutions should, in line with this mission, organize learning environments and educational activities to ensure that students are able to cope with current life problems. Project-based learning is one of the educational approaches that enable students to acquire determined skills as soon as possible and economically and enable learners to learn by doing and living. Project based learning approach has a structure that fits the understanding that students will be equipped with the skills required by the era.

The PBL is a learner-centered approach that support learners skills such as high-level thinking, real-life skills, acquisition and persistence of knowledge, dealing with complex problems, critical thinking, research, groupwork, communication and initiative with many researches in the literature, contributing the development of self-regulation skills. With these features, it is important to determine the skills that the project-based learning process will apply to solve the daily life problems of the learners and to follow the development. It is considered that the skills used by the students to overcome the problems they encounter and the use of the project-based learning approach for the development of these skills are meaningful in terms of the value of the literature. Also; it is expected that students will be able to develop self-regulation skills in teaching programs based on constructivist approach applied in today's secondary education institutions. The skills in these two areas are crucial for the development of lifelong learning skills in the age of knowledge in which the knowledge of students is rapidly increased and updated. It is necessary for the evaluation and development of the curriculums, to examine the factors that support and prevent the determination of the achievement of these skills actually attained within the objectives to be achieved through education.

The purpose of this research is to monitore the developments of the self-regulating skills of the learners in the PBL process. Sub-problems of the research; (1) What are the learners' self-regulation skill levels inthe activities based on the PBL approach during the course? (2) What are the effect of the the activities based on the PBL approach to the development of learners' self-regulation skills?

2. Method

The effect of the Elective Project Preparation Course on the self-regulation skills, which was prepared by the researchers in accordance with the curriculum, was investigated by following an experimental process. The research is case study design preferred a qualitative research. It is aimed in-depth and detailed examination of the effects of PBL on self-regulation skills and in-depth reflection of the participants' views. In order to analyze the development of the skills in the learning process, data were collected from the participants of the study group by the thinking aloud sessions based on scenarios developed by researchers. The think aloud sessions were implemented three times among the four units of the teaching program. The data were recorded with a voice recorder with permission from the study group. Later, these records were transferred to the manuscript. The obtained data were analyzed

descriptively. The data were collected until each participants started to repeat similar expressions. The collected data were grouped under nine themes and tried to be described both in-sessions itself and between sessions.

3. Results and Discussion

At the end of the analysis of the data obtained from the first session; students be able to organize and transform information in the course activities, to identify and plan goals, to explore ways to search for information, to keep track of what they do, to arrange the time and work environment for learning tasks, to get help and collaborate in the social environment they are in, selecting and organizing strategies, evaluating the results of the project, evaluating the self at the end of the project, and developing learning motivation for a given learning task. But these skills are limited. When the data obtained from the second sessions are examined and the data obtained from the first sessions are compared, it is observed that the diversity and depth of the students' expressions increase. This difference is particularly evident in the ability to receive, assess, record and monitor social assistance. Analysis of the data obtained at the end of the third sessions revealed that the students had reached a level where they could apply what they had learned during the course activities and that they were in more qualified narratives than the first and second sessions and that the diversity of the demonstrated skills was increased. When the findings are interpreted, it can be said that the self-regulating skills of the students have developed in the Elective Project Preparation Course which is performed with the learning activities that the PBL approach adopts.

Depending on the results of the research; Elective Project Preparation Course activities based on the PBL approach have been shown to help students solve their current life problems by supporting their self-regulation skills. In order to develop and support these skills, the following activities can be applied in the lessons.

*Students must be actively involved in the course activities to support the self-regulation skills.

*Teachers should be guided without much intervention in decision-making processes such as setting goals, selecting target group, choosing implementation method, making decisions about evaluation.

*Students should be encouraged to conduct research in a controlled way from non-social sources during the course. For example, library, tablet computer or mobile phone with internet access,. However, students, social resources; teachers, friends, school administrators and other professionals.

*Students should be encouraged to create their own study groups and to guide their work environments, times and methods during the course activities.

*Performance events are selected among the topics that interest the students and support their the motivation on course.

*Students are encouraged to conduct the project, in accordance with the project steps, in a group and/or individually within the guidance of teacher to develop self-regulation skills. For this reason, the

activities should be arranged in such a way that students can work individually and in groups.

*In order to increase the effect of the course on self-regulation skills, enviroment which students work independently should be provided (library, physics/chemistry/biology/information technology laboratory etc.).

*The use of self-assessment and peer assessment methods in the assessment of the course increases students' knowledge about their own performances and project processes.

*These methods should be applied at each project step

Keywords: Project Based Learning, Selfregulation Skills

GİRİŞ:

Eğitim sistemlerinin amacı, bireyleri problem çözen, eleştirel düşünen, yaratıcı, değişken çevre koşullarına uyum sağlayan, öğrenme yeteneklerini geliştiren, kılavuzlayan ve hayat boyu öğrenme anlayışını benimsemiş olarak yetiştirmektir. Bir başka deyişle eğitim sürecinde başarıyı yakalamak için yetenekler, beceriler, kendini yetiştirme ve geliştirme ön plana çıkmakta ve bireylerin bilgiye odaklı bir yaşamı öğrenme, analitik düşünme, sentez yapabilme, sorunları çözebilme ve etkili iletişim kurabilme gibi becerilere sahip olmaları gerekmektedir. Bu noktada, bireye önem veren, öğreneni merkeze alan, insani ve evrensel değerlere dayalı, küresel dünyanın gerektirdiği bilgi, beceri ve davranışları kazandıran bir eğitim önem kazanmaktadır (Çalık ve Sezgin, 2005). Öğrenenlerin hayata hazırlanmasını sağlayan ve gelecekte başarılı ve anlamlı bir hayat sürmelerini destekleyeceği öngörülen beceriler ile donatılmaları eğitim kurumlarının misyonu olmalıdır. Eğitim kurumları bu misyon doğrultusunda öğrenme çevrelerini ve eğitim öğretim etkinliklerini, öğrencilerin güncel hayat problemleri ile baş edebilecek duruma gelebilmeleri için düzenleme yoluna gitmelidirler. Öğrencilere en kısa sürede ve ekonomik olarak belirlenen becerilerin kazandırılması ve öğrencilerin yaşayarak ve yaparak öğrenmelerini sağlayan eğitim yaklaşımlarından biri de Proje Tabanlı Öğrenme yaklaşımıdır. Proje tabanlı öğrenme yaklaşımı; öğrencilerin çağın gerektirdiği beceriler ile donanmasını sağlayacak anlayışa uygun bir yapıya sahiptir.

Proje Tabanlı Öğrenme

Gerçek hayat koşullarını temel alarak beceriler kazandırmayı amaçlayan yaklaşımlardan biri de Proje Tabanlı Öğrenme (PTÖ) yaklaşımıdır. PTÖ, öğrencilerin kendi öğrenme sorumluluklarını almasını sağlayan, yaparak-yaşayarak öğrenmelerine ve disiplinler arası bağlantılar kurarak gerçek yaşamın içinde öğrenmelerini gerçekleştirmelerine olanak sağlayan bir yaklaşımdır. (Başbay, 2008). Bu bağlamda PTÖ sürecinin öğrenenlerin güncel hayat problemlerini çözmeye uygulayacakları özdüzenleme stratejilerinin belirlenmesi ve gelişiminin takip edilmesi açısından son derece önemlidir.

PTÖ öğrenen merkezli, araştırma temelli pedagojik bir yaklaşımdır. PTÖ “ilerlemecilik” felsefesine dayanmaktadır. John Dewey’in yeniden yapılanma, Klipatrick’in proje yöntemi, Bruner’in buluş yoluyla öğrenme yaklaşımı ve Thelen’in grup araştırması modelleri, PTÖ yaklaşımının gelişmesini sağlamıştır (Korkmaz ve Kaptan, 2001). PTÖ; öğrencinin, öğrenme öğretme sürecinde pasif bir alıcı konumundan, araştıran, inceleyen, bilgiye ulaşan ve elde ettiği bilgileri kullanarak anlamlı bütünler haline getirip bu bilgilerle problem çözmesini amaçlayan bir öğrenme modelidir (Özdener ve Özçoban, 2004). PTÖ’de üst düzey düşünme becerileri ve gerçek yaşam becerileri önemli yer tutar. PTÖ bilginin edinimi ve kalıcı hale getirilmesini kolaylaştırırken, karmaşık problemleri çözmeye, eleştirel düşünme, bilgiyi analiz etme ve değerlendirme, birlikte

çalışma ve etkili iletişim gibi önemli gerçek hayat becerilerini geliştirir (English ve Kitsantas, 2013). PTÖ'nin başarılı bir şekilde uygulamaya geçirilebilmesi için öğrenenlerin kendi öğrenmelerinin sorumluluklarını almaları gerekir ve bilginin yapılandırılması ve anlamlı hale getirilmesi süreç içinde öğrenenlerin bu sorumluluğu almalarına bağlıdır (Mergendoller, Maxwell, ve Bellisimo, 2006). Araştırma yapma ve ürün ortaya çıkarma proje çalışmalarının temel bileşenlerindendir. Proje çalışmaları; (1) öğrenene yöneliktir, (2) gerçek yaşamla ilişkilidir, (3) çeşitli kaynaklardan bilgi edinmeyi içerir, (4) araştırma temellidir, (5) bilgi ve becerilerle bir bütündür, (6) belli bir zaman sürecinde yapılır ve (7) bir ürün elde etme ile sonuçlanır (Diffily, 2002). PTÖ'de öğrenenler proje geliştirme süresince, öğretmen rehberliğinde kendi öğrenmeleri hakkında karar verme rolünü üstlenirler. Öğretmen ve öğrenenler proje konusunu seçmede beraber karar alırlar, araştırma için plan yaparlar ve çalışırlar. Öğrenenler problemin çözümü için işbirliği içinde çalışırken ve süreç içerisinde kararlarını ise öğretmen rehberliğinde verirler (Diffily, 2002).

PTÖ'de, öğrenenlerin konuları bütünleştirilmiş bir biçimde öğrenmeleri hedeflenirken, aynı zamanda PTÖ birçok yaklaşımı içinde barındırır ve disiplinler arası bir yapıya sahiptir. PTÖ sürecinde öğrenenlerden beklenen; elde ettikleri bilgiler ile kendi bilgilerini oluşturmaları ve bu doğrultuda çaba harcamalarıdır. Öğrenenler süreç içinde, problemleri tanımlama, çözüm yollarını araştırma, araştırmayı yönetme, verileri analiz etme, bilgileri seçme, seçilen bilgileri bütünleştirme ve eski bilgileriyle yeni bilgilerini bağdaştırmaya çalışmakta ve kendilerine verilen sorumlulukları yerine getirmektedirler (Diffily, 2002).

PTÖ'de öğretmen, öğrenmeyi en üst seviyede gerçekleştirecek öğretim ortamını oluşturmalı, yöntemi seçebilmeli ve bunları uygulamaya geçirebilmelidir. Belirlenen kazanımlar öğrencilere, öğrenme durumlarına uygun öğretim yöntemleri ve teknikleri aracılığı ile kazandırılmalıdır. PTÖ'de öğretmen, öğrencileri özdüzenleme becerilerini kullanmaları için teşvik eder, süreci ve sonuçları değerlendirir, geribildirim sağlar, öğrencilerin öğrenmeleri için öğrenme çevrelerini proje çalışmalarına uygun olarak düzenler (Blumenfeld vd., 1991). Öğretmen, öğrencilere proje çalışmaları süresince nerede, ne zaman, nasıl yapacağıyla ilgili hatırlatmalarda bulunur ve öğrencilerine proje çalışmaları için gerekli olan materyalleri sağlar. Proje tabanlı öğrenmenin uygulandığı sınıflarda öğretmenler geleneksel sınıflara oranla daha fazla öğretim yöntem ve teknikleri kullanırlar. Proje öğretmenleri çeşitli soru sorma stratejilerini kullanır ve proje ile ilgili öğrencilerle toplantılar yaparlar (Diffily, 2002).

PTÖ'de değerlendirme yapılırken; projenin özgünlüğü, bilgi doğruluğu, problemin belirlenmesi, proje çalışma planı, grup içindeki görev dağılımı, ihtiyaç belirleme, kaynak tarama, deney-gözlem için önerilen araçların amaca uygunluğu, deney yöntemini açıklama, uygun istatistiklerin seçimi, verilerin analizi, bulguların sunumu, bulguların kaynak kullanılarak yorumlanması, gelecek çalışmalar için önerilerde bulunma, kaynakların gösterilmesi, sunu sırasında sorulara cevap verme, konuyu dinleyicilerin ilgisini çekecek şekilde sunma, sunuyu hedefe yönelik materyalle destekleme, sunuda dil kullanımı ve anlatım tutarlılığı, verilen sürede sunuyu yapma, sunu sırasında grup üyelerinin işbirliği ve uyumu, ölçütlerinin kullanılması göz önünde bulundurulmalıdır (Özer ve Özkan, 2011). Çeliköz (2004)'e göre ise proje sürecinde öğrencilerin öğrenme etkinliklerinin; orijinallik, kapsamlılık, tutarlılık, sonuç çıkarma, çözüm getirme, bağlamsal uygunluk, kaynak-arac kullanımı ve bilgi dağarcığı boyutları değerlendirilmelidir.

Özdüzenlemeli Öğrenme

PTÖ gibi öğrenen merkezli, araştırma temelli yaklaşımların öğrenenlerin başarı potansiyellerini ortaya çıkarması; öğrenenlerin özdüzenlemeli öğrenme becerilerini geliştirmelerine bağlıdır. Özdüzenleme kavramı Zimmerman tarafından 1980'li yıllarda ortaya atılmıştır. Bu kavramı Zimmerman (2002); bilginin edinilmesi, deneyimin geliştirilmesi ve kendini geliştirmek için gerçekleştirilen eylemlerin birey tarafından izlenmesi, yönlendirilmesi ve düzenlenmesi yoluyla,

bireyde öğrenme özerkliği ve kontrolünü sağlamak olarak tanımlar. Özdüzenleme bilişsel ve üstbilişsel süreçlerin kontrolünü içerdiği gibi aynı zamanda iradenin ve duyguların kontrolünü de içerir (Zimmerman, 1994, 2000). Öğrenciler, kendi öğrenme süreçlerinde bilişsel, motivasyonel ve davranışsal olarak aktif olduklarında, özdüzenleme becerisine sahiptirler (Zimmerman ve Martnez-Ponz 1986). Zimmerman (2000)'a göre özdüzenleme, zihinsel bir yetenek ya da bir akademik performans becerisi değil, daha çok öğrenenin zihinsel yeteneklerini kendi yönlendirmesi ile akademik becerilere dönüştürmesidir. Öğrenme ise öğretmeye karşı geliştirilmiş duygu, düşünce ve reaksiyonlardan daha ziyade öğrencilerin kendileri için yaptıkları bir etkinlik olarak görülmelidir. Özdüzenleme bireyin hedeflere ulaşmak için kendisinin geliştirdiği düşüncelere, duygulara ve davranışlara işaret eder. Özdüzenlemeli öğrenme ise öğrenenlerin kendi öğrenme süreçlerinde üstbilişsel, motivasyonel ve davranışsal olarak aktif olmalarını ifade eder (Zimmerman, 1989). Özdüzenlemeli öğrenenler kendi hedeflerini belirler, eylemlerini planlar, uygun stratejileri seçer, kendilerini izler ve öğrenmelerini kendileri değerlendirebilirler (Pape ve Wang, 2003). Aynı zamanda bu tür öğrenenler öğrenmek için içsel motivasyona sahiptirler, öğrenmek ve çalışmak için yüksek özyeterlilik gösterirler (Zimmerman, 1989, 2000; Zimmerman ve Kitsantas, 2005). Özdüzenleme becerileri öğrencilerin akademik başarılarının belirleyicilerindendir (Zimmerman ve Martinez-Pons, 1986). Özdüzenleme, üstbilişsel süreçleri, motivasyonu, bilişsel stratejik davranışları ve dış kaynaklar ile öğrenme çevresini etkili bir şekilde nasıl kullanılacağına bilinmesini de içerir (Zimmerman, 1990).

Alanyazında Zimmerman, Pintrich ve Winne özdüzenlemeli öğrenmeye ilişkin kuramsal bir çerçeve sunmuşlardır. Zimmerman (2000) özdüzenlemeyi öğrenenlerin öğrenme hedeflerine ulaşmaları için duygularını, düşüncelerini ve davranışlarını planlayarak hareket etmesi ve gerektiğinde bu duygu, düşünce ve davranışlarında düzenlemeler yapması olarak tanımlamaktadır. Zimmerman (2002) özdüzenleme süreçlerinin öğrenenler tarafından yapılandırılması ile ilgili olarak geliştirdiği özdüzenlemeye dayalı öğrenme döngüsünde, özdüzenlemenin üç evresinden bahsetmektedir. Zimmerman (2002), modelinde evreleri (1) Öngörü, (2) İşlem ve (3) Öz-Yansıtma olarak sınıflandırmış ve bunların bir döngü içerisinde birbirini etkilediğini söylemektedir. Model Bandura'nın sosyal-bilişsel kuramına dayanmaktadır (Zimmerman 1998, 2002). Sosyal-bilişsel kuram bireylerin sosyal yaşantılarını, bilişsel olarak nasıl yönettiklerini ele almaktadır. Kuramda, bireylerin çevrelerinde bulunan kişilerin davranışlarını gözlemlediklerini ve gözlemlerinden bazı sonuçlar çıkararak kendileri için önemli görülen durumlarda benzer davranışı gösterdiklerini öne sürer. Öğrenme; birey, davranış ve çevre etkileşimini içeren üçlü bir döngünün içerisinde gerçekleşir, bireyler bu etkileşim içerisinde geri dönütler vererek kendilerini izlerler ve kontrol ederler. Çevreden öğrenilen bir davranışın belleğe kayıt edilmesi, gerektiğinde hatırlanması ve yeniden yapılandırılması bu döngünün içerisinde gerçekleşir. Bunun için sosyal-bilişsel kurama göre bireyler kendi kendini örgütleyen, aktif, özyansıtıcı ve özdüzenleyici olmalıdırlar (Bandura 1986, 1994). Sosyal-bilişsel kuram döngüsünün içerisinde özdüzenleme becerileri; değişen bireysel ve çevresel etkenlere göre öğrenme süreçlerini düzenleme, özgözlem yapma, çevresel koşulların gözlemlenmesi ve düzenlemesi, bilişsel durumları kontrol etme ve düzenleme süreçleri olarak tanımlanabilir. Model bireylerin özyeterlik algılarının ve içsel motivasyonunun, özdüzenleme üzerinde etkili olduğunu, öğrenme süreci boyunca kendini izleyen ve değerlendiren bireyin, olumlu sonuçlar elde etmesi durumunda motivasyonunun arttığı ve öğrenme yöntemlerini geliştirdiği ifade edilmektedir. (Zimmerman 2002). Modele göre özdüzenlemeye dayalı öğrenmenin döngüsel bir doğası vardır. Bir öğrenme yaşantısından elde edilen geri bildirim sonraki öğrenme yaşantılarını etkilemektedir. Öğrenenlerin öğrenme görevlerine ilişkin hedeflerini belirlemesi, strateji seçimi, göreve yönelik motivasyonu, göreve ayrılacak zaman ve harcanacak çabanın belirlenmesi performans/iradenin kontrolü evresini, bu evrede gösterilecek özkontrol, dikkatin yoğunlaştırılması ve özgözlem, özyansıtma evresini, burada gösterilecek özdeğerlendirme ve özreaksiyon becerileri döngüsel sürecin başlangıcı olan öngörü evresini etkilemektedir. Bu üç evreden öngörü aşaması, performans

aşamasından önce gelir. Bu evrede görev analizinin altında; hedef düzenleme, stratejik planlama özmotivasyon inancının altında öz fayda, çıktı/ürün beklentileri, içsel ilgi/değer, hedef merkezli öğrenme becerileri yer alır. Performans/iradenin kontrolü evresinde özkontrol altında imgeleme/hayaletme, özöğrenme, dikkat kontrolü, görev stratejileri, özgözlem altında özkayıt ve öz tecrübe becerileri yer alır. Özyansıtma evresinde öz yargılama altında öz değerlendirme, neden sonuç ilişkisi kurma; özreaksiyon altında öztatmin/etki ve uyum/savunma becerileri yer alır.

Pintrich (2000), öz düzenlemeye dayalı öğrenmeyi, öğrencilerin öğrenme hedeflerini belirlediği kendi bilişlerini, davranışlarını ve motivasyonlarını izlemeye, kontrol etmeye ve düzenlemeye çalıştığı aktif ve yapıcı bir süreç olarak tanımlar. Modelde, özdüzenlemeye dayalı öğrenmeyi bilişsel, motivasyonel-duyuşsal ve davranışsal ve koşullardan oluşan alanların her birini; öngörü, planlama ve harekete geçirme, izleme, kontrol ve tepki/yansıtma olarak dört farklı aşamada incelenmektedir. Modeldeki dört aşama, öğrenenlerin bir görevi gerçekleştirirken izlediği süreçlerin genel bir sırasını ifade eder. Fakat Zimmermann'ın modelinde olduğu gibi her hangi bir aşamanın bir sonrakinden önce geldiği ya da yapılanmanın hiyerarşik/doğrusal olduğu hakkında bir yargıda bulunmamaktadır. Pintrich'in özdüzenlemeye dayalı öğrenme modeli, hedef belirleme, içerik ön bilgisinin ve üstbilişin etkinleştirilmesi stratejilerini içeren öngörü, planlama ve harekete geçme aşaması ile başlamaktadır. İzleme aşamasında, öğrenenin bilişüstü farkındalık geliştirmesi ve bilişini izlemesi, motivasyon, duygu, zaman ve çaba yönetimi ve görev ile ilgili durumun farkına varması gibi stratejiler yer almaktadır. Kontrol aşamasında ise bir önceki aşamanın sonuçları öğrenen tarafından değerlendirilir. Öğrenme görevine uygun stratejilerin seçimi, zaman ve çaba yönetiminin düzenlenmesi, sınıf ortamının kontrol edilmesi stratejileri bu aşamada kullanılır. Son olarak değerlendirme aşamasında öğrenenler önceden belirlediği ölçütlere/hedeflere ulaşma durumuna göre yargıda bulunur (Pintrich, 2000).

Winne tarafından geliştirilen modelde özdüzenlemeli öğrenme; öğrenenlerin karşılaştıkları bir görev karşısında bilişsel taktik ve stratejilerini düzenleyen üstbilişsel güdümlü davranışlar olarak tanımlanmaktadır. Winne'nin özdüzenlemeli öğrenme modeli öğrenme için gerekli bilişsel stratejilerin uyarlanabilir kullanıldığı üstbilişsel bir süreçtir. Modelde öğrenenler öğrenme görevini tamamlamak için dört aşamadan geçer; birinci aşamada öğrenenler öğrenme görevinin ne olduğu ile ilgili algılar oluştururlar, ikinci aşamada öğrenme görevine ilişkin hedefler belirler ve bu hedeflere nasıl ulaşabileceğini planlarlar, üçüncü aşamada belirlediği planları, stratejileri ve taktikleri uygularlar ve son aşamada ise önceki üç aşamada edindikleri tecrübelerle dayanarak gelecekte karşılaştıkları görevlere ilişkin bilişsel yapılarını değiştirirler (Winne, 1996; Winne ve Hadwin, 1998).

Ayrıca modelde her bir aşamanın koşullar, işlemler, ürünler, değerlendirmeler ve standartlar adı verilen yönleri bulunmaktadır. Çevresel faktörler ve bilişsel aktivitelerin gerçekleştiği mevcut bilişsel kaynaklar, koşulları meydana getirir. Koşulların basit bilişsel etkinlikler ve bunların koordine edilmiş setleri (taktikler, stratejiler) ile dönüştürmesi yani işlemler; ürünleri ortaya çıkarır. Ürünler, bilgiyi işleme sürecinde oluşan bilgiyi ifade etmektedir (Winne ve Hadwin, 1998). Standartlar; öğrenme süreci sonunda ortaya çıkması gereken ürünlerin nitelikleri izlendiği kriterlerdir. Değerlendirmeler ise öğrenenlerin öğrenme sürecini sonucunda ortaya çıkan ürünlerin gelecekteki öğrenmelerine ve eylemlerine hizmet edecek olan geribildirimler olarak adlandırılmaktadır (Winne ve Hadwin, 1998).

Literatürde PTÖ'nün özdüzenleme becerilerine etkisini araştıran çalışmalar yer almaktadır. Korkmaz ve Kaptan (2002) ilköğretim fen derslerinde proje tabanlı öğrenme yaklaşımının 7. sınıf öğrencilerinin akademik başarıları, akademik benlik kavramları ve çalışma sürelerine etkisini belirlemek amacıyla yaptıkları çalışmada deneysel bir çalışma yürütmüşlerdir. Çalışmada "Maddenin İç Yapısına Yolculuk" ünitesi, deney grubuna proje tabanlı öğrenme yaklaşımı, kontrol grubuna ise geleneksel yöntem ile uygulanmıştır. Yapılan öntest sontest kontrol gruplu deneysel

çalışmada proje tabanlı öğrenme yaklaşımını temele alan eğitim süreci öğrencilerin tamamının akademik başarı, akademik benlik kavramalarının gelişmesinde ve fen için ayırdıkları çalışma sürelerinin artmasında ve geleneksel öğrenme yaklaşımın uygulandığı kontrol grubuna göre daha yüksek çıkmasında etkili olduğu sonucuna varmışlardır. Rahman ve arkadaşları (2009) geliştirdikleri proje tabanlı öğrenme yaklaşımını temel alan modülün, makine mühendisliği öğrencilerinin üstbilişlerine, motivasyonlarına ve özdüzenleme becerilerine etkisini araştırmışlardır. Çalışmada 6 ay süre ile modüllerini pilot uygulamaya tabi tutmuşlar daha sonrada gerekli düzenlemeleri yaparak iki grup projesi üzerinde etkililiğini test etmişlerdir. Her hafta modülün basamaklarına uygun geliştirdikleri formlardan geri dönütler almışlardır. Toplamda değerlendirmede dahil olmak üzere 12 form hazırlamışlardır. Uygulamanın sonunda ise öğrenciler ile modül hakkında görüşme yaparak veri toplamışlardır. Araştırma sonunda proje tabanlı öğrenme yaklaşımını benimseyen modülün problemi tanımlama, bilgi toplama, verileri analiz etme, hipotez kurma ve test etme, stratejileri paylaşma ve işbirlikli çalışma gibi üstbiliş ve özdüzenlemeli öğrenme stratejilerinin gelişimine katkısı olduğu sonucuna varmışlardır. Aynı zamanda uygulamanın öğrencilerin güncel hayat problemleri karşısında işbirlikli çalışma anlayışını benimseyerek inisiyatif almalarına, karmaşık problemler ile yüzleşmelerine destek sağladığı sonucuna varmışlardır. Stefanou ve arkadaşları (2013) proje ve problem tabanlı öğrenme ortamlarında özdüzenleme becerilerinin gelişimini araştırdıkları araştırmada, 2 yıllık bir süreçte iki farklı üniversitedeki 6 derste 77 lisans öğrencisi ile çalışmışlardır. Araştırmacılar Pintrich ve De Groot (1990) tarafından geliştirilen “Öğrenmeye İlişkin Motivasyonel Stratejiler Ölçeği”ni öntest sontest olarak kullanmışlardır. Araştırma sonucunda öğrencilerin ölçekten aldıkları puanlar öntestten son teste artış göstermiştir; Bununla beraber proje tabanlı öğrenme skorları ile problem tabanlı öğrenme skorlarını karşılaştırdıklarında proje tabanlı öğrenmeye ait skorların ortalamalarının yüksek olduğu sonucuna varmışlardır. Bu sonuçlardan açıklama, eleştirel düşünme, üstbilişsel özdüzenleme ve zaman ve çalışma ortamının düzenlenmesi alanlarında proje tabanlı öğrenme puanları problem tabanlı öğrenme puanlarından istatistiksel olarak anlamlı şekilde yüksek olduğunu bulmuşlardır. Bu sonuçlar altında proje tabanlı öğrenmenin problem tabanlı öğrenmeye oranla özdüzenleme becerilerinin gelişiminde etkisinin daha çok olduğu sonucuna varmışlardır. Bu çalışmalar beraber ele alındıklarında PTÖ yaklaşımı ile yürütülen derslerde öğrencilerin özdüzenleme becerilerinin gelişimine ilişkin olumlu sonuçlar alındığı ifade edilebilir.

PTÖ'nin öğrenen merkezli bir yaklaşım olması, öğrenenlerde üst düzey düşünme becerileri, gerçek yaşam becerileri, bilginin edinimi ve kalıcı hale getirilmesi, karmaşık problemler ile başa çıkma, eleştirel düşünme, araştırma yapma, grupla birlikte çalışma, iletişim ve inisiyatif alma gibi becerileri desteklediğine ilişkin literatürde pek çok araştırma olmakla birlikte özdüzenleme becerilerinin gelişimine katkı sağladığına yönelik çalışmalarda bulunmaktadır. Bu özellikleri ile proje tabanlı öğrenme sürecinin öğrenenlerin güncel hayat problemlerini çözmede uygulayacakları becerilerin belirlenmesi ve gelişiminin takip edilmesi önemlidir. Öğrencilerin karşılaştıkları sorunların üstesinden gelmek için hangi becerileri kullandıkları ve bu becerilerin geliştirilmesi için proje tabanlı öğrenme yaklaşımının kullanılması literatüre katacağı değer açısından anlamlı olduğu düşünülmektedir. Ayrıca; günümüz ortaöğretim kurumlarında uygulanan ve yapılandırmacı anlayışı temel alan öğretim programlarında öğrencilerde özdüzenleme becerilerinin geliştirilmesi beklenmektedir. Bu iki alandaki beceriler öğrencilerin bilginin hızla arttığı ve güncellendiği bilgi çağında yaşam boyu öğrenme becerilerinin geliştirilebilmesi için önemlidir. Eğitim ile ulaşılmak istenen amaçlar içerisinde yer alan bu becerilerin gerçekte ulaşıp ulaşılmadığının belirlenmesi ve ulaşılmamasını destekleyen ve engelleyen etkenlerin incelenmesi, öğretim programların değerlendirilmesi ve geliştirilmesi için gereklidir.

Bu araştırmanın amacı; PTÖ sürecinde öğrenenlerde özdüzenleme becerilerinin incelenmesi ve gelişiminin izlenmesidir. Araştırmanın alt problemleri ise; (1) Öğrenenlerin PTÖ yaklaşımını temel alan etkinlikleri ile işlenen ders sürecinde gösterdikleri özdüzenleme becerileri nelerdir? (2)

Öğrenenlerin özdüzenleme becerilerinin gelişimine PTÖ yaklaşımını temel alan etkinlikler ile işlenen dersin etkisi nedir? olarak belirlenmiştir.

YÖNTEM

Araştırmacılar tarafından öğretim programına uygun olarak hazırlanan ders etkinlikleri ile işlenen Seçmeli Proje Hazırlama Dersinin özdüzenleme becerilerine etkisi deneysel bir süreç izlenerek araştırılmıştır. Araştırmada PTÖ'nin özdüzenleme becerilerine etkisinin ayrıntılı incelenmesi ve katılımcıların görüşlerinin derinlemesine yansıtılması hedeflenmektedir; bu yönüyle araştırma durum çalışması deseninin tercih edildiği nitel bir araştırmadır. Araştırmaya konu olan becerilerin öğretim sürecindeki gelişimini analiz etmek için araştırmacılar tarafından geliştirilen senaryolarla, çalışma grubundaki katılımcılar ile gerçekleştirilen sesli düşünme seanslarında veriler toplanmıştır. Sesli düşünme seansları öğretim programının dört ünitesi arasında üç defa olmak üzere farklı senaryolar yardımıyla uygulanmıştır. Veriler çalışma grubundan izin alınarak ses kayıt cihazı ile kaydedilmiştir. Daha sonra bu kayıtlar metne aktarılmıştır. Elde edilen veriler betimsel olarak analiz edilmiştir. Her seansta ayrı ayrı veri doyumuna ulaşılan kadar bir başka deyişle katılımcılar benzer ifadeleri tekrarlamaya başlayana kadar veriler toplanmıştır. Toplanan veriler dokuz tema altında gruplandırılmış, hem kendi içerisinde hem de seanslar arasında karşılaştırmalar yapılarak betimlenmeye çalışılmıştır.

Uygulama Süreci

Dersin uygulanma süreci MEB'in Seçmeli Proje Hazırlama Dersi için hazırladığı öğretim programı temele alınarak gerçekleştirilen ders etkinliklerinden oluşmaktadır. Süreç iki dönemde 34 hafta ve 68 derste tamamlamıştır. Bu sürece veri toplama sürecide dahildir. Derste bakanlık tarafından verilen ders kitabı ve EBA Portalında yer alan kaynakların yanında ders için hazırlanan kaynaklardan yararlanılmıştır. Uygulanan ders etkinliklerinde aşağıdaki ilkeler dikkate alınmıştır.

- Etkinlikler öğrencilerin, öğrenme sürecine etkin olarak katılmasını sağlamalıdır. Öğrencilerin sahip oldukları bilgi, beceri ve düşünceleri, yeni deneyimler için kullanılmalarına fırsat verilmelidir.
- Etkinliklerde ilişkilendirme önemsenmelidir. Etkinlikler fen bilimleri, sosyal bilimler, matematik, güzel sanatlar alanlarındaki derslerle ilişkili olmalıdır.
- İşbirliğine dayalı öğrenme ortamları oluşturulmalıdır. Öğrenciler ortak bir amaç için grup olarak çalışmalıdır. Öğrenme ortamı kurgulanırken grup içerisinde öğrencilerin inisiyatif alma, yardımlaşma, iletişimini geliştirme, zaman yönetimi, eleştirel düşünme, insan yönetimi, müzakere edebilme, öğrenme liderliği, sorumluluk alma, çatışmaları çözümleme, performans değerlendirme, öğrenme görevine ilişkin motivasyon sağlama ve aidiyet becerilerini geliştirmelerine olanak sağlanmalıdır.
- Etkinlikler sürecinde öğrencilerin grup çalışmalarının yanında bireysel çalışmalar da yapması desteklenmelidir. Bireysel çalışmalar ile desteklenen beceriler kendi potansiyellerini en yüksek derecede kullanabilen, bilgiyi arama yollarını bilen, yalnız başına bir görevi yapabilen, içsel motivasyonunu geliştiren, bir problemin çözümü için farklı stratejiler arasından en uygun olanı seçebilen, yaratıcı ve estetik düşüncelere sahip, yaptığı işi, sonucunu ve süreci değerlendirebilen olarak sıralanabilir.
- Öğrencilerin belirledikleri araştırma konusu ile ilgili çalışma yapabilmesi için çevredeki kaynaklara ulaşmalarının sağlanması, çevresindeki kişilerden (okul yöneticileri, öğretmenleri, diğer personel, uzmanlar, profesyoneller, arkadaşları) yardım alabilmeleri sağlanmalıdır.

- Etkinlikler sırasında karşılaşılan problemlerin çözümüne yönelik olarak grup içerisinde ve sınıfın tamamında gösterip yaptırma, örnek olay, beyin fırtınası, tartışma, akıl yürütme gibi öğretim teknikleri kullanılmalıdır.

- Ders etkinliklerinde oluşturulacak projeler ürün odaklı olmalıdır.

- Derste teknoloji etkin olarak kullanılmalıdır.

- Derste verilen örnekler güncel olaylardan, öğrencilerin ilgi alanlarından ve gelişmelerden seçilmelidir.

Yukarıda ilkeleri belirtilen ders etkinlikleri öğretim yılının başlamasından önce araştırmacılar tarafından planlanmıştır. Süreç içerisinde dersin işleyişine göre gözden geçirilmiştir. Etkinliklerde kullanılacak materyaller programın yapısına, hedeflenen kazanımlara ve felsefesine uygun olarak hazırlanmıştır. Etkinliklerin kurgusu öğrencilerin aktif katılımını sağlayarak bilgi-beceri-değer-davranış ekseninde projeler hazırlamalarını ve elde edilen bilgilerin üretime dönük kullanmaları ile yeni bilgiler üretmelerini destekleyecek şekildedir.

Çalışma Grubu

Çalışma grubu araştırmanın yapısına da uygun olarak bir ortaöğretim kurumunun 10. sınıfında eğitim öğretime devam eden ve Seçmeli Proje Hazırlama Dersini alan 103 öğrenci arasından amaçlı örnekleme yoluyla seçilen 37 öğrenciden oluşmaktadır. Veri toplama süreci veri doyumu sağlanana kadar devam edilmiştir. Birinci seanslara 12, ikinci seanslara 13, son seanslara 12 öğrenci katılmıştır. Seanslara katılan öğrencilerin 16'sı (%43) erkek, 21'i (%57) kızdır.

Ölçme Aracı

Senaryolar araştırmacılar tarafından ders içeriğine uygun ve öğretim programında yer alan örnek proje konuları arasından güncel hayat problemlerini içeren konularda seçilmiştir. Senaryolarda projeye konu olan güncel sorunlar ile ilgili okullarından, çevrelerindeki insanlardan ve güncel araştırmalardan bilgiler içermektedir. Senaryolar hazırlandıktan sonra uzman görüşü alınarak tekrar düzenlenmiştir. Öğrencilerden verilen senaryodan yola çıkarak okullarında bu sorunun çözümüne yönelik bir proje hazırlamaları ve bu projenin hazırlama, uygulama ve değerlendirme süreçlerini sesli düşünerek, gerekirse kendilerine verilen kağıtlara yazarak, çizerek ya da diyagram oluşturarak anlatmaları istenmektedir. Böylece öğrencilerin süreç içerisinde yapacaklarını kendi düşünce ve ifadeleriyle ortaya koymaları beklenmektedir. Senaryolardan ilki katı atık geri dönüşümü, ikincisi obezite ve buna bağlı hastalıklar, sonuncusu ise ülkemizde okuma alışkanlığı ile ilgilidir. Öğrencilerden bu konular hakkında verilen senaryoları okuduktan sonra onlardan bir proje ile senaryolarda verilen problemlerin okul düzeyinde çözümüne katkı sağlamaları istenmiştir. Sesli düşünme seansında amaç öğrencinin problemlerin çözümüne katkı sağlayacak projeleri hazırlarken kullandıkları becerileri belirlemektir.

Veri Toplama Süreci

Seanslar ünite aralarında uygulanmış ve her biri eşit zorlukta, güncel bir problemin çözümüne yönelik bir projenin geliştirilmesi ve uygulanması ile ilgilidir. Programın birinci ünitesi Bilim Araştırma ve Proje, ikinci ünitesi Proje Hazırlama Basamakları, üçüncü ünite Proje Raporunun Yazılması, son ünitesi Projenin Sunulması ve Uygulanmasıdır. Seanslar üniteler arasında uygulanmıştır. Sesli düşünme seanslarında katılımcılardan problemlerin çözümüne başlamadan önce olabildiğince sesli düşünceleri istenmiştir. Katılımcıların yaptıkları işe odaklandıkları anda düşüncelerini sesli olarak dile getirmeleri beklenmiştir. Elde edilmek istenen bilgi katılımcının o an kafasından geçen düşüncelerdir. Bir işe odaklanıldığında sesli düşünmek kolay olmayabilir. Bu sebeple katılımcılara etkinlik süresince zaman zaman bunun hatırlatması gerekmiş ya da sorular sorarak bu süreci tekrardan harekete geçirmesi sağlanmıştır. Bu sayede öğrencilerin süreç içerisinde

sergileyecekleri davranışları kendi ifadeleri ile anlatmaları sağlanmıştır. Buna ek olarak öğrencilerden konu ile ilgili araştırmacılara soru sorduklarında onların düşüncelerini etkilememek için cevap verilmemiştir. Öğrenciler ile yapılan seanslara zaman limiti konulmayıp öğrencinin problemin çözümüne ilişkin bütün düşüncelerini ifade etmesi sağlanmaya çalışılmıştır.

Verilerin Analizi

Kayıt altına alınan ve temalar altında toplanan veriler betimsel olarak analiz edilmiştir. Analiz dört aşamada gerçekleştirilmiştir. Birinci aşamada çerçeve belirlenmiş bir başka deyişle temalar belirlenmiş, ikinci aşamada veriler tematik çerçeveye işlenmiş, düzenlenen ve temalar altında toplanan veriler tanımlanmış ve dördüncü aşamada bulgular yorumlanmıştır. Temalar Zimmerman ve Martinez-Pons (1986,1988)'ın yaptıkları benzer araştırmalardan yola çıkılarak araştırmacılar tarafından belirlenmiştir. Veri analizi yapılırken veriler temalara göre özetlenip yorumlanmış, doğrudan alıntılara yer verilmiş, neden sonuç ilişkileri belirlenmiş ve oluşturulan temaların ilişkilendirilmesi yapılmıştır. Her iki araştırmacı tarafından yapılan bu ilişkilendirme karşılaştırılmış böylece araştırmacıların bireysel etkisinden arındırılmaya çalışılmıştır. Araştırmada inandırıcılık, aktarılabilirlik, tutarlık ve teyit edilebilirlik için araştırmanın tüm aşamaları detaylı olarak anlatılmış, veri toplama süreci detaylandırılmış, analizde uzman desteği alınmış, katılımcılar ile sonuçlar ve ham veriler paylaşılmış, veri kaybını önlemek için kayıtlar düzenli olarak kaydedilmiş ve kaynak çeşitliliği sağlanmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Çalışma grubunun ifadeleri; (1) Bilgiyi organize etme ve dönüştürme, (2) Hedeflerin belirlenmesi ve planlama, (3) Bilgiyi aramak, (4) Kayıt tutma ve izleme, (5) Zamanın ve çalışma ortamının düzenlenmesi, (6) Sosyal yardım alma ve işbirliği içerisinde çalışma, (7) Stratejileri seçme ve düzenleme, (8) Değerlendirme, (9) Kendini değerlendirme ve göreve verilen önem olarak temalandırılmıştır. Temalar belirlenirken öğrencilerin ifadeleri aşağıda ifade edildiği şekilde gruplandırılmıştır.

(1) Bilgiyi organize etme ve dönüştürme; öğrenci senaryolarda verilenleri anlar, bunları kendi cümleleri ile ifade eder, kendi bilgileri ile karşılaştırır ve bunları yorumlarlar. Senaryodaki bilgilerden problemi ifade eder, projenin konusunu ve amacını tespit eder.

(2) Hedeflerin belirlenmesi ve planlama; öğrenci senaryolarda verilenlerden yola çıkarak tespit edilen problemin çözümüne yönelik hedefler belirler ve bu hedefler projeye özgü, ölçülebilir, ulaşılabilir, gerçekçi ve zaman ifade eden hedeflerdir.

(3) Bilgiyi aramak; öğrenci projenin planlanmasında, uygulanmasında ve değerlendirmesinde bilgi kaynaklarının neler olduğunu bilir ve bu bilgi kaynaklarına ulaşma yollarını bilir.

(4) Kayıt tutma ve izleme; öğrenci projenin planlanmasında, uygulanmasında ve değerlendirmesinde yapılan bütün etkinliklere ait kayıtların tutulması ve bu etkinliklerin süreçlerinin izlenmesi ile ilgili ifadeler söyler.

(5) Zamanın ve çalışma ortamının düzenlenmesi, öğrenci proje çalışmalarının gerçekleştirecekleri zamanın ve mekanın belirlenmesi ve bunlarla ilgili düzenlemeleri ifade eden söylemlerde bulunur.

(6) Sosyal yardım alma ve işbirliği içerisinde çalışma, öğrenci projenin planlanması, uygulanması ve değerlendirmesinde sosyal kaynaklardan nasıl yardım alacağını ve kimlerle nasıl işbirliğine gideceğini içeren ifadeler söyler.

(7) Stratejileri seçme ve düzenleme, öğrenci projenin planlanmasında, uygulanmasında ve değerlendirilmesinde kullanacağı stratejileri ve bu stratejilerin sırası ve içeriği ile ilgili ifadeler söyler.

(8) Değerlendirme, projenin tüm basamaklarına ait süreç ve sonuç değerlendirmesini ifade eden ifadelerde bulunur.

(9) Kendini değerlendirme ve göreve verilen önem; öğrenci proje çalışması sürecinde kendi rolünü, performansını değerlendiren ifadeler söyler. Yaptığı işin başarıya ulaşması ya da ulaşmaması durumunda hissettikleri ile ilgili ifadelerde bulunur.

ARAŞTIRMANIN BULGULARI

1. Senaryo Sonunda Elde Edilen Verilerin Analizi

Birinci senaryo uygulamasında öğrencilere okuldaki katı atıkların geri dönüşümü ile ilgili bir senaryo verilmiş; veri doyumu sağlanana kadar 12 öğrenci ile görüşülmüştür. Öğrenciler dinlendikten sonra benzer ifadeler gruplandırılmış, bu gruplar temalara dönüştürülmüş, ortaya çıkan bulgular aşağıda verilmiştir.

Bilgiyi Organize Etme ve Dönüştürme; öğrenciler senaryoları okurken ve okuduktan sonra senaryoda verilenleri yeniden düzenleme gayreti içerisine girmişlerdir. Senaryolardan elde edilen bilgileri anlayacakları şekilde ifade ederek ya da metinde altını çizerek organize etme yoluna gitmişlerdir. Öğrenciler;

“Okuduklarıma göre kağıt ve gıda ambalajlarına duyulan ihtiyacın arttığını, sanayileşme ve kentleşme sonucunda bunların ortaya çıktığını düşünüyorum” Ö.530

“İlk olarak problemi bulmalıyız. Burada problem atıklar. Probleme çözümler bulmalıyız. Çözümlere yönelik de yapılabilecek şeyler planlamalıyız.” Ö. 243

“Projede öncelikli sorun; çok fazla ambalaj ve kâğıt atığın olması... problem çok fazla; o kadar defter alınıyor, kitap, sınav kağıtları; kantinden bile binlerce ambalaj kağıdı çıkıyor. Bunlar hem ekonomik hem de çevresel olarak bir zarar.” Ö.553

ifadelerini söylemişlerdir. Bu ifadelerden de anlaşılacağı gibi birinci sesli düşünme seansları sonucunda Bilgiyi organize etme ve dönüştürme teması altında öğrenciler kendilerine verilen senaryoya uygun projenin hazırlanması için anahtar bilgileri ve projenin temelinde yatan problemleri tanımlamaya çalışmış ve kendi ifadeleri ile söylemişlerdir.

Hedeflerin belirlenmesi ve planlama, öğrenciler senaryoyu okuduktan sonra senaryoda tanımlanan sorunu ve gerçekleştirmesi istenen proje görevini anlayıp sorunun çözümüne yönelik hedefleri belirlemeye ve kabaca planlamaya çalışmışlardır. Aşağıda öğrencilere ait ifadeler yer almaktadır.

“.... senaryoda yazılanlardan yola çıkarak projede neler yapacağımı yazarım.” Ö.298

“Proje başlangıcında ilk önce sorunun nasıl çözülebileceğini düşünüyorum.” Ö.467

“İlk önce araştırma yapmadan önce biraz gözlemlerim. Ne tür problemleri çözebiliyoruz diye özellikle sınav fotokopileri mi yoksa kitap mı gibi ona göre bakarım.” Ö.243

“Şimdi ilk olarak okulunuz da ne yapacağımızı sorduğu için, şöyle bir şey olabilir; ilk önce bir düşünce aşaması olabilir nasıl bir şey yapabiliriz.” Ö.382

“Problemin çözümüne yönelik yapılabilecek şeyler planlamalıyız. Öğrencileri cezbedecek şeyler, bilgilendirme formları olabilir, seminerler olabilir. Seminarlerde ilgi çekici şeyler söylenmeli, kampanyalar yapılmalı bu şekilde geri dönüşüm artırılabilir.

Atık kağıtların ne kadarını geri dönüşüme gönderebiliyoruz? Her türlü ambalajın öğrenciler tarafından ne kadarı geri dönüşüme gönderilebilir? ...” Ö.347

“Çözüm yollarını belirlemeliyiz. Okulumuz olarak düşündüğümüzde okulda geri dönüşüme giden maddeler, bu maddelerin ne kadarı geri dönüşüme gidiyor. Artanlar neler, bunların listesi hazırlanabilir. Bunları yapabilmek için okulda bununla ilgilenen idarecilerden yardım alınabilir.” Ö.298

“Bunların gerçekleştirilmesi için en önemli şey, ilk önce insanları bilinçlendirmek gerekiyor. Bu bilinçlendirme aslında projenin temelidir.” Ö.403

Bu ifadelerden de anlaşılacağı gibi birinci sesli düşünme seansları sonucunda Hedef Belirleme ve Planlama teması altında öğrenciler kendilerine verilen senaryoya uygun projenin hazırlanması için proje hedeflerini ve yapılabilecek bazı etkinlikleri söylemişlerdir. Burada öğrencilerden istenen hedefleri ve planları daha anlaşılır ve ölçülebilir olarak vermeleridir. İlk seanslar sonunda öğrencilerin hedefleri ölçülebilir ve zaman ifade eden hedefler değildir. Bunun yanında belirledikleri hedefler projeye yönelik, ulaşılabilir ve gerçekçidir. Hedeflerin ölçülebilir olmayışı projenin değerlendirmesi ile ilgili verecekleri dönütlerin de tatminkâr olmayacağına işaret etmektedir.

Bilgiyi Arama teması altında öğrencilerin ifadelerinden çevrelerindeki sosyal ya da sosyal olmayan kaynaklardan bilgiyi arama çabasına girdikleri anlaşılmaktadır. Öğrencilerin aşağıda yer alan ifadelerinden;

“Proje başlangıcında ihtiyacım olan bilgiyi edinmek için çevreden insanlara sorabilirim. İnternette bulabilirim.” Ö.352

“Konuyla ilgili TUIK in araştırmalarına bakarım, dışarıda insanlar ile görüşmeler yaparım, belediye ve valiliklerde bu konu ile ilgili bilgiye sahipler onlardan da destek alırım. Daha çok halkın arasından anket yoluyla görüşler alabilirim.” Ö.530

“Okul idaresinden yardım alırdım, onlar danışırım. Geri dönüşüm şirketleri var Türkiye’de bunlarla da görüşebilirim, ilgili kişi ve başka şirketlerle görüşürüm.” Ö.298

“... Bu problem zaten sadece geri dönüşümle çözülebilir. Başka nasıl yapılır bilmiyorum ki. Nereye başvuracağımı bilmiyorum. Daha önce böyle bir şeyle karşılaşmadım. Ama öğrenmek için internette bakabilirim. Böyle bilgi edinebilirim.” Ö.467

“... Bunları yapabilmek için okulda bununla ilgilenen idarecilerden yardım alınabilir, okul müdürü olabilir, müdür yardımcısı olabilir, çevre temizlik kulübü ve öğretmenleri olabilir.” Ö.347

“... Sonrada bunu gerçekleştirmek için idare ile müdürle konuşurum idare ile konuşurum, uygunsa onlarla planlarınız maliyetine bakarız. ... Kantin görevlilerinden yardım alırım.” Ö.243

çevrelerindeki sosyal yada sosyal olmayan kaynaklardan bilgiyi arama yoluna gittikleri anlaşılmaktadır. Sosyal olmayan kaynaklardan sadece internette bahsederken hangi kaynaklar olduğunu detaylandırmamışlardır. Konu ile ilgili diğer medya ortamlarında yayımlanan bilimsel ya da popüler makalelerden, video vb. medyadan, benzer proje metinlerinden bahsetmemektedirler. Bilgiyi aramada derinleşmek ve doğru bilgiye nasıl ulaşılacağı konusunda ifadelerde bulunmamışlardır. Sosyal kaynaklardan bilgi arama ile ilgili arkadaşları, öğretmenleri, okul

yöneticiler, konu ile ilgili profesyoneller ve kamu kurumlarından faydalanabileceklerini ifade etmişlerdir.

Birinci sesli düşünme seansı süresinde öğrenciler Kayıt Tutma ve İzleme teması altına alınabilecek sınırlı ifadelerde bulunmuşlardır. Yani projenin planlanmasında, uygulama ve değerlendirme aşamalarında yapacakları iş ve işlemler için kayıt tutma ve bu kayıtları izleme ile ilgili düşüncelerini tam aktaramamışlardır. Proje metni, faaliyet raporu ya da değerlendirme raporu hazırlamadan bahsedilmemiştir. İki öğrenci aşağıdaki ifadeleri kullanmıştır.

“Okulda geri dönüşüm merkezi kurulabilir. Her gelen öğrenciden isim alırsız isim listesi çıkarırız her hangi bir program kullanılabilir. Her öğrenci mesela; bir tane kitap getirdi diğer hafta 3 tane daha getirdi. Her hafta yan yana yazarız yılsonunda en çok getiren insanlara çeşitli hediyeler olabilir ve ya okulda sıralama yaparız.” Ö.382

“Okulumuz olarak düşündüğümüzde okulda geri dönüşüme giden maddeler, bu maddelerin ne kadarı geri dönüşüme gidiyor. Artanlar neler, bunların listesi hazırlanabilir.” Ö.298

Zamanın ve çalışma ortamının düzenlenmesi teması altında öğrencilerin projeyi gerçekleştirecekleri fiziksel çevrenin düzenlenmesi ve etkinlikler sürecinde zamanın yönetilmesi ile ilgili ifadeler yer almaktadır. Öğrenciler seanslar sırasında;

“Kağıtlar içinde veya camlar için, kağıt, metal ve cam geri dönüşüm kutuları konulabileceğini düşündüm. Bunlar her katta hatta her sınıfta olmalı. Okulda en iyi konuma sahip yerlere konulmalı, çocukların ne çok yakınlarında ne de çok uzaklarında olmalı.” Ö.530

“Okulda geri dönüşüm merkezi kurulabilir. ... gönüllü olan kişiler öğretmenlerden izin alarak mesela boş derslerde sınıfları gezer bilgilendirme yapabilir veya rehberlik servisine başvurup, ... hoca sayesinde duyurular yapabilir konferans salonunda toplanabilir bir yarım saat boyunca bilgilendirme yapılabilir.” Ö.283

yukarıdaki ifadeleri söylemişlerdir. İfadelerden öğrencilerin projenin gerçekleştirileceği çevrede yapılması gereken düzenlemeler ve sınırlıda olsa zaman ifadeleri yer almaktadır. Seanslar sürecinde öğrencilerden beklenenler projenin planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi için zaman belirtmeleri, projenin zaman faaliyet diyagramını ile ilgili ifadelerde bulunmaları, proje ile ilgili çalışmaların ve projenin faaliyetlerinin yapılacağı yeri ve zamanı belirtmeleridir. Bu açıdan değerlendirildiğinde birinci seanslar sonrasında öğrencilerin bu alandaki becerilerinin sınırlı olduğu söylenebilir.

Sosyal yardım alma ve işbirliği içinde çalışma, teması altında öğrenciler yetişkinlerden, öğretmenlerinden ve arkadaşlarından yardım alma ve beraber çalışma çabalarını ifade etmişlerdir. Öğrenciler ifadelerinde;

“...dışarıda insanlar ile görüşmeler yaparım, belediye ve valiliklerde bu konu ile ilgili bilgiye sahipler onlardan da destek alırım.” Ö.530

“.... Bunları yapabilmek için okulda bununla ilgilenen idarecilerden yardım alınabilir, okul müdürü olabilir, müdür yardımcısı olabilir, çevre temizlik kulübü ve öğretmenleri olabilir.” Ö.347

“... Sonrada bunu gerçekleştirmek için idare ile müdürle konuşurum idare ile konuşurum. ... Kantin görevlilerinden yardım isterim.” Ö.243

“ ... Daha detaylı olarak; okulda tek başına yapılacak kadar küçük bir proje değil o yüzden bir ekip gerekiyor.” Ö.553

“ ... geri dönüşüm işi için okuldaki hocalarla konuşabilirim, arkadaşlarımdan bir grup oluştura bilirim, bunlarla proje yapabilirim bunlarla sınıfları gezerim, bunun için bir kulüp açılabilir.” Ö. 537

“Okul idaresinden yardım alırdım, onlara danışırdım. Geri dönüşüm şirketleri var Türkiye’de bunlarla da görüşebilirdim, ilgili kişi ve başka şirketlerle görüşürdüm ... arkadaşlarımdan daha sonra ailemden destek alırım. Yani gerekirse de böyle projeleri okullarda destekleyen şirketler var onlardan yardım isterdim. ... Projeyi yaptıysak bu en başata belirlediğimiz amaçlara ulaşip ulaşmadığını denetlerim, projede yer alan kişilerin görüşlerini alırım. Eksik varsa onları söylesinler, gereksiz bir şeyler varsa onları kaldıralım. Onların da görüşlerini alırım. Okul idaresinden görüş alarak proje oldu mu güzel oldu mu onu sorarım.” Ö. 298

“ ... Planlamada öğrencilere ve çevrede yaşanlara fikirlerini sorarım. Fikirlerini sorduktan sonra bir meclis toparım onlarla bu konuları görüştüktükten sonra benim başkanlığında neye ne gibi bir çözüm bulabileceğimi düşünürüm. Bunu bir şekilde oylamaya sunarım oylama geçerli olursa bunu gerçekleştirebiliriz. ... Uygulama basamağında bu işle ilgilenen kurum ve kuruluşlarla, şirketlerle görüşürüm. Sorunun çözümü için görüşler alırım. Bunun için mesela devletten yardım alabilirim. Projeyi devlete de sunabilirim. ... Değerlendirme için yine nesnel bir gözle projenin kontrolünü yaparım, yararlı olmuş mu diye, ne gibi bir yararı olmuş sokaktan geçenlere sorarım. Evrensel bir proje olması için onların düşüncelerini de alırım. Okulda da arkadaşlarımla görüşlerini alırım. Eksikleri varsa onları düzeltirim. Bunun içinde fikirler öne sürerim. Bu basamakları kullanarak projeyi değerlendirirken eksikler var ise eksikleri düzeltirken şu şöyle olabilir diye söylerim. Başkalarından fikirler alarak onarla sizce bu proje nasıl olabilir diye sorarım.” Ö.476

söylemişlerdir. Öğrenciler faaliyetlerin planlanması ve gerçekleştirilmesinde yardım alma ve işbirliği içerisinde çalışma becerilerine işaret eden ifadeler kullanmışlardır. Projenin değerlendirilmesi yapılırken yardım alma ve işbirliği ile ilgili sınırlı ifadeler görülmektedir. Değerlendirmede yardım alma ve işbirliğinin öneminden bahsetmişlerdir, fakat alınacak yardımların niteliği ve işbirliği içerisinde nasıl çalışılacağından bahsedilmemiştir.

Stratejileri seçme ve düzenleme, teması altında öğrenciler kendilerine verilen senaryo içerisinde problemin çözümü için kendi geliştirdikleri planları uygulama çabalarından bahsetmektedirler. Öğrencilerin problemin çözümüne yönelik ifadelerinde genellikle dersin öğretim etkinliklerinde örnek olarak gösterilen projelerde yer alan faaliyetleri çözüm stratejileri olarak ifade etmektedirler. Bu durum öğrencilerin önceki öğrenmelerini hatırlayarak yeni durumlara uygulaması olarak kabul edilebilir. Aşağıda bu ifadelere yer verilmiştir.

“Geçen sende bende bilim şenliğine katılacaktım, plastikte biyo çözümler ile ilgili bir çalışma yapacaktım. Patates kabuğundan plastik yapılabilir. Onları doğal bir şekilde dışarı atıldığında toprakta daha çabuk çözünebiliyor. Doğaya atılan bu gibi maddelerin doğaya atılmasının çok tehlikeli olduğunu düşünüyorum, böylece kantindeki ambalaj atıklarından ve kağıtları geri dönüştürerek tasarruf etmiş oluruz. Atıkları da geri dönüşüm fabrikalarına geri gönderdiğimiz zaman bunlardan daha fazla tasarruf ederiz ve geri dönüşüme katkı sağlamış oluruz ve ağaçların da kesilmesine engel olmuş oluruz. ... Projenin başlangıcında bütün okul, kantinlere, okul idarecilerine, öğretmenlere, öğrencilere konferans düzenlerim. Geri dönüşüm hakkında bilgi verip, geri dönüştürülecek maddeleri ne yapmalıyız konusunda onları bilgilendiririm. Araştırma yaparım. Yavaş yavaş uygulamaya geçerim pilot okullar seçerim. Sadece bizim okulda böyle bir uygulama yapacaksak okuldaki öğrencileri neler yapacakları

konusunda bilgilendiririm. Öğretmenler öğrencilerin ne yapmaları gerektiğini anlatırım. Kantinde daha fazla ambalaj atıkları için kutu konulmasını sağlarım. Birde plastik şeyler için, çoğu öğrenci dışarıda yediklerinde onları dışarı atıyor, bu engellemek için dışarıya da küçük kutular koymalarını sağlarım, okul çıkışında bu kutular hizmetliler tarafından toplanır.” Ö.530

“Yani en çok kantinde en çok ne yeniyor hangileri çok tüketiliyor. Sonra paketlerin çok ve yarım olanları kullanılması gerekli olanları yazarım ona göre bir planlama yaparım. Çok fazla kullanılanların paketlerini değiştiririm. Daha çabuk toprağa karışan ya da çevreyi kirletmeyen ürünlerin getirilmesini sağlarım.” Ö.243

Yukarıdaki ifadelerde öğrencilerin problemin çözümüne yönelik seçtikleri ve geliştirdikleri stratejiler, projenin başarıya ulaşması içi gerçekleştirilecek faaliyetlerdir. Öğrenciler kendilerine verilen görevin özelliğinden dolayı genel olarak benzer faaliyetleri ifade etmişlerdir. Bununla beraber projenin uygulama başağında hangi faaliyetin nasıl yapılacağı, hangi sırada yapılacağı, seçilen faaliyetin gerçekleştirilme olasılığı gibi strateji seçimi ve kullanımını detaylandıran bu alandaki beklenen becerileri gösterecek ifadelerde bulunmamışlardır.

Değerlendirme, temasıyla ilgili ifadelerde öğrenciler tasarladıkları projenin sonunda çalışmalarının kalitesini ya da yapılan işin amacına uygunluğunu değerlendirdiklerini ifade etmişlerdir. Öğrencilerin değerlendirme ile ilgili ifadelerinden örneklere aşağıda yer verilmiştir.

“Projede çalışanların çalışıp çalışmadığına bakarım. Çevredeki insanlara sorarım. Faaliyetlerde ne kadar atık toplandığına bakarım. Eğer projenin işe yarar olduğunu düşünürsem, devam ettiririm. Hatta bunun devam etmesi için destek olurum.” Ö.352

“Projeyi tamamladıysak bu en başta belirlediğimiz amaçlara ulaşip ulaşmadığını denetlerim, projede yer alan kişilerin görüşlerini alırım. Eksik varsa onları söylesinler, gereksiz bir şeyler varsa onları kaldıralım. Okul idaresinden görüş alarak proje oldu mu güzel oldu mu onu sorarım. Proje gerçekten işe yarıyor mu bana katkı sağlıyor mu çevreye katkı sağlıyor mu ona bakardım.” Ö. 298

“Değerlendirme için yine nesnel bir gözle projenin kontrolünü yaparım, yararlı olmuş mu diye, ne gibi bir yararı olmuş sokaktan geçenlere sorarım. ... Okulda da arkadaşlarımla görüşlerini alırım. Eksikleri varsa onları düzeltirim. Bunun içinde fikirler öne sürerim. Bu basamakları kullanarak projeyi değerlendirirken eksikler var ise eksikleri düzeltirken şu şöyle olabilir diye söylerim. Başkalarından fikirler alarak onlarla sizce bu proje nasıl olabilir diye sorarım.” Ö.476

“Öncelikle bilinç önemli çünkü insan onu yere mi atacak çöpe mi atacak geri dönüşüme mi atacak o önemli bunun içinde eğitim gerekli bu zaten olmadıysa projenin işlevi yok. Bilinç düzeyine bakmak lazım” Ö.553

“Projenin sonuçlarına bakarım sonuçlar olumlumu olumsuz mu; geri dönüşüm ne kadar arttı, israf ne kadar azaldı. Sonuçlar olumlu ise devam ederim, olumsuz ise farklı bir şeyler düşünürüm. Tekrar yaparım. Yapılanlar sadece kâğıt üstünde mi yoksa gerçekten yapılmış mı diye bakarım.” Ö.403

Yukarıda yer alan ifadelerde öğrenciler projenin amacına ulaşip ulaşmadığını kendi gözlemlerinden, çevredeki insanların değerlendirmelerinden ya da projede otorite olarak gördükleri okul müdürü, öğretmen vb. gibi kişilerin görüşlerinden yola çıkarak değerlendirecekleri anlaşılmaktadır. Projenin ve proje kapsamında yapılacak etkinliklerin değerlendirilmesinde nesnel ölçütlerden bahsetmemişlerdir. İfadelerde nesnel değerlendirme ölçütlerinden bahsedilmemesinin

sebebi öğrencilerin hedef ve değerlendirme arasındaki bağlatıyı tam olarak kavrayamadığının ortaya çıkması olarak görülebilir.

Kendini değerlendirme ve göreve verilen önem teması öğrencilerin performansları ile ilgili görüşleri, motivasyonel süreçlerini harekete geçirmeleri ve görev sonucunda-sırasında duyacakları kişisel tatmin duygusunun ifade edilmesi ile ilgili ifadeleri içermektedir. Aşağıdaki ifadelerde öğrencilerin proje sürecinde kendilerini nasıl değerlendirdikleri ve verilen göreve yönelik içsel motivasyonlarını ne düzeyde tutukları yer almaktadır.

“Böyle bir proje başarıya ulaşırsa sevinirim, kendi görevimi yerine getirdiğimi düşünerek rahatlarım, çevreye katkım olduğu için mutlu olurum, gururlanırım.” Ö.298

“Proje nelere katkı sağlayacak, okula ve bize katkısı nedir ona bakardım. Bir şeye fayda sağlanmıyorsa yapmanın bir anlamı yok. Ben bununla ilgili neler yapabilirim. Kendimi sorgulardım.” Ö.347

Birinci seanslar sonucunda öğrencilerin kendi performanslarını süreç içerisinde ve süreç sonunda nasıl değerlendireceklerine ilişkin kesin ve net ifadelere yer almamıştır. Grup çalışması yapmayı ya da başka kişilerden yardım almayı düşünen ve etkinlikleri bu gruplarla yapacaklarını söyleyen öğrenciler yine benzer şekilde çalışma grubunun performansını nasıl değerlendireceğini ifade etmemişlerdir. Proje sonuçlarının değerlendirilmesi ile kendi (grup) performanslarının değerlendirmesi ile eş değer görmektedirler. Burada projenin değerlendirilmesi ile proje çalışanlarının kendilerini süreç içerisinde ve sonrasında değerlendirmesinin birbirinde farklı olaylar olduğunu henüz öğrenmemelerinden kaynaklandığı düşünülmektedir.

Öğrencilerin birinci seanslarda verilen senaryoya yönelik hazırlamaları istenen projede gösterecekleri becerilere ait ifadeler analiz edilmiştir. Öğrenciler ders etkinlikleri sürecinde bilgiyi organize etme ve dönüştürme, hedef belirleme ve planlama, bilgiyi arama yollarını keşfetme, yaptıkları ile ilgili kayıt tutma ve izleme, öğrenme görevlerinin zamanını ve çalışma ortamını düzenlenme, içerisinde bulundukları sosyal çevreden yardım alma ve işbirliği içerisinde çalışma, problemlerin çözümüne yönelik stratejileri seçme ve düzenleme, projenin sonuçlarını değerlendirme, proje sonunda kendini değerlendirme ve verilen bir öğrenme görevine yönelik öğrenme motivasyonu geliştirme yönünde beceriler sergilemişlerdir. İkinci seanslardan elde edilen veriler değerlendirilirken birinci seanslarda öğrencilerin ifade ettikleri ile ikinci seanslar sonunda ifade ettikleri becerilerdeki çeşitlilik ve derinlik karşılaştırılarak analiz edilecektir.

2. Senaryo Sonunda Elde Edilen Verilerin Analizi

İkinci senaryo uygulamasında öğrencilere obezite ve obeziteye bağlı hastalıklar ile ilgili bir senaryo verilmiş; veri doyumu sağlanana kadar rastgele seçim ile 13 öğrenci ile görüşülmüştür. Öğrenciler dinlendikten sonra benzer ifadeler gruplandırılmış, bu gruplar temalara dönüştürülmüş, ortaya çıkan bulgular aşağıda verilmiştir.

Bilgiyi Organize Etme ve Dönüştürme; öğrenciler senaryoları okurken ve okuduktan sonra senaryoda verilen problemi kendi cümleleri ile yeniden ifade etmişlerdir. Senaryolardan elde ettikleri bilgileri anlayacakları şekilde ifade ederek, not alarak ya da metinde altını çizerek organize etme yoluna gitmişlerdir. Bu senaryoda verilen problemle karşılaştıklarında verdikleri tepki ile daha önce verilen senaryoda verilen problemle karşılaştıklarında verilen ilk tepkilerde bir farklılık gözlemiştir. Bu farklılık senaryoda verilenlerden yola çıkarak kök sorunun tespitinde öğrencilerin daha kısa sürede bir kavrayışa sahip olmalarıdır. Bunlar öğrencilerin ifadelerinde de görülmektedir. Öğrenciler;

“Burada sorun insanların obez yani çok kilolu olması ve bu durumun hastalıklara sebep olması onun için okulda ilk önce herkesin vücut kitle endekslerini

hesaplayıp bunları zayıf, normal kilolu, fazla kilolu ve obez olarak ayırmalıyız. Daha sonra bunlardan projenin konusuna giren obez kişileri alırız.” Ö.530

“Hastalığın yıllar içerisinde ilerlediğini anlıyorum. Özellikle gelişmekte olan ülkelerde görülüyor. Buradaki verilerde kadınlarda obezitenin daha fazla olduğunu söylüyor. Obezitenin hastalıklara yol açığını söylüyor. Kalp krizi şeker gibi” Ö.295

“Önce bir planlama yapmalıyız. ... Arkadaşlarımla konu ile ilgili araştırmalar yaparız. Neler yapabileceğimizi belirlemeliyiz. Bu kişilerin yani obezlerin ne gibi sorunları var ailevi sorunları mı var psikolojik sorunları mı var bir hastalığı mı var bu önemli çünkü yapacaklarımız buna göre değişebilir. Önce okulda bunu araştırmalıyız. Buradan çıkan bilgiler bize yön verecektir.” Ö.537

“Önce yapacağımız şey sorunun temel kaynağını bulmak gerekiyor. Obeziteye bağlı hastalıklar var ama obeziteye neler sebep oluyor. Biz bu hastalıklara yönelik proje hazırlayamayız, ancak obeziteye sebep olan şeylerin belki önüne geçebiliriz. Dengesiz beslenme ve spor yapmama obeziteye sebep oluyor. Bunun yanında hasta ya da ilaç kullananların da obezite olduğunu biliyorum. Ya da ailelerinde başka obezite varsa onları bilmeliyiz. Önce bunun tespiti lazım okulda arkadaşlarımızla görüşerek bunları belirlememiz lazım ama bu da çok zor çünkü herkes kilolu olsa bile böyle bir projeye katılmak istemeyebilir. Kızlar özellikle onun için yapacaklarımızı iyi planlamalıyız” Ö.581

“Obezitenin çeşitli sebepleri var bunlar kişiden kişiye değişebiliyor. Ama problemin temeline sağlıklı bir insan için aldığın kalori kadar yakman gerekiyor, Şişmanlamamak için. Mesela bazıları için sadece beslenmeye dikkat ederek engellenebilir ama bazılarının muhakkak spor yapması lazım.” Ö.476

ifadelerini söylemişlerdir. Bu ifadelerden de anlaşılabacağı gibi ikinci sesli düşünme seansları sonucunda Bilgiyi Organize Etme ve Dönüştürme teması altında öğrenciler kendilerine verilen senaryoya uygun projenin hazırlanması için senaryoda verilen bilgileri anlamış kendi bilgileri ile karşılaştırmış ve projenin temelinde yatan problemleri daha önce verilen birinci senaryoya oranla daha net ve kısa sürede tanımlamışlardır. Öğrencilerin öğrenme sürecinde benzer çalışmalar yapmaları, birinci ve ikinci seanslar arasında verilen cevaplarında farklılaşmasına ve zenginleşmesine katkısı olmuştur.

Hedeflerin belirlenmesi ve planlama, öğrenciler senaryoyu okuduktan sonra senaryoda tanımlanan sorunu ve gerçekleştirmesi istenen proje görevi anlayıp sorunun çözümüne yönelik hedefleri belirlemişler ve projeyi planlamaya çalışmışlardır. Aşağıda öğrencilere ait ifadeler yer almaktadır.

“Projeyi kendi başıma değil de bir grupla yaparım. Çalışma ekibi oluştururum. Arkadaşlarımla birlikte ne yapacağıma karar veririz. Planlamayı grupla yaparız. Arkadaşlarımla uyum içinde kimlerden yardım alacağımızı tartışırız. Projenin amacı obezite hakkında insanları bilgilendirmek olmalı” Ö.295

“Planlama basamağında problemin tanımını yaparım. Arkadaşlarımla arasından gönüllüler ile bir proje ekibi oluştururum. Arkadaşlarımla diğer öğrencilerin bu konu ile ilgili bilgileri olup olmadıklarına bakarım. Okula bir anket uygulaması ile arkadaşlarımla vücut kitle endekslerini, hastalıkları var mı şeker gibi, nefes darlığı gibi bu araştırma sonunda kilolu olup bu tür hastalıkları olan kişileri tespit ederdim. Onların üzerine bir kez daha düşünürdüm. Sınıfta, çevremde gördüğüm kilolu arkadaşlarımla görüşerek araştırmalar yaparım, onların davranışlarını gözlemlerim. Bunun sonucu olarak faaliyetlerimi belirlerdim.” Ö.301

“Öncelikle obeziteye sebep olan şeyleri araştırırım “ spor yapmama, aşırı yemek yeme, düzensiz beslenme, düzensiz antrenman gibi” . okulda öğrencileri gözlemlerim ve vücut kitle oranlarını ölçerim. Kantinde satılan yiyeceklerin neler olduğunu, öğrencilerin daha çok neler yediğini belirlerim. Sonuçlara göre bir oranlama yaparım. . Sayılar ve yüzdeleri belirlerim. Bu sonuçlara göre projede hedefler koyarım.” Ö.363

“Bu proje ekibi ile hangi faaliyetleri yapabileceğimizi belirleriz. Spor faaliyetlerimi, toplantılar mı, diyet programlarımı neler olabilir bu ekiple karar vermemiz gerekiyor. Sonra projeye başlarız. Neyi ne zaman yapacağımızı ne kadar süreceğini ne sıra ile belirlemeliyiz. Bu arada bu öğrencilerin aileleriyle de görüşmek lazım o da önemli.” Ö.332

“... okulda ilk önce herkesin vücut kitle endekslerini hesaplayıp bunları zayıf, normal kilolu, fazla kilolu ve obez olarak ayırmalıyız. Daha sonra bunlardan projenin konusuna giren obez kişileri alırız. Bu kişilere yönelik bir planlama yaparak hedeflerimizi belirleriz.” Ö.530

“Okuldaki kilolu, obez, zayıf öğrencileri belirlerim bunun bir grafiğini çıkartırım. Bir proje ekibi belirlerim. Bunlar yakın arkadaşlarımdan olabilir. Onlarla daha iyi çalışacağımı düşünüyorum. Onlarla beraber ne yapacağıma ilişkin bir çizelge oluştururuz. Ne yapacağız ne zaman yapacağız. Yapacaklarımızla ilgili yöntemler geliştiririz.” Ö. 285

Bu ifadelerden de anlaşılacağı gibi ikinci sesli düşünme seansları sonucunda Hedef Belirleme ve Planlama teması altında öğrenciler kendilerine verilen senaryoya uygun projenin hazırlanması için proje hedeflerini ve yapılabilecek bazı etkinlikleri söylemişlerdir. Burada öğrenciler ilk seans uygulamasında ifade edilenlerin yanı sıra hedeflerde oranlardan, yüzdelere, zaman dilimlerinden olası zamanlama sürelerinden ve hedefleri etkileyebilecek kısıtlamalardan bahsetmişlerdir. Bu yönüyle ilk seanslarda toplanan veriler ile ikinci seanslarda toplanan veriler arasında farklılar göze çarpmaktadır. Öğrenciler hedefleri ve planları daha anlaşılır ve ölçülebilir olarak ifade etmektedirler.

Bilgiyi aramak, teması altında öğrencilerin ifadelerinden çevrelerindeki sosyal ya da sosyal olmayan kaynaklardan bilgiyi aramak adına söyledikleri ifadeler toplanmıştır. Aşağıda öğrenciler bu temanın altına alınan ifadeleri yer almaktadır.

“Önce çalışacağım alanda yani okulda bir araştırma yaparım. ... Benzer projeler var mı ona bakarım. Konuyla ilgili internette araştırma yaparım. Gazetelerde dergilerde bu konuyla ilgili çok sayıda yazı var onlara bakarım” Ö.297

“Arkadaşlarımla konu ile ilgili araştırmalar yaparız. Neler yapabileceğimizi belirlemeliyiz. Bu kişilerin ne gibi sorunları var ailevi sorunları mı var psikolojik sorunları mı var bir hastalığı mı var bu önemli çünkü yapacaklarımız buna göre değişebilir. Onun için araştırmalar yapmalıyız. Bu proje için bence sizinle çalışabiliriz tecrübelisiniz. Size de bir şeyler danışabiliriz. Başka insanlarla da konuşmalıyız uzmanlarla mesela doktorlar gibi onlardan da görüş almalıyız. Sağlık kuruluşlarının bu konu ile ilgili yayınları var. ... Proje faaliyetleri olarak bu kişilerin nasıl beslendiklerini belirledikten sonra kantinle ilgili bir araştırma yaparım kantindeki yiyecekler sağlıklı mı sağlıksız mı? Yemekhanedeki yemekler nasıl? Okul yönetiminden bu konuda bilgi alırım.” Ö. 532

“Faaliyetlere katılan arkadaşlarımızı izleriz bunlar diyetlerine dikkat ediyor mu spor yapıyor mu kilolarında değişiklik var mı? Eğer değişiklik yoksa tekrar probleme

dönmeliyiz acaba biz yanlış mı anladık yanlış mı yapıyoruz, faaliyetleri yanlış mı yapıyoruz. zamanlama mı yanlış?” Ö.576

Öğrenciler çevrelerindeki sosyal ve sosyal olmayan kaynaklardan bilgiyi arama yoluna gitmektedirler. Sosyal olmayan kaynakların yanında sosyal kaynaklardan bilgi arama ile ilgili arkadaşları, öğretmenleri, okul yöneticileri, konu ile ilgili profesyoneller ve kamu kurumlarından faydalanabileceklerini ifade etmişlerdir. İlk seanslardan farklı olarak proje sürecinde yapılan faaliyetler ile ilgili nasıl bilgi toplayacaklarındaki ifade etmişlerdir. Bu beceriyi kullanarak elde ettikleri verileri projenin değerlendirilmesinde ve izlemesinde de kullanacakları yani elde edilen verileri organize edecekleri ve düzenleyecekleri anlaşılmaktadır.

Kayıt tutma ve izleme teması altında projenin planlanmasında, uygulama ve değerlendirme aşamalarında yapacakları iş ve işlemler için kayıt tutma ve bu kayıtları izleme ile ilgili düşünceleri yer almaktadır. Birinci seanslar sonunda sınırlı ifadelerin yer aldığı bu temada ikinci seanslar sonunda gelişme gözlenmektedir. Aşağıda öğrencilerin ifadelerine yer verilmiştir.

“.... Projenin amacını buradan anlıyoruz. Buna uygun olarak projemizi yazabiliriz.” Ö.581

“Projeyi değerlendirirken görüşmeler yapıp bunların sonuçlarını incelerim. Çalışma ekibinden rapor isterim. Faaliyetler sırasında yapılanları izleriz.” Ö.295

“Daha sonra bilgilendirme çalışmaları yaparım. Kendim bu konularla ilgili dokümanlar hazırlarım. ... Öğrencilerin spor aktivitelerine katılımlarında artış var mı ona bakarım. İkinci bir defa vücut kütle endekslerini ölçerim arkadaşlarımdan bu oranlarda bir değişim var mı ona bakarım. Karşılaştırmalar yaparım. Bunu gerekirse daha sık yapabilirim ölçme aralıklarını belirlerim. ... Birde proje sürecinde harcamalar yaptık diyelim bu harcadığımız paralar piyasa değerlerine uygun mu çok para harcamış mıyız?” Ö.363

“Proje sürecinde bir bütçe gerekecektir bunun yönetimi için yapacaklarımızı ve ihtiyacımız olacak malzemeleri, alacaklarımızı yazarız. Alacaklarımız için fiyat araştırması yapabiliriz.” Ö.297

“Bir proje ekibi belirlerim. Bunlar yakın arkadaşlarımdan olabilir. Onlarla daha iyi çalışacağımı düşünüyorum. Onlarla beraber ne yapacağıma ilişkin bir çizelge oluştururuz. Ne yapacağız ne zaman yapacağız. Yapacaklarımızla ilgili yöntemler geliştiririz. ... “İlk oluşturduğumuz grafikler ile bu grafikler arasında fark var mı diye. Bu grafikleri karşılaştırıp insanların ne kadar kilo verdiğine falan bakarım. ... Projede aldığımız malzemelerin listelerini hazırlarım. Faturalarını tutarım. Proje dosyasında bunları da koyarım.” Ö.285

“Projenin başarısını izlemek için yaptığımız her faaliyete katılan arkadaşlarımızı takip ederiz. Bunların kilolarında azalma var mı, hayat tarzlarında değişiklik var mı? Burada tabi bizim yapabileceklerimiz de sınırlı biz başlangıçtaki ve proje sonundaki durumlarına bakarız. ... Projenin raporlanmasında projenin başında kararlaştırdığımız, yazdığımız şeyleri ne kadar yapabildiğimize bakarız. Yaptığımız her şeyi proje raporunda anlatırız. Sonuçlara oradan bakarız.” Ö.332

“... Bu çalışmaları aylık süreçler ile kontrol ederim, her ay sonunda. Aylık raporlara bakarım. Olumlu yönde ilerlerse elde ettiğimiz veriler projenin pozitif sonuç verdiğini görürüz.” Ö.530

“...Süreç içerisinde bu kişileri sürekli olarak izleriz kilolarında bir değişiklik var mı ? Bunların kayıtlarını tutarız. ... Bunun için projenin başlangıcında ne iş için ne

kadar harcayacağımızı belirlememiz gerekir ve bu sürede harcarken de harcadıklarımızın faturalarını biriktirerek hesabımızı bilmeliyiz.” Ö.403

Öğrencilerin ifadelerinden kayıt tutma ve izleme teması altında öğrencilerin proje başlangıcında proje metni hazırlama, faaliyetleri izleme ve değerlendirme raporu yazma gibi etkinlikleri yapacakları anlaşılmaktadır. Öğrencilerin projelerinin dokümantasyonunu yapacakları ve proje hakkında verilecek kararları bu dokümanlar yoluyla yapacakları söyledikleri ifadelerden anlaşılmaktadır.

Zamanın ve çalışma ortamının düzenlenmesi teması altında öğrencilerin proje çalışmalarını gerçekleştirecekleri fiziksel çevrenin düzenlenmesi ve etkinlikler sürecinde zamanın yönetilmesi ile ilgili ifadeler yer almaktadır. Aşağıda öğrencilerin bazı ifadelerine yer verilmiştir.

“Önce çalışacağım alanda yani okulda bir araştırma yaparım. ... Bu konuyla ilgili yani okuldaki Obezite oranları ile ilgili arkadaşlarımı toplayıp konferans salonunda bir bilgilendirme yaparım.” Ö.297

“... Daha sonra bilgilendirme çalışmaları yaparım. Kendim bu konularla ilgili dokümanlar hazırlarım. Bunlarda sağlıklı beslenme ve spor ile ilgili bilgiler veririm. Okulda konferans salonunda bir diyetisyenden sağlıklı beslenme üzerine seminer vermesini isterim, bütün okula. Bu seminerde arkadaşlarımın yedikleri yiyeceklerin kalorilerine bakmalarını, çok değil ama sık sık yemeleri gibi şeyler konuşulabilir. Tavsiyelerde bulunulabilir. Okulun belli yerlerine yiyeceklerin içerisinde ne kadar şeker olduğunu gösteren panolar hazırlana bilir.” Ö. 363

“Zamanla ilgili planlama yaparız kişileri ne zaman belirleriz. Yapacaklarımızı ne zamanla yaparız. Neticede sınavlarımız falan oluyor. Uygun zaman aralıkları belirlemek gerekir.” Ö.403

“... onlarla beraber ne yapacağımıza ilişkin bir çizelge oluştururuz. Ne yapacağız ne zaman yapacağız. Yapacaklarımızla ilgili yöntemler geliştiririz.” Ö.285

“Bu kişilerle görüştüğten sonra o arkadaşlarımızın sağlıklı beslenmeleri için ve düzenli olarak spor yapmaları için etkinlikler planlamalıyız. Belki diyet yapmaları gerekebilir bunun için uzmanlar ile görüşmeliyiz. Okulumuzun beden eğitimi öğretmeninden spor yapmaları için destek istemeliyiz. Okul çeşitli görseller asarız onların ilgilerini çekecek. Okulda bir sağlıklı yaşam çadırı kurabiliriz. Orada sağlıklı yaşam için gerekli olan şeyler anlatırız toplantılar yapabiliriz. Yani projemizin merkezi olabilir. Proje ekibi orada çalışır.” Ö.581

“Projede bazı şeyleri hemen fark edemeyebiliriz. Kilo verme işi uzun sürebilir. Bunun için projeyi biraz uzun tutabiliriz. Belki bir sene sürebilir.” Ö.576

Yukarıdaki ifadelerde öğrencilerin projenin gerçekleştirileceği çevrede yapılması gereken düzenlemeler ve zamanın kullanımı ile ilgili düşünceleri yer almaktadır. Seanslar sürecinde öğrenciler projenin planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi için zaman belirtmişlerdir ve projenin zaman faaliyet diagramının hazırlanması ile ilgili ifadelerde bulunmuşlardır. Proje ile ilgili çalışmaların yapılacağı yeri ve zamanı düzenleyeceklerini belirtmişlerdir.

Sosyal yardım alma ve işbirliği içerisinde çalışma, teması altında ikinci seanslar sonunda öğrenciler yetişkinlerden, öğretmenlerinden, konusunda uzman kişilerden ve arkadaşlarından yardım alma ve beraber çalışma çabalarını ifade etmişlerdir. Aşağıda öğrencilerin ifadelerinden örneklere yer verilmiştir.

“Arkadaşlarımla uyum içerisinde kimlerden yardım alacağımızı tartışırız.”
Ö.295

“... bu projeyi yürütmek için bence önce okul yönetimi ile konuşup okul kantininde düzenlemeler yapılmalı ...” Ö.301

“... Okulda konferans salonunda bir diyetisyenden sağlıklı beslenme üzerine seminer vermesini isterim, bütün okula. ... Uzmanlardan yardım alarak ihtiyacı olan arkadaşlarıma diyet programları yapmalarını isterim ...” Ö.363

“Belki benim dışımda da çalışmak isteyenler vardır. Ya da kendisi şişman olup onlara öncülük etmek isteyen arkadaşlarım vardır, onlarla çalışabilirim. Bu arkadaşlarımdan arasından bir proje ekibi oluşabilir. Bu proje ekibi ile hangi faaliyetleri yapabileceğimizi belirleriz. ... Burada bu öğrencilerin aileleriyle de görüşmek lazım o da önemli.” Ö.332

“Sağlık bakanlığı çalışanları ile işbirliği yapabiliriz. Onlarında böyle projeleri var. Mesela sağlık ocağından bir doktor hemşire gibi onlardan destek alabiliriz.” Ö.285

“Bu kişilere yönelik okulun spor salonunda kilolarını azaltmaya yönelik spor faaliyetleri yapabiliriz. Bu iş için beden eğitimi öğretmenimizden yardım isteriz bu kişilerin özelliklerine uygun olarak onlara bir program verebilir. ... bu işte bize yardım eden öğretmenimize sorarız bu işin uzmanı neticede arkadaşlarımızda değişme var mı diye.” Ö.403

“Projeyi yürütmek için yardım almak gerekecek; projenin faaliyetlerinde bir diyetisyenden, psikologdan, okulumuzun rehber öğretmeni olabilir bu kişi, diğer öğretmenlerimizden, okul müdüründen yardım alabilirim. Projenin değerlendirilmesinde de öğretmenlerimden destek alırım. Projeyi yürütürken arkadaşlarımdan arasından bu konu ile ilgilenen ve istekli arkadaşlarımdan bir ekip oluştururum.” Ö.530

Öğrenciler faaliyetlerin planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesinde sosyal yardım alma ve işbirliği içerisinde çalışma becerilerine işaret eden ifadeler kullanmışlardır. Birinci seanslardan farklı olarak değerlendirme basamağında da yardım alma ve işbirliği yapma becerilerini kullanacaklarını söylemişlerdir.

Stratejileri seçme ve düzenleme teması altında öğrenciler ikinci seanslarda kendilerine verilen senaryo içerisinde problemin çözümüne yönelik geliştirdikleri planları uygulamak için düşündükleri etkinliklerden söz etmektedirler. Öğrencilerin önceki öğrenmelerini hatırlayarak yeni durumlara uyarlamaktadırlar. Etkinliklerin sıralanmasında ilk seansa oranla belirgin bir farklılık göze çarpmaktadır. Aşağıda bu ifadelere ait örneklerle yer verilmiştir.

“Projenin amacı insanları bilgilendirmek olmalı. Çünkü bunlar mali açıdan daha uygun olabilir diyorum ama bunu da arkadaşlarla karar vermemiz lazım. Arkadaşlarımla beraber neyi yapıp yapamayacağımıza karar veririz maliye önemli.” Ö.295

“Arkadaşlarımla diğer öğrencilerin bu konu ile ilgili bilgili olup olmadıklarına bakarım. Okula bir anket uygulaması ile arkadaşlarımdan vücut kitle endekslerini, hastalıkları var mı şeker gibi, nefes darlığı gibi bu araştırma sonunda kilolu olup bu tür hastalıkları olan kişileri tespit ederdim. Onların üzerine bir kez daha düşünürdüm. Sınıfta, çevremde gördüğüm kilolu arkadaşlarımla görüşerek araştırmalar yapardım, onların davranışlarını gözlemlerim. Bunun sonucu olarak faaliyetlerimi belirlerdim. Diyet programları, seminerler, birebir ve toplu halde toplantılar, bilgi notları gibi. ... Değerlendirme basamağında: faaliyetleri yaptıktan sonra arkadaşlarımdan tekrar vücut

kitle endekslerine bakardım. Beden eğitimi derslerinde aktif olup olmama durumlarına bakardım.” Ö.301

“Burada büyük ihtimalle okul içerisinde dediği için sınıfları tek tek dolaşarak projenin hedef kitlesini belirlemeye çalışırım. Obez yada kilolu kişileri dahil ederim. Bu kişilere yönelik okulun spor salonunda kilolarını azaltmaya yönelik spor faaliyetleri yapabiliriz. Bu iş için beden eğitimi öğretmenimizden yardım isteriz bu kişilerin özelliklerine uygun olarak onlara bir program verebilir. Haftada 3 gün 5 gün gibi egzersizler ile bu kişilere yardımcı olabiliriz. Süreç içerisinde bu kişileri sürekli olarak izleriz kilolarında bir değişiklik var mı ? Bunun yanında kişileri Obezite ve bağlı hastalıklar ile ilgili bilinçlendirmeler yapabiliriz. Bunun içinde uzmanlardan yardım alırız. Diyetisyen gibi. Egzersizler sayesinde kilo veren kişileri diğer öğrenciler ile bir araya getirerek bakın işte spor bu konuda fayda sağlıyor. Sizde spor yapın ve beslenmenize dikkat edin diyebiliriz neticede insanlar gördüklerine daha çok inanıyor. Kuru kuru anlatmaktan daha faydalı olacağını düşünüyorum.” Ö.403

“Bir proje ekibi belirlerim. Bunlar yakın arkadaşlarımdan olabilir. Onlarla daha iyi çalışacağımı düşünüyorum. Onlarla beraber ne yapacağıma ilişkin bir çizelge oluştururuz. Ne yapacağız ne zaman yapacağız. Yapacaklarımızla ilgili yöntemler geliştiririz.” Ö.285

“Ayrıca projede neyi ne zaman yapacağımız bir takvime göre yapmalıyız. Okulda arkadaşlarımızın durumlarını belirlerim yani bunlar zayıf mı normal mi kilolumu obez mi yoksa çok obez mi ona göre bir program uyguluyoruz her kese aynı şeyleri yapamayız. İhtiyaçları farklı olabilir. Kimine sadece bilgilendirme gerekebilir, kimisine diyet kimisine hem diyet hem spor yaptırmak gerekebilir. Bu faaliyetleri yaparken aynı süreçte bu arkadaşlarımı izlemeliyim, yaptıkları işe yarıyor mu diye.” Ö.320

“Önce bunun tespiti lazım okulda arkadaşlarımızla görüşerek bunları belirlememiz lazım ama bu da çok zor çünkü herkes kilolu olsa bile böyle bir projeye katılmak istemeyebilir. Kızlar özellikle onun için yapacaklarımızı iyi planlamalıyız. Bu kişilerle görüştüğten sonra o arkadaşlarımızın sağlıklı beslenmeleri için ve düzenli olarak spor yapmaları için etkinlikler planlamalıyız. Belki diyet yapmaları gerekebilir bunun için uzmanlar ile görüşmeliyiz.” Ö. 576

Öğrenciler problemin çözümüne yönelik seçtikleri ve geliştirdikleri stratejileri ifade etmişlerdir. Öğrenciler kendilerine verilen görevin özelliğinden dolayı genel olarak benzer faaliyetleri ifade etmişlerdir. Bununla beraber öğrencilerin ikinci seanslarda verdikleri cevaplar birincilere oranla daha sistematiktir ve detay ifadelerine yer vermiştir. Özel durumlara yönelik özel tedbirler içeren ifadelerinde görülmektedir.

Değerlendirme teması öğrencilerin kendilerine verilen senaryonun problemine yönelik tasarladıkları projenin uygulanma sürecinde ve sonunda projenin kalitesine ve uygunluğuna karar verme süreçleri hakkındaki düşüncelerinden oluşmaktadır. Aşağıda öğrencilerin düşüncelerinden örneklere yer verilmiştir.

“Projeyi değerlendirirken görüşmeler yapıp bunların sonuçlarını incelerim. Çalışma ekibinden rapor isterim. Faaliyetler sırasında yapılanları izleriz.” Ö.295

“Bu faaliyetleri yaparken aynı süreçte bu arkadaşlarımı izlemeliyim, yaptıkları işe yarıyor mu diye.” Ö.320

“Değerlendirme basamağında faaliyetleri yaptıktan sonra arkadaşlarımla tekrar vücut kitle endekslerine bakardım. Beden eğitimi derslerinde aktif olup olmama durumlarına bakardım. Buradan çıkan sonuçlara göre projenin başarısını değerlendirirdim. Proje sürecinde yaptığımız harcamaları değerlendirirdim. Yaptığımız faaliyetlerde iyileştirebileceğim faaliyetler var mı onlara bakardım.” Ö. 301

“Projenin başarısını izlemek için yaptığımız her faaliyete katılan arkadaşlarımızı takip ederiz. Bunların kilolarında azalma var mı, hayat tarzlarında değişiklik var mı. Burada tabi bizim yapabileceklerimiz de sınırlı biz başlangıçtaki ve proje sonundaki durumlarına bakarız. Ama bunun devamı ya da başarı oranı bir yere kadar bize bağlı aslında gerisi onlara kalmış. Projenin raporlanmasında projenin başında kararlaştırdığımız şeyleri ne kadar yapabildiğimize bakarız. Yaptığımız her şeyi proje raporunda anlatırız. Sonuçlara oradan bakarız. Başarısız sonuçlar varsa faaliyetlere katılanlara bakarız. Eğer onlarda bir hata yoksa yani dediklerimizi (spor yap dengeli beslen vb.) yapmışlarsa belki uygulama yöntemimizde hatalar olabilir. Onlara bakmamız gerekebilir.” Ö.332

“Projenin değerlendirilmesinde de öğretmenlerimden destek alırım. ... Projeyi değerlendirirken yaptığımız faaliyetlerdeki harcamaları kontrol ederim. Proje kapsamında yaptığımız sosyal aktiviteleri incelerim. Projenin öncesinde hazırlayacağım planda nereye ne kadar para harcayacağımı belirlerim bu harcamaları karşılaştırırım. Bu aşama önemli her şeye yani ne yapıp yapamayacağımıza burada karar veririz.” Ö.530

“Değerlendirmede ilk başta planlarken yaptığım araştırmalar sonucunda ortaya çıkanlar ile yaptıklarımızdan sonraki (faaliyetler) sonrası ortaya çıkan sonuçları karşılaştırırım. Sonuçlar projenin başarılı olduğunu gösteriyor ise bu projeyi daha da yaygınlaştırırım.” Ö. 537

“Değerlendirmede hedeflere ulaşmak için bir süre belirlerim bu süre sonunda bakarım tekrar bir analiz yaparım. İlk oluşturduğumuz grafikler ile bu grafikler arasında fark var mı diye. Bu grafikleri karşılaştırıp insanların ne kadar kilo verdiğine falan bakarım. Projede aldığımız malzemelerin listelerini hazırlarım. Faturalarını tutarım. Proje dosyasında bunları da koyarım.” Ö. 285

“... bu toplantıdan önce herkese bir anket uyguladım bu koyla ilgili kim ne biliyor diye çünkü benzerini proje sonunda da yapıp arasında değişim olup olmadığına bakacağım. Buradan çıkan sonuca göre yapılan faaliyetler faydalı olduysa Balıkesir içinde birkaç okulda da bu faaliyetleri yapabilirim. Yine başta ölçtüğüm boy kitle oranlarını tekrar ölçerim bu oranlarda bir değişim var mı ona bakarım.” Ö.297

Öğrencilerin ifadelerinden projenin amacına ulaşmış olmadığını nesnel gözlemlere ve proje başlangıcında belirledikleri hedeflere ve planlara bakarak yapacakları anlaşılmaktadır. Öğrencilerin birinci seanslar sonrasında değerlendirme teması altında söyledikleri ile ikinci seans sonrası söyledikleri karşılaştırıldığında farkın öğrencilerin nesnel değerlendirme ölçütü belirleme ve hedef-değerlendirme arasındaki bağlantıyı kavradıklarına işaret etmektedir.

Kendini değerlendirme ve göreve verilen önem teması öğrencilerin performansları ile ilgili görüşleri, motivasyonel süreçlerini harekete geçirmeleri ve görev sonucunda-sırasında duyacakları kişisel tatmin duygusunun ifade edilmesi ile ilgili ifadeleri içermektedir. Aşağıdaki ifadelerde öğrencilerin proje sürecinde ve sonrasında kendilerini nasıl değerlendirdikleri ve verilen göreve yönelik içsel motivasyonlarını ne düzeyde tutukları yer almaktadır.

“Eğer değişiklik yoksa tekrar probleme dönmeliyiz acaba biz yanlış mı anladık yanlış mı yapıyoruz. Faaliyetleri yanlış mı yapıyoruz. Zamanlama mı yanlış. Başarılı

olursa da başka okullarda uygulayabiliriz. Projem başarı ile tamamlanırsa başardığımı için kendimle gurur duyardım.” Ö.581

“Sonuçlar projenin başarılı olduğunu gösteriyor ise bu projeyi daha da yaygınlaştırırım. Diğer okullarla görüşürüm bizim böyle bir projemiz var diye onlara da tavsiye ederim. Eğer okullarda da böyle problemler varsa onları da çözmek isterim.” Ö.537

“Proje başarılı olursa ilçemizdeki diğer okullara yaygınlaştırırım. Bu belki kişi sayısı artınca sürede uzar ama onun içinde milli eğitimden ya da sağlık müdürlüğünden destek alabilirim. Okullarda böyle bir problemin çözümünden mutluluk duyarım.” Ö.285

İfadelerden öğrencilerin verilen görevi sahiplendikleri ve başarılı olma durumunda projeyi yaygınlaştıracakları anlaşılmaktadır. Proje sürecinde karşılaşacakları problemleri motivasyonlarını yüksek tutarak, konuyu tekrar ele alarak ve diğer becerilerini kullanarak (sosyal yardım alma gibi.) aşacaklarını düşünmektedirler.

Öğrencilerin ikinci seanslarda verilen senaryoya yönelik hazırlamaları istenen projede gösterecekleri becerilere ait ifadeler analiz edilmiştir. İkinci ünitenin öğretim süreci boyunca öğrencilerle beraber gerçekleştirilen ders etkinliklerinde araştırmaya konu olan; bilgiyi organize etme ve dönüştürme, hedef belirleme ve planlama, bilgiyi arama yollarını keşfetme, yaptıkları ile ilgili kayıt tutma ve izleme, öğrenme görevlerinin zamanını ve çalışma ortamını düzenleme, içerisinde bulundukları sosyal çevreden yardım alma ve işbirliği içerisinde çalışma, problemlerin çözümüne yönelik stratejileri seçme ve düzenleme, projenin sonuçlarını değerlendirme, proje sonunda kendini değerlendirme ve verilen bir öğrenme görevine yönelik öğrenme motivasyonu geliştirme becerileri desteklenmiştir. Sonuç olarak da ikinci seanslar sonunda bu beceriler öğrencilerin ifadelerinde gözlemlenmiştir. İkinci seanslardan elde edilen veriler ile birinci seanslardan elde edilen veriler karşılaştırıldığında öğrencilerin ifadelerinde çeşitliliğin ve derinliğin arttığı gözlenmektedir. Bu farklılık özellikle sosyal yardım alma, değerlendirme, kayıt tutma ve izleme becerilerinde görülmektedir.

3. Senaryo Sonunda Elde Edilen Verilerin Analizi

Üçüncü senaryo uygulamasında öğrencilere Türkiye’de ve dünyada okuma alışkanlığı ile ilgili bir senaryo verilmiş; veri doyumu sağlanana kadar rastgele seçim ile alt gruptan 4, orta gruptan 4 ve üst gruptan 4 öğrenci ile görüşülmüştür. Öğrenciler dinlendikten sonra benzer ifadeler gruplandırılmış, bu gruplar temalara dönüştürülmüş, ortaya çıkan bulgular aşağıda verilmiştir.

Bilgiyi organize etme ve dönüştürme teması altında öğrenciler senaryoda verilenleri kendi cümleleri ile söylemişlerdir. Senaryoda yer alan bilgilerin ve oranların onlar için neler ifade ettiğini net ve anlaşılır şekilde ifade etmişlerdir. Bazı öğrenciler senaryoda verilenleri not etmişlerdir. Problemlerle ilgili kişisel deneyimlerini aktarmışlardır. Aşağıda öğrencilerin ifadelerinden örnekler yer almaktadır.

“Burada verilenler bakınca bizim bir Japondan 150, İsveçliden 60, Fransızdan 42 kez az kitap okuduğumuzu söylüyor. Ben bu kadar kötü olduğumu düşünmüyordum. Yani biz okuyoruz bence. ... Milli Eğitimin anketinde de okuma alışkanlığım yok demiş insanlar bu bence erken yaşta kazanılması gereken bir şey alışkanlık. ... bende bazen dersler sebebiyle kitap okuyamadığımı düşünüyorum. Mesela TEOG’a hazırlanırken bir sene neredeyse test çözenin dışında hiçbir şey yapmadım.” Ö.365

“... bence de az okuyoruz, etrafıma bakıyorum arkadaşarımdan okuyanlar var ama onlarda fantastik bilim kurgu romanları, korku romanları falan okuyorlar, böyle

bilimsel araştırma makale falan okuyan bunlara kafa yoran arkadaşım çok az, birde zaten derslerimiz çok onun için bende çok okuyamıyorum. Bu oranlar bence doğru ama böyle anketleri doğrulayacak başka kaynaklara da bakmalıyız.” Ö.339

“Proje ekibiyle beraber bu oranlar üzerinde konuşmalıyız. Bu oranlar ile okulumuzda yapacağımız benzer bir çalışmayı karşılaştırmalıyız. Bence bizde oranlar da iyi çıkacaktır. Projede okuldaki öğrencilerin daha çok kitaba ve okumaya yönlendirmeliyiz.” Ö.523

“Projede insanların kitaplara ve okumaya olan ilgisini nasıl artırabiliriz, onun üzerine çalışmamız gerekiyor.” Ö.392

“Projede bu durumu nasıl düzelterekle ilgili çalışmalar yapmalıyız. Gerçekten oranlar çok düşük. Bizim okulda belki bu kadar olmayabilir belki ama onu da araştırıp karşılaştırmalıyız.” Ö.529

Bu ifadelerden de anlaşılacağı gibi son sesli düşünme seansları sonucunda Bilgiyi Organize Etme ve Dönüştürme teması altında öğrenciler kendilerine verilen senaryoya uygun projenin hazırlanması için senaryoda verilen bilgileri anlamış kendi bilgileri ile karşılaştırmış ve projenin temelinde yatan problemleri tanımlamışlardır.

Hedeflerin Belirlenmesi ve Planlama teması altında öğrenciler senaryoda yer alan problemin çözümüne yönelik geliştirecekleri projenin hedeflerini ve projenin planlamasını nasıl yapacaklarını anlatan ifadeler yer almaktadır. Aşağıda öğrencilerin seanslar sırasında söyledikleri ifadelere ait örnekler verilmiştir.

“Bence eksiklik yazılanlarda söylediği gibi okuma alışkanlığının olmayışı, insanlar kitaplarla tanışsalar okumanın ne kadar keyifli bir şey olduğunu anlarlar. Okulumuzda okuma alışkanlığını kazandırmalıyız, yapacağımız proje ile bunun içinde önce buradakine benzer bir anket yapalım kim ne okuyor, kitap mı dergi mi seviyor, ne kadar kitap okuyor, hangi tür kitapları okuyor sonra elde ettiğimiz sonuçlara göre yapacaklarımızı planlarız.” Ö.288

“Projenin okul kütüphanesinin kullanımının artırılması, öğrencilerin kitap okuma alışkanlığının geliştirilmesi gibi hedefleri olmalıdır. Bu hedefleri proje ekibindeki arkadaşlarımla konuşup daha ayrıntılı biçimde planlamayı yaparız” Ö.478

“Proje ekibini oluşturduktan sonra adım adım neler yapacağımızı belirleriz, kimler hangi işleri yapacak buna karar veririz. Projede yapacağımız etkinlikleri planlarız” Ö.365

“Projede hedef bence öğrencilerin yıl içerisinde okuduğu kitap sayısını artırmak yer alabilir tabi sadece okumak kitapla olmuyor belki bunu okumaya ayrılan zamanın artırılması gibi düşünebiliriz.” Ö.344

“Önce okuldaki durumu ortaya koymalıyız, yani kim ne kadar okuyor, kütüphanenin kullanım durumu nasıl, bunları belirledikten sonra bu sonuçların üzerine planlamamızı yapabiliriz, oranlar düşükse artırılması için neler yaparız onları düşünerüz.” Ö.351

“... araştırdıktan sonra arkadaşlarımla oturup neler yapabileceğimizi belirleriz. Hangi sırayla faaliyetleri yapabiliriz, ne zaman yapabiliriz, kimler projede olmalı bunları planlarız, projeye sonra başlarız.” Ö.445

“Arkadaşlarımla önce okulda okuma oranlarını belirleriz, kim neyi okuyor onu araştırırım yani kim ne okumayı seviyor, daha çok neler ilgisini çekiyor sonra

kütüphanedeki kitapları bir incelerim arkadaşlarımın ilgi alanına giren kitaplar var mı varsa onları bu kişilere tavsiye ederiz yoksa bu kitapları almak için bir şeyler yapabiliriz. Yani öncelikli hedefimiz okuldakilerin istekleri doğrultusunda kütüphaneyi iyileştirmek olabilir. ... öğrencilerin baştaki okuma oranlarını artırmak için projeyi hazırlarız.” Ö. 339

“Okuldakilerin okumaya ayırdığı süreleri ve okumuyorlarsa buradaki anket gibi neden okumadıklarını araştırırım. Bu sonuçlara göre neleri yapacağımıza karar veririz. Yani amacımız az kitap okuyanların neden okumaya az süre ayırdıklarını belirleyip bunları değiştirecek hedefler koyarız. Okulda kütüphanenin kullanım oranlarını öğreniriz **** hocadan, yani okulda bir yılda kaç kişi kütüphaneyi kullanıyor, bu oranı bir yılsonunda ne kadar artırabiliriz.” Ö.404

İfadelerden öğrencilerin hedef belirleme ve planlama becerilerini ifade eden söylemleri daha önce yapılan seanslara oranla daha net bilgiler içermekte ve anlaşılırdır. Öğrenciler hedef ifadelerinde oranlardan, yüzdelerden, zaman dilimlerinden olası zamanlama sürelerinden ve hedefleri etkileyebilecek kısıtlamalardan yer almakta, hedefler ölçülebilir olarak ifade edilmektedir.

Bilgiyi Arama temasın altında üçüncü seanslar sonunda öğrencilerin çevrelerindeki sosyal ya da sosyal olmayan kaynaklardan bilgiyi aramak için yapacaklarına ilişkin ifadeler yer almaktadır. Öğrencilerin ifadelerinden örnekler aşağıda verilmiştir.

“... okuma projeleri çok fazla etrafımızda, daha öncede benim geldiğim okulda benzer şeyler yapılıyordu. Bu projeleri internetten araştırabiliriz, neler yapmışlar onlar bize fikir verebilir.” Ö.351

“okuma oranları ile ilgili milli eğitim gibi eğitimle ilgilenen başka kuruluşların raporları anketleri çalışmaları var onlardan faydalana biliriz. ... projenin değerlendirilmesinde faaliyetlerle ilgili arkadaşlarımızla görüşmeler yapabiliriz. Bu görüşmeleri projenin değerlendirilmesinde kullanırız” Ö.248

“.... Okulumuzda okuma alışkanlığını kazandırmalıyız, yapacağımız proje ile bunun içinde önce buradakine benzer bir anket yapalım kim ne okuyor, kitap mı dergi mi seviyor, ne kadar kitap okuyor, hangi tür kitapları okuyor sonra elde ettiğimiz sonuçlara göre yapacaklarımızı planlarız.” Ö.288

“Arkadaşarımla önce okulda okuma oranlarını belirleriz, kim neyi okuyor onu araştırırım yani kim ne okumayı seviyor, daha çok neler ilgisini çekiyor sonra kütüphanedeki kitapları bir incelerim arkadaşlarımın ilgi alanına giren kitaplar var mı ...” Ö.339

“Proje için okulda bir araştırma yaparız arkadaşlarımın ne kadar kitap okuduğunu araştırırım. Kütüphanede kayıtlar var kimin kitap aldığı ne kadar kitap alındığı falan bunları öğrenirim. ... projenin sonunda arkadaşlarımıza anket yaparız yaptığımız faaliyetlerden memnunlar mı diye.” Ö.445

“Kütüphaneyle edebiyatçı (Türk Dili ve Edebiyatı öğretmeni) **** hoca ilgileniyor. Onun yardımını alırım, kütüphanenin neye ihtiyacı var, kaç kitap var kaç kişi kullanıyor gibi şeyleri ondan öğrenebiliriz. ... Proje süresinde kütüphane kayıtlarını sürekli takip ederiz buradan projede yaptıklarımız bir değişiklik yaratıyor mu buna bakarız elde edilen bilgileri kullanırız.” Ö. 529

Öğrencilerin çevrelerindeki sosyal ve sosyal olmayan kaynaklardan bilgiyi edinecekleri ifadelerinden anlaşılmaktadır. Proje sürecinde yapılan faaliyetler, projenin değerlendirilmesi ve izlemesinde kullanacakları anlaşılmaktadır. İkinci ve üçüncü seanslar sonunda elde edilen verilerden

yola çıkılarak bilgiyi arama teması altında öğrencilerin bilgiyi arama ve kullanma becerisini gösterecekleri ile ilgili tatmin edici ifadelerde bulundukları söylenebilir.

Kayıt Tutma ve İzleme teması altında sesli düşünmelerine katılan öğrenciler projenin planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesinde yapacakları etkinliklere ilişkin nasıl kayıt tutacakları ve bu faaliyetleri nasıl izleyeceklerine ait ifadeleri yer almaktadır. Aşağıda öğrencilere ait ifadelerden örnekler yer almaktadır.

“Proje fikrimizi ve yapacaklarımızı proje metninde yazmalıyız. Projeyi planlamadan başlayarak neler yaptığımızı yazmalıyız. ... proje raporunu yazarken proje sürecinde yaptığımız etkinlikleri, harcamalarımızı, etkinliklerin fotoğraflarını koymalıyız” Ö.288

“Projeyi hazırlarken başlangıçta derste yaptığımız gibi bir mantıksal çerçeve hazırlarız, burada projenin amacı, faaliyetler, harcamalar, alınan malzemeler, kime yönelik yaptığımız gibi birçok bilgiyi bu tabloya işleriz. Proje metnini de bu tabloya dayanarak hazırlarız.” Ö.404

“Arkadaşlarımla faaliyetlerin ne zaman yapılacağını ve bu faaliyetin kimin yapacağını yani kimin sorumlu olacağını belirleyeceğimiz bir tablo hazırlarım. Mesela kitap okuma saatleri yapacağız, bunu haftanın hangi günü yaparız, öğle arası mı yoksa başka saat mi, hangi sınıflar kullanacak, bu işin sorulusu kim olacak yani kütüphanede kim duracak işte kayıt tutacak, ödünç kitap vercek arkadaşlarına bunu belirlememiz lazım.” Ö.351

“Projenin değerlendirmesini yaparken proje ekibinden görevleri ile ilgili raporlar isterim. Yaptığımız faaliyetler mesela kitap bağışi kampanyasında kim kaç kitap verdi, kütüphaneden kaç kişi faydalandı bunların kayıtlarını isterim.” Ö. 445

“... okula alacağımız kitapların fiyatlarını araştırırım, her yerde kitaplar farklı fiyatta olabiliyor, en uygun fiyat veren yerden aldığımızı müdüre ispat etmeliyiz. Bunun için yaptığımız araştırmaların (fiyat araştırması) kayıtlarını tutarım.” Ö.339

Öğrencilerin ifadelerinden kayıt tutma ve izleme becerilerini ifade eden proje başlangıcı da proje metni hazırlama, faaliyetleri izleme ve değerlendirme raporu yazma gibi etkinlikleri yapacakları anlaşılmaktadır. Öğrencilerin projelerinin dokümantasyonunu yapacakları ve proje hakkında verilecek kararları bu dokümanlar yoluyla yapacakları ifade etkileri düşüncelerinden anlaşılmaktadır.

Zamanın ve çalışma ortamının düzenlenmesi teması altında öğrencilerin proje çalışmalarını gerçekleştirecekleri fiziksel çevrenin düzenlenmesi ve etkinlikler sürecinde zamanın yönetilmesi ile ilgili ifadeler yer almaktadır. Aşağıda öğrencilerin bazı ifadelerine yer verilmiştir.

“... okul kütüphanesi yapacağımız çalışmalar için bir merkez olmalı, arkadaşlarımızı orada toplayıp projede neler yapıyorsak orada çalışabiliriz.” Ö.365

“Projeyi yazarken faaliyetlerin ne zaman yapılacağını ve bu faaliyetin kimin yapacağını belirten bir tablo hazırlarım.” Ö.288

“... projemizi tanıtıcı posterleri okulun bilgilendirme panolarına asabiliriz, arkadaşlarımızı projeye katılmaları için sınıflarda toplantılar yapabiliriz... kütüphaneyi daha çok kullanmaları için arkadaşlarımızı teşvik ederiz.” Ö.445

“Arkadaşlarımla faaliyetlerin ne zaman yapılacağını ve bu faaliyetin kimin yapacağını yani kimin sorumlu olacağını belirleyeceğimiz bir tablo hazırlarım. Mesela

kitap okuma saatleri yapacağız, bunu haftanın hangi günü yaparız, öğle arası mı yoksa başka saat mi ...” Ö.351

“projenin bütün yıl boyunca sürmesi gerekir, okuldaki insanları kütüphaneden daha fazla yararlanmaya çağırmalıyız ve orada daha çok zaman geçirmelerini sağlamalıyız. Bunun için kütüphanenin öğrencilerin daha rahat kullanabileceği bir yer olmalı mesela armut koltuklar falan alabiliriz. Kütüphanede sadece bir bilgisayar var buraya fazladan bilgisayar koyabiliriz, duvarların boyası da değişmeli, **** lisesinde z-kütüphane var orası çok güzel olmuş bence oraya bakıp kütüphaneyi yeniden dekorasyonunu yapabiliriz.” Ö.339

Öğrenciler projenin gerçekleştirileceği çevrede yapılması gereken düzenlemeler ve zaman planlanması ile ilgili düşüncelerini yukarıdaki şekilde ifade etmişlerdir. Bunu zaman faaliyet diagramını gibi araçlar ile gerçekleştireceklerini söylemişlerdir. Öğrencilerin proje ile ilgili çalışmaların yapılacağı yeri ve zamanı düzenleyecekleri ifadelerinden anlaşılmaktadır.

Sosyal yardım alma ve işbirliği içerisinde çalışma, teması altında öğrenciler; öğretmenlerinden, idarecilerden, arkadaşlarından ve diğer kurumlardan yardım alma ve beraber çalışma çabalarını ifade etmişlerdir. Aşağıda öğrencilerin ifadelerinden örneklere yer verilmiştir.

“Projeyi tek başına yürütmek zor olabilir benimle çalışmak isteyen arkadaşlarımı proje ekibine alırım. Her arkadaşına görevlerini veririm.” Ö.445

“... okul yönetiminden kütüphaneye alacağımız kitaplar için bize destek olmasını isteriz. Kütüphanemizi Z-kütüphane haline getirmek için maddi destek vermesini isteriz.” Ö.339

“Kütüphaneyle edebiyatçı (Türk Dili ve Edebiyatı öğretmeni) **** hoca ilgileniyor. Onun yardımını alırım, kütüphanenin neye ihtiyacı var, kaç kitap var kaç kişi kullanıyor gibi şeyleri ondan öğrenebiliriz.” Ö. 529

“Projeyi yürütmek için yardım almam gerekecek; faaliyetler için proje ekibi çalışabilir ama kitap, masa, koltuk gibi şeylerin alınması boya badana işleri için okul idaresinden yardım almak gerekecek, onlarda da para yoksa Milli Eğitimden, belediyeden istenebilir.” Ö.404

“Projenin parasal boyutu bizim yapabileceklerimizin üzerinde ise projemizi Gençlik Bakanlığı, Kalkınma Ajansı gibi yerlere sunup oralardan destek alabiliriz.” Ö.248

“... projenin faaliyetlerinin belirlenmesinde ve değerlendirilmesinde edebiyat öğretmenlerimden yardım isterim. Kütüphanede yapılacak toplantılarda konu ile ilgili konuşma yapmalarını isterim.” Ö.351

Öğrenciler faaliyetleri süresince çevresinden sosyal yardım alma ve işbirliği içersinde çalışma becerilerini ifade eden düşüncelerini söylemişlerdir. İkinci seanslar sonunda elde edilen verilere benzerlik göstermektedir. Bu seanslarda farklılık olarak yardım alabilecekleri kaynaklar hakkında farklılıklarının artması olarak göze çarpmaktadır. Öğrenciler proje desteği veren kurumlardan da projenin finansmanı için destek alabileceklerini ifade etmişlerdir. Bu durumun kaynağının, öğrenciler ile yapılan ders etkinliklerinde verilen örneklerde bu tür projelerin ve proje desteği veren kurumların tanıtılması olduğu düşünülmektedir.

Stratejileri seçme ve düzenleme teması altında öğrenciler üçüncü seanslar sonunda kendilerine verilen senaryo içerisindeki problemin çözümüne yönelik geliştirdikleri planları

uygulamak için düşündükleri etkinliklerden söz etmektedirler. Aşağıda bu ifadelere ait örneklerle yer verilmiştir.

“Projeyi yürütmek için yardım almam gerekecek; faaliyetler için proje ekibi çalışabilir. ... Projeyi hazırlarken başlangıçta derste yaptığımız gibi bir mantıksal çerçeve hazırlarız, burada projenin amacı, faaliyetler, harcamalar, alınan malzemeler, kime yönelik yaptığımız gibi bir çok bilgiyi bu tabloya işleriz. Proje metnini de bu tabloya dayanarak hazırlarız. ... Okuldakilerin okumaya ayırdığı süreleri ve okumuyorlarsa buradaki anket gibi neden okumadıklarını araştırırım. Bu sonuçlara göre neleri yapacağımıza karar veririz. Yani amacımız az kitap okuyanların neden okumaya az süre ayırdıklarını belirleyip bunları değiştirecek hedefler koyarız. Okulda kütüphanenin kullanım oranlarını öğreniriz **** hocadan, yani okulda bir yılda kaç kişi kütüphaneyi kullanıyor, bu oranı bir yılsonunda ne kadar artırabiliriz. ... faaliyetler için proje ekibi çalışabilir ama kitap, masa, koltuk gibi şeylerin alınması boya badana işleri için okul idaresinden yardım almak gerekecek ... haftalık yada aylık kampanyalar yapabiliriz. En çok kitap okuyana hediye verilebilir, gerçi burada da kim ölçütü belirlememiz lazım sayfa adedi mi kitap adedi mi bu biraz karışık belki kütüphaneden belli bir süre içinde en çok kitap ödünç alana verebiliriz.” Ö.404

“Yapılan projeler hep klasik şeyler kütüphaneye kitap alalım kitap okuma kampanyası yapalım gibi... bence artık bunlar geride kaldı. Şimdi herkesin tableti ya da telefonu var oradan okuyor insanlar, piyasada mesela ***’da (dünya çapında bir alışveriş sitesi) bir sürü bedava elektronik kitap var, onların okumasını isteyebiliriz. Okul internet sitesinde farklı formatlarda e-kitap konulabilir. E-kitap okumak için özel üretilmiş tabletler var **** (cihazın markası) bunlar okuldaki sınavlarda başarılı olanlara ya da işte dönem birincilerine falan verilebilir.” Ö. 288

“Projede hedef bence öğrencilerin yıl içerisinde okuduğu kitap sayısını artırmak yer alabilir tabi sadece okumak kitapla olmuyor belki bunu okumaya ayrılan zamanın artırılması gibi düşünebiliriz.... okulda kitap okuma oranlarını belirlemeliyiz. ... faaliyetlerimizi adım adım planlamalıyız, hangisini önce yapalım sonra hangisini yapalım. Önce fiziki ortamları düzenlemeliyiz kütüphanenin burada öğrenciler vakit geçirmek istemeli, mesela kantinde boş boş oturacağına buraya gelip hem dinlenmeli hem de bir şeyler okumalı. Bunun için kütüphaneyi güzel bir mekan haline getirmeliyiz. Sonra kütüphanede birçok kitap var ama bazen yerli yerinde olmuyor bunu düzeltmeliyiz. Birde kütüphanede ne var ne yok bilmiyoruz. Herkes birbirine soruyor o var mı bu var mı diye kitap listesi mesela okulun web sayfasına konulabilir, sürekli güncellenebilir. ... Okuma ile ilgili afişler hazırlanıp okul panolarına asılabilir ... proje bitince yapacağımız değerlendirmede kütüphane kayıtlarına bakarız artış azalış var mı, buradan elde edeceğimiz veriler ile okulda yapacağımız anketi karşılaştırırız, yani mesela kitap okuma oranı öğrenciler arasında artmış ama kütüphaneden yararlanma yerinde sayıyor, bu kütüphanenin ihtiyacı karşılamadığını gösterir bence” Ö.344

Öğrenciler problemin çözümüne yönelik seçtikleri ve geliştirdikleri stratejileri yukarıdaki örneklerdeki ifadelerle benzer şekillerde ifade etmişlerdir. Öğrenciler kendilerine verilen problemin çözümüne katkı sağlayacak stratejileri önce verilen senaryoya göre detaylı ve birbirini takip eden ifadelerle yer verilmiştir. Örneğin proje ekibinin kurulması, mevcut durumun analizi, planlamanın yapılması (zaman – faaliyet planlaması), etkinliklerin yapılması, değerlendirmenin yapılmasını işlerini her katılımcı sıra ile ifade etmişlerdir. Bununla beraber proje hazırlamada kullanılan yöntemlerden de (Mantıksal Çerçeve Matrisi – GANT diyagramı gibi) bahsetmektedirler.

Değerlendirme teması öğrencilerin kendilerine verilen senaryonun problemine yönelik tasarladıkları projenin uygulanma sürecinde ve sonunda projenin kalitesine ve uygunluğuna karar

verme süreçleri hakkındaki düşüncelerinden oluşmaktadır. Aşağıda öğrencilerin düşüncelerinden örneklere yer verilmiştir.

“Proje süresinde kütüphane kayıtlarını sürekli takip ederiz buradan projede yaptıklarımız bir değişiklik yaratıyor mu buna bakarız elde edilen bilgileri kullanırız. ... Projenin değerlendirilmesinde öğretmenlerimden destek alırım. ... Projeyi değerlendirirken yaptığımız faaliyetlerdeki harcamaları kontrol ederim.” Ö. 529

“... projenin sonunda arkadaşlarımıza anket yaparız yaptığımız faaliyetlerden memnunlar mı diye...” Ö.445

“...proje bitince yapacağımız değerlendirmede kütüphane kayıtlarına bakarız artış azalış var mı, buradan elde edeceğimiz veriler ile okulda yapacağımız anketi karşılaştırırız...” Ö.344

“Değerlendirmede ilk başta planlarken yaptığım araştırmalar sonucunda ortaya çıkanlar ile faaliyetler sonrası ortaya çıkan sonuçları karşılaştırdım. ... sonra kütüphane kayıtlarına bakarım, çıkan sonuçlara göre projenin başarısını değerlendirirdim. Proje sürecinde yaptığımız harcamaları değerlendirirdim. Yaptığım faaliyetlerde iyileştirebileceğim faaliyetler var mı onlara bakardım.” Ö. 351

“... proje ekibi olarak yapılan faaliyetlerin işe yarayıp yaramadığına bakarım yani başlangıçta ne hedeflemiştik sonuçta ne oldu, kitap okuma oranımız ne oldu, harcadığımız paraya değdi mi yoksa boşa mı harcadık. Okulda öğretmenlere ve öğrencilere proje hakkında görüşlerini sorarım projeyi başarılı buluyor musunuz diye ...”Ö.365

“... proje metninde koyduğumuz hedeflere ulaşabildik mi onun değerlendirmesini yaparız. Sonuçlar olumlu ise her sene bu şekilde devam ettirebiliriz. Yenisini yaparken de daha önce projede başarılı olamadığımız yerler varsa onları düzeltiriz, belki başka faaliyetler yapmamız gerekir bunları ekleriz, projenin her sene devam etmesini sağlamaya çalışırız.” Ö.529

“Projede yapmayı düşündüğümüz faaliyetler tamamlandıktan sonra okulun proje başlangıcındaki okuma oranlarıyla son yaptığımız anketin oranlarını karşılaştırırız. Bu oranlarda artış varsa projede yaptıklarımız işe yarıyor diye düşünebiliriz, ama artış yoksa ya da artış çok çok azsa bu bizim yaptıklarımızın işe yaramadığını düşünürüz. Burada neyi yanlış yaptığımızı bulmamız gerekir. Projeyi baştan aşağı tekrar düşünmemiz faaliyetlerde mi yoksa planlamada mı hata yaptık, yoksa hedefler mi ulaşılmazdı ona bakmalıyız.” Ö.392

Öğrencilerin ifadelerinden projenin amacına ulaşıp ulaşmadığını nesnel gözlemlere ve proje metninde belirledikleri hedeflere ve planlara bakarak yapacakları anlaşılmaktadır. Öğrencilerle yapılan üç seans sonunda nesnel değerlendirme ölçütü belirleme ve hedef-değerlendirme arasındaki bağlantıyı kavrama becerilerini gösterdikleri anlaşılmaktadır.

Kendini değerlendirme ve göreve verilen önem teması öğrencilerin performansları ile ilgili görüşleri, motivasyonel süreçlerini harekete geçirmeleri ve görev sonucunda-sırasında duyacakları kişisel tatmin duygusunun ifade edilmesi ile ilgili ifadeleri içermektedir. Aşağıdaki ifadelerde öğrencilerin proje sürecinde ve sonrasında kendilerini nasıl değerlendirdikleri ve verilen göreve yönelik içsel motivasyonlarını ne düzeyde tutukları yer almaktadır.

“Ben bu kadar kötü olduğumu düşünmüyordum. Yani biz okuyoruz bence. ... Milli Eğitimin anketinde de okuma alışkanlığım yok demiş insanlar bu bence erken yaşta kazanılması gereken bir şey alışkanlık. ... ben de bazen dersler sebebiyle kitap

okuyamadığımı düşünüyorum. ... Proje sonunda okulda okuma alışkanlığını arkadaşlarımıza kazandırmalıyız. Bence bu çok önemli ..."Ö.365

"Problemin insanların okuma alışkanlığı kazanamaması olduğunu düşünüyorum. ... bunun için bir şeyler yapmalıyız. ... telefonla da ya da internette çok vakit harcıyoruz. Oraya ayırdığımız vaktin yarısını kitap okumaya ayırsak bence sonuçlar çok farklı olur." Ö.445

"...okuldaki insanları kütüphaneden daha fazla yararlanmaya çağırmalıyız ve orada daha çok zaman geçirmelerini sağlamalıyız. Proje sonunda güzel bir kütüphaneye sahip olursak orada daha çok vakit geçirebiliriz. Projemiz başarılı olursa seneye de devam ettirebiliriz." Ö.339

"... projeyi değerlendirdiğimizde başarılı olduğunu bulursak, bu işi başarmaktan mutlu olurum. Projeyi önümüzdeki dönemlerde de devam ettirim hatta başka okullardaki arkadaşlarıma da böyle projeler yapmalarını tavsiye ederim." Ö.523

"... Sonuçlar olumlu ise her sene bu şekilde devam ettirebiliriz. Yenisini yaparken de daha önce projede başarılı olamadığımız yerler varsa onları düzeltiriz, belki başka faaliyetler yapmamız gerekir bunları ekleriz, projenin her sene devam etmesini sağlamaya çalışırız." Ö.529

İfadelerden öğrencilerin verilen görevi sahiplendikleri ve başarılı olma durumunda projeyi yaygınlaştıracakları anlaşılmaktadır. Proje sürecinde karşılaşılabilecek problemleri motivasyonlarını yüksek tutarak, konuyu tekrar ele alarak aşacaklarını düşünmektedirler.

Öğrencilerin üçüncü seanslarda verilen senaryoya yönelik hazırlamaları istenen projede gösterecekleri becerilere ait ifadeler analiz edilmiştir. 2. ve 3. ünitelerin etkinlikleri sırasında proje planlanmasında ve yazımında kullanılacak Mantıksal Çerçeve Matrisi hazırlama, GANT Diyagramı hazırlama, hedef-faaliyet eşleştirme tabloları gibi stratejiler öğrenciler ile paylaşılmıştır. Proje ilgili verilerin düzenlenmesi ve karşılaştırılması için bilgisayar yazılımlarının kullanılabileceği, bu yolla oluşturulacak tabloların ve grafiklerin kullanılabileceği ders etkinlikleri sırasında öğrenciler ile örnek projeler üzerinden anlatılmıştır. Öğrenciler derslerde gruplar halinde ve bireysel olarak bu etkinlikleri gerçekleştirmişlerdir. Üçüncü seanslar sonunda toplanan verilerin analizinden de anlaşılabileceği gibi öğrenciler ders etkinlikleri sürecinde öğrendiklerini uygulayabilecek düzeye ulaşmışlardır. Sonuç olarak üçüncü seanslar sonunda elde edilen veriler analiz edildiğinde öğrencilerin becerilerini ifade etmede birinci ve ikinci seanslara oranla daha başarılı oldukları, gösterilen becerilerin çeşitliliğinin arttığı gözlenmektedir.

SONUÇ ve ÖNERİLER

Araştırmada öğretim sürecinde öğrencilerin gündelik yaşama dair problemler ile başa çıkma yolları ve bu problemlerin çözümünde kullandıkları özdüzenleme becerileri incelenmiş ve takibi yapılmıştır. Araştırmada çalışma grubunun özdüzenleme becerilerinin düzeyleri sesli düşünme seanslarında güncel hayat problemlerini içeren senaryolar yoluyla belirlenmiştir.

Alanyazında yer alan modellerde ifade edilenlerden (Zimmerman, 2000; Pintrich, 2000; Winne, 1996) ve benzer çalışmalardan (Zimmerman, 1988; Zimmerman ve Martinez-Pons, 1986, 1988) yola çıkarak oluşturulan temalar öğrencilerde gözlenmesi beklenen özdüzenleme becerilerini ifade etmektedir. Birinci seanslardan elde edilen verilerin analizi sonunda; öğrencilerin ders etkinlikleri sürecinde bilgiyi organize etme ve dönüştürme, hedef belirleme ve planlama, bilgiyi arama yollarını keşfetme, yaptıkları ile ilgili kayıt tutma ve izleme, öğrenme görevlerinin zamanını ve çalışma ortamını düzenleme, içerisinde bulundukları sosyal çevreden yardım alma ve işbirliği içerisinde çalışma, problemlerin çözümüne yönelik stratejileri seçme ve düzenleme, projenin sonuçlarını değerlendirme, proje sonunda kendini değerlendirme ve verilen bir öğrenme görevine yönelik

öğrenme motivasyonu geliştirme yönünde beceriler sergiledikleri belirlenmiştir. Ancak bu beceriler sınırlıdır. İkinci seanslardan elde edilen veriler irdelenip, birinci seanslardan elde edilen veriler karşılaştırıldığında öğrencilerin ifadelerinde çeşitliliğin ve derinliğin arttığı gözlenmektedir. Bu farklılık özellikle sosyal yardım alma, değerlendirme, kayıt tutma ve izleme becerilerinde görülmektedir. Üçüncü seanslar sonunda elde edilen verilerin analizinden öğrencilerin ders etkinlikleri sürecinde öğrendiklerini uygulayabilecek düzeye ulaştıkları sonucuna varılmış, birinci ve ikinci seanslara oranla daha nitelikli anlatımlarda bulundukları ve gösterilen becerilerin çeşitliliğinin arttığı gözlenmiştir. Elde edilen bulgular yorumlandığında PTÖ yaklaşımının benimsendiği öğrenme etkinlikleri ile gerçekleştirilen Seçmeli Proje Hazırlama Dersinde öğrencilerin özdüzenleme becerilerinin geliştiği söylenebilir. Literatürde farklı derslerde ve farklı yöntemlerin tercih edildiği araştırmalarda da benzer sonuçlar ile karşılaşmıştır (Korkmaz ve Kaptan, 2002; Rahman ve arkadaşları, 2009; Stefanou ve arkadaşları 2013; Aydın ve Yel, 2013).

Araştırma sonuçlarına bağlı olarak; PTÖ yaklaşımını temel alarak hazırlanan Seçmeli Proje Hazırlama Dersi etkinliklerinin öğrencilerin özdüzenleme becerilerini destekleyerek güncel hayat problemlerinin çözümüne katkı sağladığı ortaya konulmuştur. Bu araştırmadan elde edilen sonuçlar ve alan yazında yer alan diğer araştırmalar PTÖ yaklaşımını temel alan eğitim etkinliklerinin derslerde uygulanmasının anlamlı olduğunu ifade etmektedir (Başbay, 2006; Başbay, 2008; English ve Kitsantas, 2013, Korkmaz ve Kaptan, 2001; Stefanou ve arkadaşları 2013) Bu becerilerin geliştirilebilmesi ve desteklenmesi için derslerde aşağıda ifade edilen etkinliklerin uygulanabilir.

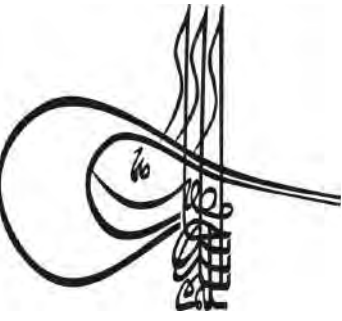
- Öğrencilerin özdüzenleme becerilerinin desteklenmesi için ders etkinliklerinde öğrenciler aktif olarak işe koşulmalıdır.
- Öğretmen hedeflerin belirlenmesi, hedef grubun seçilmesi, uygulama yönteminin seçilmesi, değerlendirmeye ilişkin kararların verilmesi gibi karar verme süreçlerinde çok müdahil olmadan rehberlik etmelidir.
- Derste öğrencilerin kontrollü olarak sosyal olmayan kaynaklardan; örneğin kütüphane, internet erişimli tablet, bilgisayar veya cep telefonu kullanarak araştırma yapmaları desteklenmelidir. Bununla beraber öğrencilerin, sosyal kaynaklardan; öğretmenlerinden, arkadaşlarından, okul idaresinden ve diğer profesyonellerden yardım almaları sağlanmalıdır.
- Ders etkinliklerinde öğrencilerin kendi çalışma gruplarını oluşturmaları ve çalışma ortamlarını, zamanlarını, yöntemlerini belirlemeleri rehberlik yapılarak desteklenmelidir.
- Derste gerçekleştirilecek performans etkinliklerinin öğrencilerin ilgi alanlarına giren konular arasından seçilmesi onların derse olan motivasyonunu desteklemektedir.
- Derste öğrencilerin öğretmen rehberliğinde bir projeyi grup halinde ve/veya bireysel olarak proje hazırlama basamaklarına uygun biçimde tamamlaması öğrencilerin özdüzenleme becerilerini gelişmesini desteklemektedir. Bu sebeple etkinlikler öğrencilerin grup halinde ve bireysel olarak çalışmalarına olanak tanıyacak şekilde düzenlenmelidir.
- Dersin özdüzenleme becerilerine etkisinin artırılması için öğrencilerin bağımsız çalışabilecekleri ortamların (kütüphane, fizik/kimya/biyoloji/bilişim teknolojileri laboratuvarı vb.) kullanımı sağlanmalıdır.
- Dersin değerlendirilmesinde özdeğerlendirme ve akran değerlendirmesi yöntemlerinin kullanımı öğrencilerin kendi performansları ve proje süreçleri ile ilgili bilgilerini artırmaktadır.

- Bu yöntemler bütün proje basamaklarında uygulanmalıdır.

KAYNAKÇA

- Aydın, S., Yel, M. (2013) *Proje Tabanlı Öğrenme Ortamlarının Biyoloji Öğretmen Adaylarının Öz-Düzenleme Seviyeleri ve Öz-Yeterlik İnançları Üzerine Etkisi*, Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 8/12 Fall 2013, p. 95-107, ANKARA-TURKEY
- Bandura, A. (1986). The explanatory and predictive scope of self-efficacy theory. *Journal of social and clinical psychology*, 4(3), 359-373.
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. V. S. Ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior*, (ss. 71-81). içinde . New York: Academic Press.
- Başbay, A. (2006). *Basamaklı Öğretim Programıyla Desteklenmiş Proje Tabanlı Öğrenmenin Sürece, Öğrenen ve Öğretmen Görüşlerine Etkisi*, Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Başbay, M. (2008) *Yenilenmiş Taksonomiye Düzenlenmiş Öğretim Tasarımı Dersinde Projeye Dayalı Öğretimin Öğrenme Ürünlerine Etkisi*, Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Blumenfeld. P., C., Soloway. E., Marx. R., W., Krajcik., J., S., Guzdial M. ve Palincsar A., (1991) Motivating Project-Based Learning: Sustaining the Doing, Supporting the Learning. *Educational Psychologist*, 26:3-4, 369-398
- Çalık, T. ve Sezgin, F. (2005). Küreselleşme, Bilgi Toplumu ve Eğitim. *Kastamonu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 13 (1), 55- 66.
- Çeliköz, N. (2004). *Öğrencilerin Hypermedya Ortamlarında Proje Tabanlı Öğrenme Etkinliklerinin, Bazı Özellikleri Açısından İncelenmesi*. New Information Technologies in Education (NITE). Computer Engineering Department of Dokuz Eylul University, 20-22 Ekim 2004 İzmir’de sunulan bildiri.
- Diffily, D. (2002). Project Based Learning: Meeting Social Studies and Needs of Gifted Learners. *Gifted Childeren Today Magazine*, 25, 40-59.
- English, M. C. ve Kitsantas, A. (2013). Supporting Student Self-Regulated Learning in Problem- and Project-based Learning. *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*, 7(2), 6.
- Korkmaz, H. ve Kaptan F. (2001). Fen Eğitiminde Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 193-200.
- Mergendoller, J. R., Maxwell, N. L., ve Bellisimo, Y. (2006). The effectiveness of problem-based instruction: A comparative study of instructional methods and student characteristics. *Interdisciplinary Journal of Problem-based Learning*, 1(2) , 49-69.
- Özdener, N.ve Özçoban T. (2004), Bilgisayar Eğitiminde Çoklu Zeka Kuramına Göre Proje Tabanlı Öğrenme Modelinin Öğrenci Başarısı Üzerine Etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 4 (1), 147-170.
- Özer, D.Z. ve Özkan, M.(2011). Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi(BÖTE) Bölümü Öğretmen Adaylarının Biyoloji konularında hazırladıkları Projelerin Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımları Açısından Değerlendirilmesi: Bursa İli Örneği. *Uludağ Üni. Eğitim Fak. Dergisi*, 24 (1), 181-207.

- Pape, S.J. ve Wang, C. (2003). Middle school children's strategic behavior: Classification and relation to academic achievement and mathematical problem solving. *Instructional Science*, 31, 419-449.
- Pintrich, P.R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich ve M. Zeidner (Ed.), *Handbook of Self-Regulation: Theory, Research and Applications* (ss. 452-502) içinde, San Diego, CA: Academic Pres.
- Pintrich, P. R. ve V. De Groot, E. (1990). Motivational and Self-Regulated Learning Components of Classroom Academic Performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33-40.
- Rahman, M.B.A., Daud, K.A.M., Jusoff, K.; ve Ghani, N.A.A. (2009). Project Based Learning (PjBL) Practices at Politeknik Kota Bharu, Malaysia. *International Education Studies*, 2(4), 140-148.
- Stefanou, C., Stolk, J.,D., Prince, M., J., C., Chen, S. ve Lord. M., (2013) Self-regulation and autonomy in problem- and project-based learning environments. *Active Learning in Higher Education*, 14(2), 109-122.
- Winne, P. H. (1996). A metacognitive view of individual differences in selfregulated learning. *Learning and Individual Differences*, 8 (4), 327- 353.
- Winnie, P. H. ve Hadwin, A. F. (1998). Studying as self regulated learning. D. Hacker, J. Dunlosky, ve A. C. Graesser, (Ed.), *Metacognition in Educational Theory and Practise*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık
- Zimmerman, B.J. (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology*, 81, 329-339.
- Zimmerman, B.J. (1994). Dimensions of academic self-regulation: A conceptual framework for education, D.H. Schunk ve B.J. Zimmerman (Ed.), *Self-regulation of Learning and Performance: Issues and Educational Applications* içinde, (ss. 3-21). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. M. Boekaerts, P. Pintrich, ve M. Zeidner (Ed.), *Handbook of Self-regulation* içinde (ss. 13-39). San Diego: Academic Press.
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into Practice*, 41(2), 64-70.
- Zimmerman, B.J. ve Kinsantas, A. (2005). The hidden dimension of personal competence:Self-regulated learning and practice. A. J. Elliot ve C. S. Dweck (Ed.), *Handbook of Competence and Motivation* içinde (ss. 204-222). New York: Guilford Press.
- Zimmerman, B. J. ve Martinez-Pons, M. (1986). Development of a structured interview for assessing student use of self-regulated learning strategies. *American Educational Research Journal*, 23(4), 614-628.
- Zimmerman, B. J., & Martinez-Pons, M. (1988). Construct validation of a strategy model of student self-regulated learning. *Journal of Educational Psychology*, 80(3), 284-290.



Article Info/Makale Bilgisi



Received/Geliş: Mart 2018



Accepted/Kabul: Haziran 2018



Referees/Hakemler: Doç. Dr. Mustafa GÜÇLÜ – Dr. Öğr. Üyesi
Uğur BAŞARMAK

This article was checked by iThenticate.

EĞİTİCİLERİN HİZMET İÇİ EĞİTİM İHTİYAÇLARININ BELİRLENMESİ: BİLECİK İLİ ÖRNEĞİ*

Necati CEMALOĞLU** - Volkan KUKUL***

Mutlu Tahsin ÜSTÜNDAĞ**** - Erhan GÜNEŞ*****

A. Selcen ARSLANGİLAY*****

ÖZET

Bilgi toplumunda eğitimin öncelikli görevleri arasında evrensel düşünebilen, bilgiyi sorgulayan, problem çözebilen ve işbirlikçi çalışabilen bireyler yetiştirmek gelmektedir. Bu bireyleri yetiştirecek öğretmenlerin de yine bu niteliklere ve çağın ihtiyaçlarına göre kendilerini yenilemeleri önem taşımaktadır. Görevdeki öğretmenlerimizin çağın şartlarına uygun olarak beceri ve bilgilerini güncellemenin en etkin yolu doğru planlanan hizmet içi eğitimler olmalıdır. Bu araştırmanın amacı Bilecik ilinde çalışan öğretmenlerin ihtiyaç duydukları hizmet içi eğitime ilişkin ihtiyaç analizini ortaya koymaktır. Araştırmada araştırmacılar tarafından geliştirilen anket ve açık uçlu sorulara 1632 öğretmen çevrimiçi olarak cevap vermişlerdir. Anketin ilk bölümünde demografik bilgilere yer verilmiş, ikinci bölümünde 38 maddeden oluşan, 5'li Likert tipi ankette öğretmenlerin mesleki gelişim, birlikte çalışma ve iletişim, yenilikçi eğitim öğretim, ölçme ve değerlendirme, rehberlik, sınıf yönetimi ve liderlik beceri algıları sorgulanmaya çalışılmıştır. Üçüncü bölümde ise bilgi ve iletişim teknolojilerine yönelik yeterlik algıları ve aynı zamanda bilgi ve iletişim teknolojilerini eğitim ortamlarında kullanmada

* Bu çalışma Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi ile Bilecik İl Mili Eğitim Müdürlüğü Araştırma Birimi (ARGE) ile imzalanan protokol ile yapılmış olan araştırmanın sonuç raporundan üretilmiştir.

** Prof. Dr., Gazi Üniversitesi, El-mek: necaticemaloglu@hotmail.com

*** Arş. Gör., Amasya Üniversitesi, El-mek: kukulvolkan@gmail.com

**** Dr., Gazi Üniversitesi, El-mek: mutlutahsin@gmail.com

***** Dr. Öğr. Üyesi, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, El-mek: guneserhan@gmail.com

***** Dr., Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü, El-mek: aslihanselcen@yahoo.com

hissettikleri zorluk düzeylerini ölçmeye ilişkin sorulara yer verilmiştir. Veri toplama aracının son bölümünde ise öğretmenlere hizmet içi eğitimlerin daha verimli olması için önerileri ve sorgulanan alanlar dışında almak istedikleri eğitimlere yer verilmiştir. Anket verilerinin nicel analiz teknikleri, açık uçlu soruların da nitel analiz teknikler yardımıyla çözümlendiği araştırmanın bulgularında öğretmenlerin kendilerini teknoloji konusundaki daha az yeterli hissettikleri, diğer alanlarda daha yetkin hissettikleri görülmüştür. Öğretmenler eğitimlerin zamanı, eğitimi veren kişilerin kalitesi, eğitim konularının kendilerine yarar sağlaması gibi konularda öneriler sunmuşlar ve özellikle kendilerine teknolojik yetkinlik sağlayacak eğitimlerin sunulmasını istediklerini belirtmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: Hizmet içi eğitim, eğitim ihtiyaçları, bilgi ve iletişim teknolojileri, ihtiyaç analizi

DETERMINING THE IN-SERVICE TRAINING NEEDS OF THE TEACHERS: BİLECİK PROVINCE SAMPLE

ABSTRACT

Among the most important tasks of education in information societies is to train individuals who can think universally, query the information and work cooperatively. Teachers, who will train these individuals, should also improve themselves according to these qualities as well as the needs of the time. Well-planned in-service trainings would be the most effective way of updating the knowledge and skills of the teachers on the job according to the conditions of our age. The aim of this research is to investigate the teachers' in-service training needs who are working in Bilecik province. 1632 teachers replied the questionnaire and open-ended questions prepared by the researchers online. In the first part of the questionnaire, demographic information was asked and in the second part consisting of 38 questions in 5-likert type, the professional development, cooperative study and communication, innovative training, evaluation and assessment, guidance, classroom management and leadership skill perceptions of the teachers were tried to be examined. Teachers' competency levels of information and communication technologies and at the same time, difficulty levels they have in using the information and communication technologies in educational settings are asked in the third part of the questionnaire. In the final part of the data collection tool, teachers were asked their suggestions for more efficient in-service trainings and fields of trainings other than the stated ones they want to take. The findings of the research, the questionnaire data of which were analyzed with quantitative analysis techniques and the open-ended questions with qualitative analysis techniques, showed that teachers see themselves less competent in technology whereas more competent in the other fields. Teachers provided suggestions about the time of the trainings as well as the qualities of the trainers and the content and benefits of the trainings. Teachers especially requested trainings that would provide themselves with technological competency.

STRUCTURED ABSTRACT

Purpose of the Study

The main aim of this study is to present the in-service need analysis of teachers working in Bilecik province by determining the competency fields today's teachers are required to have. Within the framework of this general aim, answers to these problems are also sought. What are the skill perceptions of teachers working in Bilecik province in terms of:

1. Professional development
 2. Cooperative study and communication
 3. Educational pedagogy (innovative learning-teaching approaches, evaluation and assessment, guidance, classroom management)
 4. Leadership
 5. Information and communication technologies
- and what are the educational fields they feel to need?

In addition, answers to the open-ended questions were examined in order to designate what needs to be done for more effective in-service training organizations and determine the other trainings the teachers demand to attain. For this aim, answers to these questions were sought:

1. What are the arrangements that needs to be done for more effective in-service trainings according to teacher views?
2. What are the other in-service trainings teachers demand to attend within the context of in-service trainings?

Method

This research was designed as a survey model to define the current situation. The data collection tools were developed by the researchers by focusing on the expected competencies today's teachers need to have. Therefore, 38-item 5-point Likert type questionnaire was developed. For determining their desired training needs in terms of information and communication technologies, questions about educational technological devices as well as their need-to-know educational software were asked. In addition, their views on more effective in-service trainings as well as the trainings they desire to have were asked.

The data collected via online survey forms were analyzed with descriptive statistics such as average, standard deviation, percentage. Descriptive analysis was applied for the open-ended questions. The population of the study was teachers working in Bilecik province. The participation number was 1632 teachers that consisted of the 75% of the total teacher population in Bilecik.

Conclusion and Recommendation

The importance of the fact that teachers should improve their skills and information in accordance with the needs of the time manifests itself in a time when the Z generation has grown up and information and technology rapidly develops. With this motivation, putting forward the in-service training needs of 1632 teachers working in Bilecik province was aimed. The vocational development, cooperative study and

communication, educational pedagogy, leadership and information-communication technologies skill perceptions were found out and teachers' suggestions on more effective in-service trainings as well as in which other branches they desired to have in-service trainings were asked.

In the analysis results, it was seen that teachers, most of whom were experiencing their first years in teaching profession, attach importance to professional development and are eager to attend the trainings they are offered. Teachers perceive themselves competent in cooperative studies with their students, colleagues and the other stakeholders. This finding corresponds with that of Ceylan and Özdemir's (2016) study in which they investigated needs of teachers towards cooperative study. Teachers' perceptions towards innovative education-training skills evaluated under the educational pedagogy title in the questionnaire were high and again teachers think that their evaluation and assessment skills that fall into the same category are very high. Teachers feel themselves competent in guidance and classroom management skills under the category of educational pedagogy whereas they need some support in terms of stress and time management. With regard to leadership skills evaluated in another category, teachers see themselves totally competent. However, the perceived competencies of teachers in terms of technology is low compared to other categories. This implies that teachers need support in terms of technologies to be used in their teaching as nearly one third of the teachers stated that they had trouble in this respect. Arslangilay (2017) found that the digital competency levels of teachers are high in her study aimed at investigating the perceived lifelong learning competences of high school teachers who attended an in-service training seminar. It is also emphasized in this study that the importance of attaining information and communication technologies competences into curricula even from pre-school level and teachers' having this competency.

The first of the two open-ended questions requesting deeper answers for the teachers was their suggestions for more effective in-service trainings. Teachers suggested that the trainings would be in terms of voluntary attendance instead of compulsory attendance. In terms of the time of the trainings teachers stated that they preferred the seminar period would not coincide with their intense times when they are weary. Teachers also stressed the qualities of the trainers presenting the training. According to teachers, the trainers should be competent experts of the training subject they will provide as well as be successful in communication skills and would not make them bored during the trainings while providing them the required competencies they need which will help them improve themselves as well as the possibility to use in practice. In terms of training subjects, teachers requested that the subjects should be in accordance with their branches as well as being appropriate to the needs of the time. In this respect, the findings of this study is similar with the study conducted by Baytar and Kösterelioglu (2014). Teachers also stressed that the subjects chosen taking into account their demands would be more effective. The other open-ended question asking the teachers "in which subject areas would you like to have trainings?" were answered by the teachers showed itself in technology domain and it was seen that teachers focused on trainings

that will provide them technology usage in their teaching processes. The findings of the study by Dağ (2016) is similar to this study. According to Dağ (2016), much study on developing the technological competences of teachers are conducted. However, these could not attain the necessary contribution to technological competencies of teachers in terms of the requirements of the information age. This should be taken into account in the trainings that would be provided to teachers in a time when technology leadership has gained importance. It was seen that participant teachers had realized the importance of interdisciplinary studies and are aware of the benefit of technology integration in educational processes regardless their branches or the school level they work in.

Keywords: In-service training, educational needs, information and communication technologies, need analysis

Giriş

Bilgi toplumunda eğitimin öncelikli görevleri arasında evrensel düşünebilen, bilgiyi sorgulayan, problem çözebilen ve işbirlikli çalışabilen bireyler yetiştirmek gelmektedir. Bilgi çağı olarak tanımlanan günümüz toplumunda ihtiyaçları karşılayabilmek için eğitim sistemi, yeni teknolojilere ve endüstriyel devrime (Endüstri 4.0) uyum sağlayabilecek nitelikli işgücünü yetiştirmelidir. Günümüzde karşımıza çıkan Endüstri 4.0'da çalışanlar bilişim yetkinliğine sahip, üretim teknolojilerinden çıkan verileri analiz edebilen, akıllı makineleri kontrol edebilen ve yönetebilen, otomasyondan satış-pazarlamaya kadar birçok alanda yeni yeteneklere sahip olan kişiler olmalıdır (TOBB, 2016; TÜSİAD ve BCG, 2016). Bu becerilere sahip bireylerin yetiştirilmesi için eğitim sisteminin bir çıktısı olarak bireylerin bilgiye ulaşabilen, ulaştığı bilgiyi yorumlayabilen, yeni bilgi üretebilen ve ürettiği bilgiyi yayabilen bireylere dönüşmesi gerekmektedir. Güçlü'ye (2017) göre eğitimin, toplumsal değişimin itici kuvvetlerinden birisi olarak etki alanı incelendiğinde bu süreçten sadece bireyin değil aynı zamanda toplumun da etkilendiği görülmektedir.

Bu dönüşüm çerçevesinde bireyler artık teknolojiyi sadece kullanmakla kalmayıp aynı zamanda tasarlayan, geliştiren bireyler olarak yetiştirilmelidir. Bunun olabilmesi için öğretim programlarının gözden geçirilmesi ve öğretmenlerin çağa uygun şekilde yetiştirilmesi gerekmektedir. Dünya üzerinde yapılan çalışmalarda eğitim programlarının dönüşümüyle bireye çağın gerektirdiği becerileri kazandırma amaçlanırken, öğretmen eğitimleri de göz önünde bulundurulmalıdır. Değişen eğitim paradigmaları ile birlikte öğretmenlerin bilgi kaynağı olmaktan daha çok bilgiye ulaşmada veya doğru bilgiyi ayırt etmede bir rehber pozisyonunda bulunması gerekmektedir. Bir başka ifade ile öğretmenlerin, yeni eğitim paradigmalarına uygun yeterliklere sahip olmaları beklenmektedir.

Son yıllarda dünya genelinde popüler olan eğitim paradigmalarından bir tanesi STEM (Science-Technology-Engineering-Mathematics) yaklaşımıdır. Bu yaklaşım temelde bilim, teknoloji, mühendislik ve matematik alanlarının birbirlerine entegre edilmesi anlamına gelmektedir (Çolakoğlu ve Günay Gökben, 2017). Bazı araştırmacılar STEM'in içerisindeki bileşenlerin sayısını artırarak, sanatı, girişimciliği, coğrafyayı, dil bilimlerini de eklemektedirler (Akgündüz, Aydeniz, Çakmakçı, Çavaş, Çorlu, Öner ve Özdemir, 2015; Kılıç ve Ertekin, 2017). Ancak önemli olan bileşen sayısından çok STEM yaklaşımını göz önünde bulunduran, bu bileşenlerin birlikte çalışabileceği içeriklerin oluşturulmasıdır. STEM yaklaşımıyla amaç, bireylere 21. yy becerilerini kazandırarak içinde bulundukları toplumun ekonomisine ve rekabet gücüne katkı sağlamaktır (Williams, 2011). Gümrük ve Ticaret Bakanlığının 2015 yılında yayımlanmış olduğu raporda Türkiye küresel rekabetçilik sıralamasında 45. Sırada, teknolojik hazırlıkta 55 ve yenilikçilikte 56. sıradadır.

Aynı rapora göre Türkiye’de iş yapmada en çok karşılaşılan sıkıntılardan bir tanesi nitelsiz iş gücü olarak görülmektedir. Aynı raporda yaşam kalitesinin artmasının teknolojik yenilikçiliğe bağlı olduğu görülmektedir. Bireylerin 21. yy becerilerini yeni teknolojiler üreterek kazanmaları önem arz etmektedir. Bu noktada STEM eğitim yaklaşımı bu amaca hizmet edebilecek bir yaklaşım olarak görülmektedir.

Bu içeriklerin oluşturulabilmesi için öğretmenin sahip olması gereken temel bilgiler olduğu söylenmektedir. Bu temel bilgiler önceleri alan bilgisi ve pedagojik bilgi olarak tanımlanırken (Shulman, 1986), teknolojiye gelişmelerle birlikte öğretmenlerin çağın teknolojileriyle ilgili bilgi sahibi olmasının da önemli olduğu düşünülerek teknoloji bilgisi eklenmiştir (Koehler ve Mishra, 2005). Teknolojik pedagojik alan bilgisinin; bu üç bilgi türünün birbirinden bağımsız şekilde öğretme olmasında gereken bilgiler olmadığı, öğretmenlerin alan ve pedagojik bilgisi ışığında teknolojiyi öğretim ortamlarında etkili bir şekilde kullanabilme bilgisi olduğu düşünülmektedir (Mishra ve Koehler, 2006; Albion, 2008; Kaya ve Yılayaz, 2013; Graham, Burgoyne, Cantrell, Smith, St. Clair ve Harris, 2009). Ancak alan yazına bakıldığında, öğrencilerin bu üç bilgi türünü öğretim sürecinde kullanma noktasında zorluk yaşadıkları (Çoklar, Kılıçer ve Odabaşı, 2007), öğretim faaliyetlerinde teknoloji kullanımı konusunda kendilerini yeterli hissetmedikleri görülmektedir (Pamuk, Ülken ve Dilek, 2012). Dünya genelinde öğretmen yetiştirmede teknolojik pedagojik alan bilgisi kavramı göz önünde bulundurulmaya başlanmıştır. Öğretmenlerin günümüzde hızla gelişen ve değişen teknolojiyi olabildiğince takip etmesi ve öğrencilerin bu teknolojileri nerede ne zaman kullanabileceklerine rehberlik etmesi, yani yeterli teknolojik pedagojik alan bilgisine sahip olmaları gerekmektedir. Aynı zamanda teknolojinin, eğitim paradigmalarının değişmesine bağlı olarak kendi teknolojik pedagojik alan bilgilerini güncellemesi beklenmektedir. Ancak hem hali hazırda görev yapan öğretmenlerin hem de üniversitelerde öğrenim gören öğretmen adaylarının bu teknolojileri öğrenme – öğretme ortamına transfer edebilecek bilgi, beceri ve tutuma sahip olmadıkları bilinmektedir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2012).

Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yürütülen eğitimde FATİH (Fırsatları Arttırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi) Projesi kapsamında okullardaki teknoloji alt yapısı değiştirilmiş ve geliştirilmiştir. Ancak bu gibi büyük ölçekli projelerin başarılı olabilmesi için öğretmenlerin olumlu tutum, algı ve inançlarının yanı sıra sahip oldukları bilgi ve beceriler de önemlidir. Cengiz (2013) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlere verilen hizmet içi eğitimlerin teorik olduğu, uygulamada teknolojiyi kullanma noktasında sıkıntı yaşadıkları ve sıkıntı yaşadıklarında yardım alabilecekleri herhangi birinin olmadığı vurgulanmıştır. Benzer bir sonuç Avrupa Birliği tarafından yazılan 2013 tarihli raporda da karşımıza çıkmaktadır. Rapora göre öğretmenlerin eğitime ve desteğe ihtiyaç duydukları belirtilmektedir. Bu durum öğretmenlerde, hizmet içi eğitim kurslarının kendilerine teknoloji entegrasyonu noktasında katkı yapmadığına ve dolayısıyla teknolojinin öğretim ortamlarında kullanımının yük olarak görülmesine neden olmaktadır (Usluel-Koçak ve Aşkar, 2006). Sadi ve arkadaşlarının (2008) yapmış oldukları araştırma, eğitim fakültesinde görev yapan öğretim elemanlarının derslerini hazırladıkları slaytlardan okuma yaparak ve teknolojinin diğer boyutlarından yararlanmadan işledikleri ve bu yüzden de derste pasif konuma gelen öğretim elemanı ve öğrencinin dersten uzaklaştığını göstermiştir. Sadece teknolojik bilginin aktarıldığı ve bu bilginin alan ve pedagojik bilgilerle nasıl bütünleştirileceğinin anlatılmadığı eğitimlerle öğretmenler ve öğretmen adayları edindikleri teknolojik bilgi ve becerileri sınıf ortamına aktarmada sorun yaşadıkları görülmektedir (Doering, Hughes ve Huffman, 2003; Hew ve Brush, 2007; Moursund ve Bielefeldt, 1999; Pope, Hare ve Howard, 2002; Sandholtz, Ringstaff ve Dwyer, 1997).

Değişen dünya ile birlikte 4. Sanayi devrimi gerçekleşmektedir ve ülkeler bu değişime ayak uydurabilmek için toplumsal olarak değişim yolları aramaktadırlar. Bu değişimdeki kilit noktalardan bir tanesi eğitimidir. Eğitim de toplumsal değişime hizmet etmek için yeni yaklaşımlara ihtiyaç duymaktadır ve bununla ilgili çalışmalar devam etmektedir. Günümüzde üreten bireylerin

yetişebilmesi için ülkeler eğitim programlarını gözden geçirmekte ve güncellemektedir. Teknolojik gelişmelerin ülke ekonomilerini fazlasıyla etkilediği günümüzde kendi teknolojilerini üreten ülkelerin Endüstri 4.0'ın gerisinde kalmaması beklenmektedir. Bu nedenle erken yaşlarda kodlama/programlama eğitimi programa entegre edilerek çocukların ürünler üretebilmesi sağlanmaya çalışılmaktadır. Bunun yanı sıra STEM yaklaşımının yaygınlaşmasıyla üreten ve 21. yy becerilerine sahip bireylerin yetişmesi hedeflenmektedir.

Bu noktada öğretmen ve öğretmen adaylarının ihtiyaçlarının çağın gereksinimlerine göre belirlenmesi ve eksiklikleri gidermek için gerekli adımların atılması önemlidir. Bu ihtiyaçlar belirlenirken iyi bir planlama ile önceki sıkıntılar da göz önünde bulundurularak öğretmenlerin sadece teorik bilgi ile donatılmaması buna ek olarak pratik uygulamaları içeren eğitimlerin düzenlenmesi faydalı görülmektedir. Bu araştırmanın temel amacı olan günümüz öğretmenlerinin sahip olması gereken yeterlik alanlarının belirlenerek Bilecik ili öğretmenlerinin ihtiyaç duyduğu hizmet-içi eğitim ihtiyaç analizini ortaya koymaktır. Bu genel amaç çerçevesinde oluşturulan alt amaçlar ise aşağıda sıralanmıştır. Bilecik ili öğretmenlerinin;

1. Mesleki gelişim,
2. İşbirliğine dayalı çalışma ve iletişim,
3. Eğitim pedagojisi (yenilikçi öğrenme-öğretme yaklaşımları, ölçme ve değerlendirme, rehberlik, sınıf yönetimi),
4. Liderlik,
5. Bilgi ve iletişim teknolojileri

beceri algıları ne durumdadır ve eğitim ihtiyacı hissettikleri alanlar nelerdir? Şeklinde belirlenmiştir.

Hizmet içi eğitim organizasyonlarının daha etkili olması için yapılması gerekenler ile öğretmenlerin almak istedikleri diğer eğitimleri belirlemek adına açık uçlu sorulara verdikleri cevaplar incelenmiştir. Bu amaçla aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

6. Öğretmenlere göre kendilerine verilen hizmet içi eğitimlerin daha etkili olması için gereken düzenlemeler nelerdir?
7. Hizmet içi eğitimler kapsamında almak istedikleri diğer eğitimler nelerdir?

Yöntem

Bu araştırma tarama modeli kullanılarak var olan durumu betimlemek amacıyla yapılmıştır. Tarama modelini Karasar (2012, s.77) geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımı olarak ifade etmektedir.

Veri Toplama Aracı

Veri toplama aracı araştırmacılar tarafından geliştirilmiş olup daha çok öğretmenlerin günümüzde olmazsa olmaz sahip olması beklenen yeterliklerine odaklanılmıştır. Alan yazın incelendiğinde öğretmen yeterliklerinin odağında bilgi ve iletişim teknolojileri, işbirliği ve liderlik rollerinin büyük önem sahip olduğu görülmektedir. Bunların yanı sıra eğitim pedagojisinin temel alanları olan yenilikçi öğrenme-öğretme yaklaşımları, ölçme ve değerlendirme, rehberlik ve sınıf yönetimi konu alanlarına yer verilmiştir. Yine, mesleki gelişim tutumları da önemli görülmüştür. Bu amaçla bu konu alanlarını sorgulamak için 38 maddeden oluşan 5'li likert [tamamen katılmıyorum (1) – tamamen katılıyorum (5)] anket oluşturulmuştur. Maddeler oluşturulurken literatürde var olan belli ölçek ve anketlerden de faydalanılmıştır (Akpınar ve Vurgun, 2017; Beycioğlu ve Aslan, 2010; Eyüp, 2012; Ünlü, Sünbül ve Aydos, 2008). Bunlara ek olarak bilgi ve iletişim teknolojileri

konusunda arzu ettikleri eğitim ihtiyaçlarını belirlemek amacıyla özel bir bölüme yer verilmiştir. Bu bölümde eğitim öğretim ortamlarında kullanılan teknolojik cihazların yanında bilmeleri gereken yazılımlara ilişkin durumlarını da belirlemeye yönelik sorulara yer verilmiştir. Ayrıca hizmet-içi eğitimlerin daha verimli olmasına ilişkin görüşleri ve sunulan konu alanlarının dışında almak istedikleri eğitimler varsa yazmaları istenmiştir. Geliştirilen veri toplama aracının kapsam geçerliliğini belirlemek için Eğitim Yönetimi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi gibi farklı eğitim alanlarında ve dil alanında görev yapan akademisyenlerden uzman görüşü alınmıştır. Veri toplama aracının bütünü için güvenilirlik katsayısı .948 olarak hesaplanmıştır. Veri toplama aracına Ek-1’de yer verilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmacılar tarafından tasarlanan çevrimiçi form aracılığı ile toplanan verilerin analizi maddeler bazında ortalama, standart sapma, yüzde gibi betimsel istatistiklerle gerçekleştirilmiştir. Açık uçlu sorular için de betimsel analize yer verilmiştir. Verilerin daha hızlı ve düzenli analizi için Microsoft SQL Server 2014 ve Microsoft Excel 2016 yazılımları kullanılmıştır.

Katılımcılar

Araştırmanın evrenini Bilecik ili öğretmenleri oluşturmaktadır. Bilecik ili toplam öğretmen sayısı Bilecik İl Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma Geliştirme Daire Başkanlığı tarafından 2017 yılı aralık verilerine göre 2170 olarak ifade edilmiştir. Çevrimiçi ankete toplamda 1632 öğretmen katılmıştır. Katılımcıların tüm öğretmenlere oranı yaklaşık %75’ tir. Bu oranın da evreni temsil etme oranı oldukça yüksektir diyebiliriz. Katılımcılara ilişkin demografik bilgilerden cinsiyete göre dağılım Tablo 1’de sunulmuştur:

Tablo 1. Katılımcıların Cinsiyete Göre Dağılımı

Cinsiyet	N	%
Kadın	996	61.03
Erkek	636	38.97
Toplam	1632	100.00

Tablo 1 incelendiğinde kadın katılımcıların (%61.03) erkek katılımcılara (%38.97) göre daha ağırlıkta olduğu görülmektedir. Katılımcıların öğrenim durumuna göre dağılımı Tablo 2’de verilmiştir:

Tablo 2. Katılımcıların Öğrenim Durumuna Göre Dağılımı

Öğrenim Durumu	N	%
Lisans	1435	87.93
Yüksek Lisans (Tezsiz)	121	7.41
Yüksek Lisans (Tezli)	56	3.43
Ön Lisans	18	1.10
Doktora	2	0.12
Toplam	1632	100.00

Tablo 2’de görüldüğü üzere öğretmenlerin yaklaşık %11’inin lisansüstü eğitim yaptığı görülmektedir. Bu oranın artırılması ve il yöneticilerinin bu noktada cesaretlendirici davranması önemli görülmektedir. Katılımcılara ilişkin mesleki kıdamlara göre dağılım Tablo 3’te sunulmuştur:

Tablo 3. Katılımcıların Mesleki Kıdeme Göre Dağılımı

Mesleki Kıdem	N	%
0-5 Yıl	483	29.60
6-10 Yıl	417	25.55
11-15 Yıl	258	15.81
16-20 Yıl	225	13.79
21 Yıl ve Üzeri	249	15.26
Toplam	1632	100.00

Tablo 3 incelendiğinde öğretmenlerin büyük bir kısmının mesleğin daha ilk yıllarında olduğu görülmektedir (15 yıl ve altı kıdem yaklaşık %70). Bu da öğretmenlerimizin büyük bir kısmının bilgi ve iletişim teknolojileri becerilerine ilgili olmalarını beklememiz noktasında biz araştırmacıların bir beklentisi oluşmuştur. Katılımcıların yaş aralığına göre dağılımı tablo 4’te verilmiştir:

Tablo 4. Katılımcıların Yaş Aralığına Göre Dağılımı

Yaş Aralığı	N	%	Yaş Aralığı	N	%
20-25	139	8.52	41-45	198	12.13
26-30	415	25.43	46-50	127	7.78
31-35	391	23.96	51-55	55	3.37
36-40	275	16.85	56 ve üstü	32	1.96
Toplam			1632	100.00	

Tablo 4’te görüldüğü üzere 40 yaş ve altı öğretmenlerimizin oranı yaklaşık %73’tür. Böyle bir genç ve dinamik öğretmen kadrosunun olması ilimiz için avantajlı bir durum olarak görülmektedir. Katılımcıların çalıştıkları eğitim kurumuna göre dağılımı Tablo 5’te verilmiştir:

Tablo 5. Katılımcıların Görev Yapılan Okul Türüne Göre Dağılımı

Görev Yapılan Okul Türü	N	%
Ortaokul	654	40.07
İlkokul	360	22.06
Lise (Mesleki)	330	20.22
Lise (Genel)	148	9.07
Anaokulu	99	6.07
Halk Eğitim Merkezi	14	0.86
Rehberlik ve Araştırma Merkezi	9	0.55
Bilim ve Sanat Merkezi	7	0.43
Anadolu Lisesi	6	0.37
Fen Lisesi	5	0.31
Toplam	1632	100.00

Tablo 5 incelendiğinde, beklendiği gibi, katılımcıların sırasıyla ortaokul, lise ve ilkokulda çalıştıkları görülmektedir. Katılımcıların branşlara göre dağılımı Tablo 6’da sunulmuştur:

Tablo 6. Katılımcıların Branşlara Göre Dağılımı

Branş	N	%	Branş	N	%
Sınıf	300	18.38	Bilişim Teknolojileri	38	2.33
İngilizce	157	9.62	Tarih	37	2.27
Matematik	125	7.66	İlköğretim Matematik	33	2.02
Okul Öncesi	123	7.54	Görsel Sanatlar	27	1.65
Türkçe	103	6.31	Teknoloji ve Tasarım	26	1.59
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	78	4.78	Biyoloji	25	1.53
Türk Dili ve Edebiyatı	71	4.35	Coğrafya	24	1.47
Fen Bilimleri	69	4.23	Müzik	24	1.47
Beden Eğitimi	62	3.80	Özel Eğitim	20	1.23
Sosyal Bilgiler	54	3.31	Diğer	192	11.76
Psikolojik Danışma ve Rehberlik	44	2.70	Toplam	1632	100.00

Tablo 6’da görüldüğü üzere öne çıkan branşlar; sınıf (n=300), ingilizce (n=157), matematik (n=125), okul öncesi (n=123) ve Türkçe (n=103) olmuştur.

Bulgular ve Yorum

Bulgular başlığı altında giriş bölümünde belirtilen alt amaç sorularına sırasıyla yer verilmiştir.

Mesleki Gelişime İlişkin Tutum

Öğretmelerimizin mesleki gelişim tutumlarını belirlemeye yönelik sorulara verdikleri cevapların betimsel istatistikleri Tablo 7’de verilmiştir:

Tablo 7. Katılımcıların Hizmet-içi Eğitimlere ve Mesleki Gelişim Algılarına İlişkin Maddelerin Betimsel İstatistikleri

Madde	X	Ss
Hizmet içi eğitimlere zorunlu olduğum için katılırım.	2.89	1.58
Katıldığım hizmet içi eğitimlerin mesleki gelişimime katkı sağladığını düşünürüm.	3.70	1.14
Katıldığım hizmet içi eğitimleri mesleki yaşamımda kullanamıyorum.	3.34	1.21
Mesleğimle ilgili yenilikleri takip ederim.	4.40	0.77
Branşıma yönelik eğitimlere katılırım.	4.16	0.92
Mesleğimle ilgili konferans, sempozyum veya panellere katılırım.	3.79	1.04

Tablo 7 incelendiğinde öğretmenlerimizin mesleki gelişime önem verdikleri ve katılımcı olarak istekli oldukları görülmektedir. Bununla birlikte “*Katıldığım hizmet içi eğitimleri mesleki yaşamımda kullanamıyorum*” ifadesi ile “*Hizmet içi eğitimlere zorunlu olduğum için katılırım*” ifadeleri hizmet-içi eğitim planlamalarında zorunlu katılım durumunun gözden geçirilmesine ve daha çok uygulamalı eğitimlerin verilmesinin verimli olacağına işaret etmektedir.

Birlikte Çalışma ve İletişim

Öğretmelerimizin birlikte çalışma ve iletişim becerilerini belirlemeye yönelik sorulara verdikleri cevapların betimsel istatistikleri Tablo 8’de verilmiştir:

Tablo 8. Katılımcıların Birlikte Çalışma ve İletişim Beceri Algılarına İlişkin Maddelerin Betimsel İstatistikleri

Madde	X	Ss
Öğrencilerin işbirlikli çalışmalarını teşvik ederim.	4.47	0.71
Öğrenme etkinliklerini tasarlarlarken öğrencilerin işbirlikli çalışabilecekleri ortamlar hazırlarım.	4.21	0.79
Sınıf içerisinde öğrencilerimle etkili iletişim kurabilirim.	4.57	0.64
Okul içerisinde, diğer öğretmenler, idareciler ve velilerle iletişim kurmada sıkıntı yaşamam.	4.51	0.73
Diğer eğitimciler, sivil toplum örgütleri, yerel yönetimler ve meslek örgütleriyle iş birliği yaparım.	3.86	0.94
Öğrencinin gelişimi ile ilgili olarak ailelerle sürekli bilgi alışverişinde bulunmak üzere yazılı/sözlü iletişim kurarım.	4.23	0.85
Takım çalışmasına katılmaya istekliyimdir.	4.29	0.83
Öğretmen adaylarına, stajyer öğretmenlere ve okula yeni atanan öğretmenlere yardımcı olurum.	4.52	0.74
Okulla ilişkin sorunların çözümüne yönelik olarak “katılımcı” tutumlar sergilerim.	4.43	0.75
Okulla ilgili kararların alınmasında meslektaşlarının etkin katılımı için çaba sarf ederim.	4.27	0.83
Öğrenciler hocalarını, farklı sorunlarını iletecek kadar yakın görürler.	4.40	0.75
Öğretmenlerin öğrencilere yaklaşımı insancıldır.	4.56	0.68

Tablo 8’de görüldüğü üzere öğretmenlerimiz genel anlamda belirtilen becerilerde kendilerini yüksek oranda iyi görmektedirler. Bununla birlikte “*Diğer eğitimciler, sivil toplum örgütleri, yerel yönetimler ve meslek örgütleriyle iş birliği yaparım*” maddesinde kendilerini daha zayıf hissetmektedirler.

Eğitim Pedagojisi

Öğretmenlerimizin eğitim pedagojisi becerileri, “yenilikçi eğitim-öğretim”, “ölçme ve değerlendirme”, “rehberlik” ve “sınıf yönetimi” alt konuları başlığı altında incelenmiştir. Buna ilişkin yenilikçi eğitim-öğretim maddelerine ilişkin betimsel istatistikler Tablo 9’da verilmiştir:

Tablo 9. Katılımcıların Eğitim Pedagojisi Alt Alanlarından Yenilikçi Eğitim-Öğretim Beceri Algılarına İlişkin Maddelerin Betimsel İstatistikleri

Madde	X	Ss
Yeni teknolojileri derslerime entegre etme konusunda sıkıntı yaşamam.	4.12	0.89
Derslerimi eğitimdeki yeni yaklaşımlara göre işlerim.	4.30	0.73
Derslerimi işlerken farklı öğrenme – öğretme yöntem ve tekniklerini kullanırım.	4.33	0.73

Tablo 9 incelendiğinde öğretmenlerimizin yenilikçi eğitim-öğretim becerilerine ilişkin algılarının yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Bunula birlikte diğerlerine göre düşük olan “*Yeni teknolojileri derslerime entegre etme konusunda sıkıntı yaşamam*” maddesine ilişkin desteklenmelerinde fayda görülmektedir. Ölçme ve değerlendirme becerilerine ilişkin algılarının betimsel istatistikleri Tablo 10’da sunulmuştur:

Tablo 10. Katılımcıların Eğitim Pedagojisi Alt Alanlarından Ölçme ve Değerlendirme Beceri Algılarına İlişkin Maddelerin Betimsel İstatistikleri

Madde	X	Ss
Ders içi faaliyetleri değerlendirme konusunda gerekli bilgi birikimine sahibim.	4.36	0.73
Farklı ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarını derslerimde kullanırım.	4.24	0.79

Tablo 10'da görüldüğü üzere öğretmenlerimizin ölçme ve değerlendirme beceri algıları oldukça yüksektir. Öğretmenlerimizin rehberlik beceri algılarına ilişkin betimsel istatistik Tablo 11'de görülmektedir:

Tablo 11. Katılımcıların Eğitim Pedagojisi Alt Alanlarından Rehberlik Beceri Algılarına İlişkin Maddelerin Betimsel İstatistikleri

Madde	X	Ss
Öğrencilerimi tanıyabileceğim teknikleri bilirim.	4.27	0.78
Öğrencilerimi ilgi ve becerilerine göre yönlendirebilirim.	4.27	0.75
Özel eğitime muhtaç çocukların farkına vararak gerekli yönlendirmeyi yapabilirim.	4.23	0.83
Öğrencilerin bireysel farklılıklarını belirleyerek öğretimi ona göre düzenlerim.	4.19	0.81
Öğrencilerin ders içi ve ders dışı zamanlarını etkili kullanmaları için yönlendirmeler yaparım.	4.38	0.71

Tablo 11'de görüldüğü üzere öğretmenlerimizin rehberlik beceri algıları eğitim pedagojisinin diğer alanlarına benzer şekilde oldukça yüksek olduğu bulgusuna erişilmiştir. Bununla birlikte “*Öğrencilerin bireysel farklılıklarını belirleyerek öğretimi ona göre düzenlerim*” maddesini incelediğimizde öğrencilerin bireysel farklılıklarını tanıma ve bununla birlikte daha bireyselleştirilmiş öğretim becerilerini desteklemekte fayda görülmektedir. Öğretmenlerimizin sınıf yönetimi beceri algılarına ilişkin betimsel istatistik sonuçları Tablo 12'de sunulmuştur:

Tablo 12. Katılımcıların Eğitim Pedagojisi Alt Alanlarından Sınıf Yönetimi Beceri Algılarına İlişkin Maddelerin Betimsel İstatistikleri

Madde	X	Ss
Sınıf içerisinde zaman yönetimi konusunda sıkıntı yaşamam.	4.37	0.79
Zaman yönetimiyle ilgili stratejileri bilir ve kullanırım.	4.29	0.76
Stresle başa çıkma yollarını bilir ve kullanırım.	4.11	0.86
Zamanı etkin kullanacak şekilde dersi plânlarım.	4.42	0.70
Öğretme - öğrenme sürecinde zamanı etkin kullanırım.	4.42	0.69

Tablo 12 incelendiğinde öğretmenlerimizin sınıf yönetimi beceri algılarının yüksek olduğu söylenebilir. Bununla birlikte stres ve zaman yönetimi noktasında desteklenmeleri önerilmektedir.

Liderlik

Öğretmenlerimizin günümüz için önemli olan “liderlik” beceri algısı ayrı bir başlık altında incelenmiştir. Öğretmenlerimizin liderlik beceri algılarına ilişkin betimsel istatistik Tablo 13'te verilmiştir:

Tablo 13. Katılımcıların Liderlik Beceri Algılarına İlişkin Maddelerin Betimsel İstatistikleri

Madde	X	Ss
Öğrenciyi etkiler ve sınıf liderliği rollerimi yerine getiririm.	4.44	0.70
Zümre başkanlığı gibi resmi önderlik görevlerini etkin biçimde gerçekleştiririm.	4.16	0.97
Okul yönetimi sorunların giderilmesinde başarılıdır.	4.21	0.95
Okulumuzda uygulamalar açısından zümreler arasında uyum vardır.	4.34	0.84
Teknoloji liderliği çerçevesinde gerekli olan öncülüğü derslerimde ve okulumda uygulam.	3.72	0.98

Tablo 13 incelendiğinde öğretmenlerimizin liderlik beceri algıları yine oldukça yüksek görülmektedir. Liderlik kavramı şemsiye bir kavram olup içerisinde birçok kavramı barındırmaktadır. Bu kavramlardan biri de teknoloji liderliği kavramıdır. Görüldüğü üzere “teknoloji liderliği” maddesinin desteklenmesi ve değişim ajanlığı bakış açısının öğretmenlerimize kazandırılması faydalı olacaktır.

Bilgi ve İletişim Teknolojileri

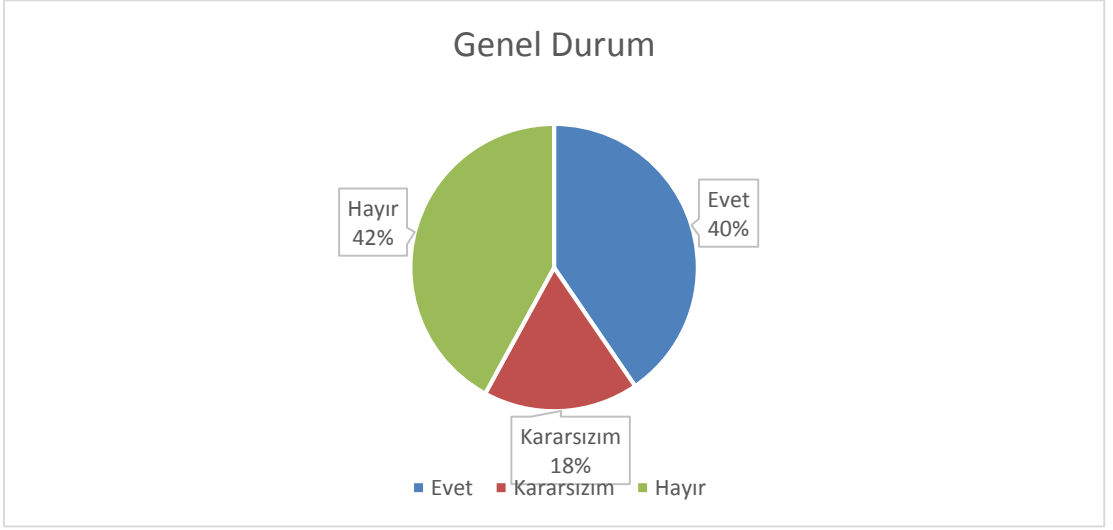
Öğretmenlerimizin bilgi ve iletişim teknolojilerine yönelik beceri algıları biraz daha detaylı sorularla incelenmeye ve ihtiyaçların doğru tespit edilmesine dikkat edecek şekilde sorular hazırlanmıştır. Bu başlık altında öğretmenlerimizin eğitim ortamlarında ihtiyaç duyabileceği teknoloji cihazları ve yazılım alanları belirlenmiş ve öncelikle yeterlik algıları sorgulanmıştır. Sonrasında bu alanlarda eğitim alma istekleri irdelenmiş ve yeterlik düzeyleri ile yorumlanmaya çalışılmıştır. Ayrıca bu teknoloji ve yazılımların eğitim ortamında kullanımında zorluk yaşayıp yaşamadıkları sorgulanmış ve ihtiyaçların netleşmesi sağlanmaya çalışılmıştır. Bunlara ilişkin olarak öğretmenlerimizin teknoloji ve yazılım yeterlik algıları ile eğitim alma istekleri Tablo 14’te görülmektedir:

Tablo 14. Katılımcıların Bilgi ve İletişim Teknolojilerine Yönelik Yeterlik Algıları ve Eğitim Alma İstek Durumlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

Teknoloji ve Yazılımlar	Yeterlilik Düzeyi	Teknolojiyi veya Yazılımlar Hakkında Eğitim Alma İsteme Durumu					
	X	Evet N	%	Kararsızım N	%	Hayır N	%
Bilgisayar	3.91	943	57.78	331	20.28	358	21.94
Akıllı Tahta	3.58	909	55.70	312	19.12	411	25.18
Projeksiyon Cihazı	3.73	480	29.41	306	18.75	846	51.84
Mobil cihazlar (Tablet bilgisayar, akıllı telefon)	4.10	613	37.56	265	16.24	754	46.20
Ofis programları (Word, Excel, PowerPoint)	3.73	825	50.55	280	17.16	527	32.29
EBA (Eğitim Bilişim Ağı)	3.74	691	42.34	330	20.22	611	37.44
Arama motorları (Google vb)	4.35	434	26.59	224	13.73	974	59.68
E-posta sistemleri (gmail, yahoo mail, hotmail vb)	4.21	445	27.27	232	14.22	955	58.52
Sosyal ağlar (facebook, twitter, instagram vb.)	4.05	331	20.28	226	13.85	1075	65.87
Öğrenme içeriği geliştirme yazılımları	3.24	932	57.11	350	21.45	350	21.45
Genel Durum	3.86	6603	40.46	2856	17.50	6861	42.04

Tablo 14’te görüldüğü üzere, öğretmenlerimizin belirlenen teknoloji ve yazılımlara ilişkin yeterlik algı düzeylerinin diğer ölçülen alanlara göre daha düşük olduğu sonucuna varılmıştır. Özellikle “öğrenme içeriği geliştirme yazılımları”, “akıllı tahta”, “projeksiyon cihazı”, “ofis yazılımları”, “eğitim bilişim ağı” ve “bilgisayar” yeterlilik algılarında diğerlerine göre daha fazla desteklenmeleri gerektiği görülmektedir. Bu teknoloji ve yazılımlara ilişkin eğitim alma istek durumları incelendiğinde yine yeterlik algılarında ortaya çıkan bulgulara benzer şekilde bulgular

olduğu görülmektedir. Genel olarak incelendiğinde öğretmenlerimizin toplamda eğitim alma istek durumları kararsızları da dâhil edersek yaklaşık olarak %58 oranında olduğu yine ulaşılan bulgular arasındadır. Buna ilişkin genel durum Grafik 1’de daha net ifade edilmiştir:



Grafik 1. Katılımcıların Bilgi ve İletişim Teknolojilerine İlişkin Eğitim Alma İstek Durumları

Öğretmenlerimizin bu teknoloji ve yazılımları iş süreçlerinde kullanırken zorlanma durumlarına ilişkin betimsel istatistikler Tablo 15’te sunulmuştur:

Tablo 15. Katılımcıların Bilgi ve İletişim Teknolojilerini Eğitim Ortamlarında Kullanımında Hissettikleri Zorluk Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistikler

Maddeler	Çok zordur		Zordur		Kolaydır		Çok kolaydır	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Bilgisayar ortamında derslerimde kullanacağım materyaller (video, animasyon, ses dosyası, resim, grafik, tablo vb.) geliştirmek benim için...	33	2.02	376	23.04	941	57.66	282	17.28
İnternette dersime ve konuma uygun materyalleri bulmak ve kullanmak benim için...	3	0.18	88	5.39	904	55.39	637	39.03
Bilgisayar, akıllı tahta vb. cihazlarda çıkabilecek genel problemleri çözmek benim için...	38	2.33	538	32.97	804	49.26	252	15.44
İnternet üzerinden meslektaşlarım, öğrencilerim veya idarecilerimle iletişim kurmak benim için...	5	0.31	81	4.96	956	58.58	590	36.15
Yıllık plan, zümre toplantı tutanağı, sınav kâğıdı, rapor vb. dokümanları hazırlamak benim için...	11	0.67	85	5.21	893	54.72	643	39.40
Bir sunum hazırlayarak derste veya bir toplantıda problemsiz bir şekilde sunmak benim için...	12	0.74	216	13.24	928	56.86	476	29.17
Yeni çıkan bir teknolojiye adapte olmak benim için...	6	0.37	215	13.17	1057	64.77	354	21.69
Derslerimde çeşitli teknolojileri kullanmak benim için...	4	0.25	147	9.01	1081	66.24	400	24.51
Genel		0.86		13.37		57.94		27.83

Tablo 15 incelendiğinde öğretmenlerimizin belirlenen görevleri yerine getirirken hissettikleri zorluk düzeyleri bu alanda eğitim ihtiyaçlarını ortaya daha net olarak koymaktadır. Özellikle teknolojileri kullanırken ortaya çıkan problemleri çözmede yaklaşık katılımcıların üçte biri zorlandıklarını ifade etmişlerdir.

Hizmet içi Eğitimlerin Daha Verimli Olması İçin İfade Ettikleri Düzenlemeler

Araştırmaya katılan tüm öğretmenlerin yanıt verdiği bu soruda, öğretmenler öncelikle zorunlu değil, gönüllülük esasına göre hizmet içi eğitimlerin yapılmasını istemektedirler. Ayrıca eğitimlerin zaman planlamasının önemine vurgu yaptıkları görülmektedir. Yoğun ders saatlerinden sonra yapılmayan, süreleri çok uzun olmayan ve zamanın verimli kullanıldığı eğitimlerin kendilerine daha çok katkı sağlayacağını belirtmişlerdir. Bu açıdan özellikle tatillerde ve seminer dönemlerinde yapılacak eğitimlerin daha verimli olacağını düşündüklerini söylemişlerdir.

Yine öğretmenler, eğitimlerin yapılacağı zaman kadar, eğitimleri verecek öğretmenlerin özelliklerine yönelik düşüncelerini vurgulayarak; alanında uzman olan ve özellikle iletişimsel becerileri yüksek olan öğretmenlerle yapılacak eğitimlerin kendileri açısından önemli olduğunu belirtmişlerdir. Eğitimcilerin düz anlatım yerine, öğretmenlerin yaşadıkları sorunlara odaklanarak

çözüm yolları geliştirmelerini sağlayacak şekilde bir eğitim sunmalarını, bunda da teknoloji odaklı gitmelerini istediklerini belirtmişlerdir. Ancak, bu konuda öneri getiren öğretmenlerin neredeyse hepsi, teknoloji ile sadece slaytlardan içeriğin okunmasının değil, uygulamalı çalışmaların kastedildiğini ifade etmişlerdir. Böylelikle teknolojinin kendilerine katkı sağlayabileceğini söylemişlerdir.

Öğretmenlerin daha verimli hizmet-içi eğitim açısından bir diğer önerileri de eğitimin konusu ve içeriği üzerine olmuştur. Öğretmenler, branşlarına göre ve sınıf içinde yaşadıkları sorunları çözmeye yönelik, kendi isteklerinin göz önünde bulundurulduğu ve güncel konuların işlendiği eğitimlerin önemini vurgulamışlardır. Bunu ifade eden öğretmenlerin eğitimlerin zevkli geçmesi ve sıkıcı olmaması konusunda öneride bulundukları ve derslerinde uygulayabilecekleri eğitimler verilmesini istedikleri görülmüştür.

Hizmet içi Eğitimler Kapsamında Diğer Almak İstedikleri Eğitim Önerileri

Araştırmaya katılan öğretmenlerin özellikle teknolojiye dönük eğitimleri almak istedikleri görülmektedir. Bu amaçla Web 2.0 araçları, mobil uygulamalar, akıllı tahta eğitimi, web tasarım, Microsoft Office programları gibi konularda eğitim almak istediklerini, aynı zamanda da EBA alanında geliştirilmek istediklerini de belirtmişlerdir. Kodlama ve robotik eğitimlerin de kendileri için yararlı olacağını belirten öğretmenler, eğitim içerikli PC programlarına da ilgi duyduklarını ve bu konularda verilecek eğitimleri istediklerini söylemişlerdir. Yeni (2017) özel eğitim öğretmenleri için web 2.0 araçlarının kullanımının öğretildiği hizmet içi eğitim programının etkililiğini incelemiştir. Bu çalışmanın TÜBİTAK tarafından desteklenmiş olması çalışmanın bulgularında öğretmenlerin almak istediği eğitimler arasında yer alan Web 2.0 eğitim yazılımları bulgusunun önemine ve öğretmenlerimizin bu anlamda ihtiyaç tespitlerinin doğru yolda olduğunu bizlere göstermektedir.

Öğretmenlerin yine branşlarına dönük (fizik, okul öncesi) eğitimlerin yanı sıra, kendilerine kişisel gelişim sağlayacak ve hobi edindirecek ebru, satranç gibi konularda da eğitim almak istedikleri bulgusuna erişilmiştir.

Sonuç ve Öneriler

Öğretmenlerin çağın ihtiyaçlarına göre bilgi ve becerilerini güncellemeleri ve kendilerini bu doğrultuda geliştirmelerinin önemi bilgi ve teknolojinin hızla geliştiği ve artık Z kuşağının yetiştiği bir çağda kendisini göstermektedir. Bu gerekçeyle yapılan bu çalışmada Bilecik ilinde görev yapan 1632 öğretmenin hizmet içi eğitim ihtiyaçları ortaya konulmaya çalışılmıştır. Öncelikle öğretmenlerin mesleki gelişim, işbirlikli çalışma ve iletişim, eğitim pedagojisi, liderlik ve bilgi ve iletişim teknolojileri becerileri algıları ortaya çıkarılmış ve yine öğretmenlere daha başarılı hizmet içi eğitim hakkında önerileri sorulmuş ve başka hangi alanlarda hizmet içi eğitim almak istedikleri sorusu yöneltilmiştir.

Yapılan analizler sonucunda, büyük çoğunluğu mesleğin ilk yıllarında olan öğretmenlerin mesleki gelişime önem verdikleri ve bu eğitimlere katılmaya istekli oldukları görülmektedir. Yine öğretmenler, öğrencileriyle, diğer meslektaşları ve diğer paydaşlarla çalışma becerileri açısından kendilerini yeterli görmektedirler. Bu bulgunun Ceylan ve Özdemir'in (2016) çalışmalarındaki öğretmenlerin iş birliğine dayalı çalışma yapma ihtiyaçlarıyla örtüştüğü görülmektedir. Eğitim pedagojisi başlığı altında ölçülen yenilikçi eğitim-öğretim becerilerine ilişkin algıları yüksek olan öğretmenler, yine aynı kategoride yer alan ölçme ve değerlendirme becerilerinin çok yüksek olduğunu düşünmektedirler. Öğretmenler yine eğitim pedagojisi alt alanlarından olan rehberlik becerileri ve sınıf yönetimi becerilerinde de kendilerini yeterli hissetmekte, ancak stres ve zaman yönetimi konusunda desteğe ihtiyaçları olduğu görülmektedir. Aynı bir kategori ile ölçülen liderlik becerileri açısından da öğretmenler kendilerini çok yetkin hissetmektedirler. Ancak öğretmenlerin

teknoloji konusundaki yeterlik algıları diğer kategorilere oranla düşük çıkmıştır ve öğretmenlerin özellikle derslerinde kullanabilecekleri teknolojiler konusunda desteğe ihtiyaç duyduklarını göstermektedir. Çünkü öğretmenlerin yaklaşık üçte biri bu konuda zorluk yaşadığını belirtmiştir. Arslangilay (2017) hizmet içi eğitime katılan lise öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenmeye yönelik yeterlik algılarını belirlemeye çalıştığı araştırmasında dijital yeterlik algılarının yüksek olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Ancak bu durumla ilgili olarak çağımızda okul öncesi dönemlerden başlamak üzere bilgi ve iletişim teknolojileri yeterliklerin kazandırılmasının öğretim programlarına girmesiyle öğretmenlerin bu yeterliklere sahip olmasının gerekliliğine de vurgu yapmaktadır.

Öğretmenlerimizden daha derin bilgiler almak amacıyla sorulan iki sorudan biri olan hizmet içi eğitimlerin daha verimli olmasına dönük önerileri; eğitimlerin zorunlu değil gönüllülük esasına göre yapılması, seminer dönemi gibi yoğun ve yorgun olmadıkları dönemlere gelmesi olmuştur. Yine öğretmenler, eğitimi verecek eğitmenin konusunda uzman ve iletişim becerilerinde başarılı olması ve kendilerini gerçekten geliştirecek ve uygulamada kullanabilecekleri bilgileri sıkıcı olmayan bir şekilde verebilecek eğitmenlerle çalışmak istediklerini belirtmişlerdir. Eğitimlerin konuları açısından özellikle branşlarına ve günün gereğine uygun olan konular olmasını isteyen öğretmenler, kendi istekleri göz önünde tutularak seçilecek konularda eğitimlerin daha verimli olacağını düşünmektedirler. Araştırmanın sonuçları bu açıdan Bayar ve Kösterelioğlu'nun (2014) yaptıkları araştırma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Öğretmenlerin bir diğer soru olan; "hangi konularda eğitim isterdiniz?"e cevapları yine kendisini özellikle teknolojik alanda göstermiş ve derslerinde teknolojiyi kullanmalarını sağlayacak eğitimlere yoğunlaştıkları görülmüştür. Bu sonucun Dağ (2016) tarafından yapılan çalışmanın bulgularıyla örtüştüğü görülmektedir. Dağ'a (2016) göre Türkiye'de öğretmenlerin teknolojik yeterliliklerinin geliştirilmesine yönelik son yıllarda fazlasıyla çalışma yapılmakta ancak bu çalışmalar öğretmenlerin teknolojik yeterliliklerine bilgi çağının gereksinimlerine uygun katkı sağlayamamaktadır. Teknoloji liderliğinin önem kazandığı günümüzde öğretmenlere verilecek eğitimlerde bu durumun göz önüne alınması gerekmektedir. Ayrıca, araştırmaya katılan öğretmenlerin disiplinler arası çalışmaların önemini fark etmiş oldukları, branş ya da çalıştıkları okul seviyesi ne olursa olsun özellikle teknolojik konuların eğitim-öğretim süreçlerine entegrasyonu konusunda oluşacak yararın farkında oldukları görülmektedir.

KAYNAKÇA

- Akgündüz, D., Aydeniz, M., Çakmakçı, G., Çavaş, B., Çorlu, M.S., Öner, T., ve Özdemir, S. (2015). STEM Eğitimi Türkiye Raporu "Günün Modası mı Yoksa Gereksinim mi?. Hacettepe Üniversitesi Bilim, Bilim, Teknoloji, Mühendislik ve Matematik Eğitimi ve Uygulamaları Laboratuvarı sitesinden erişilmiştir: <http://www.hstem.hacettepe.edu.tr/tr/menu/yayinlar-5>
- Akpınar, G. M., & Vurgun, Ş. (2017). Yaşam boyu öğrenme eğilimi araştırması: ATÇA MYO Örneği. ULEAD 2017 Annual Congress: ICRE. 27-29 Nisan 2017, Ankara. *Kapsayıcı eğitim: Tüm öğrenciler için kaliteli eğitim* (ss. 701-710).
- Albion, P. R. (2008). Web 2.0 in teacher education: Two imperatives for action. *Computers in the Schools*, 25(3-4), 181-198.
- Arslangilay, A. S. (2017). Hizmet içi eğitime katılan lise öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenmeye yönelik yeterlik algıları. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 7(14), 163-178.
- Bayar, A., & Kösterelioğlu, İ. (2014). Ülkemizde düzenlenmekte olan hizmet içi eğitim etkinliklerine yönelik öğretmenlerin memnuniyet düzeyi, *Turkish Studies - International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* Volume 9/2 Winter 2014, p. 321-

333, ISSN: 1308-2140, www.turkishstudies.net, DOI Number:
10.7827/TurkishStudies.6354, ANKARA-TURKEY

- Beycioğlu, K., & Aslan, B. (2010). Öğretmen liderliği ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *İlköğretim Online*, 9(2), 764-775.
- Cengiz (2013). *Eğitimde BİT'in Betimleyici ve Kuralcı Yönleri - Fatih Projesi Örneği*. XVIII. Türkiye'de İnternet Konferansı, 9-11 Aralık 2013, İstanbul Üniversitesi Kongre Kültür Merkezi, Fatih-İstanbul.
- Ceylan, M., & Özdemir, S. M. (2016). Türkiye ve İngiltere'deki öğretmenlerin sürekli mesleki gelişime ilişkin görüşlerinin ve katılım durumlarının incelenmesi. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(1).
- Çoklar A. N., Kılıçer, K. ve Odabaşı, H. F. (2007). *Eğitimde teknoloji kullanımına eleştirel bir bakış: Teknopedagoji*. 7. Uluslararası Eğitim Teknolojileri Konferansı'nda sunulan bildiri, Kıbrıs Yakındoğu Üniversitesi, Lefkoşe, KKTC.
- Çolakoğlu, M.H., & Günay Gökben, A. (2017). Türkiye'de eğitim fakültelerinde Fetemm (Stem) çalışmaları. *İnformel Ortamlarda Araştırmalar Dergisi*, 3, 46-69.
- Dağ, F. (2016). Yaşam boyu öğrenme bağlamında Türkiye'de öğretmenlerin teknolojik yeterliliklerinin geliştirilmesine yönelik mesleki gelişim çalışmalarının incelenmesi. *Journal of Human Sciences*, 13(1), 90-111.
- Doering, A., Hughes, J., & Huffman, D. (2003). Preservice teachers: Are we thinking with technology? *Journal of Computing in Teacher Education*, 35(3), 342-361.
- Eyüp, B. (2012). Türkçe öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğinin genel yeterliklerine sahip olma durumları üzerine bir inceleme. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(1), 233-247.
- Graham, C. R., Burgoyne, N., Cantrell, P., Smith, L., St. Clair, L., & Harris, R. (2009). TPACK development in science teaching: Measuring the TPACK confidence of inservice science teachers. *TechTrends, Special Issue on TPACK*, 53(5), 70-79.
- Güçlü, M. (2017). Örgütsel iletişim: Eğitim kurumlarındaki yeri ve önemi açısından bir değerlendirme. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 7(13), 854-870.
- Hew, K. F., & Brush, T. (2007). Integrating technology into K-12 teaching and learning: Current knowledge gaps and recommendations for future research. *Educational Technology Research and Development*, 55(3), 223-252.
- Kaya, Z. ve Yılayaz, Ö. (2013). Öğretmen eğitimine teknoloji entegrasyonu modelleri ve teknolojik pedagojik alan bilgisi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(8), 57-83.
- Kılıç, B. ve Ertekin, Ö. (2017). MEB için fen teknoloji mühendislik matematik- FeTeMM modeli (STEM) ile eğitim. Erişim adresi: <http://tbae.bilgem.tubitak.gov.tr/>
- Koehler, M. J., & Mishra, P. (2005). What happens when teachers design educational technology? The development of technological pedagogical content knowledge. *Journal of Educational Computing Research*, 32(2), 131-152.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (2012). FATİH (Fırsatları Artırma ve Teknolojiyi İyileştirme) Projesi. <http://fatihprojesi.meb.gov.tr> 18.02.2018 tarihinde erişilmiştir

- Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for integrating technology in teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017-1054.
- Moursund, D., & Bielefeldt, T. (1999). Will new teachers be prepared to teach in a digital age? A national survey on information technology in teacher education [Research study] Eugene, OR: International Society for Technology in Education (ISTE).
- Pamuk, S., Ülken, A. ve Dilek, N. Ş. (2012). Öğretmen adaylarının öğretimde teknoloji kullanım yeterliliklerinin teknolojik pedagojik içerik bilgisi kuramsal perspektifinden incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(17), 415-438.
- Pope, M., Hare, P., & Howard, E. (2002). Technology integration: Closing the gap between what preservice teachers are taught to do and what they can do. *Journal of Technology and Teacher Education*, 10(2), 191-203.
- Sadi, S., Şekerci, A.R., Kurban, B., Topu, F.B., Demirel, T., Tosun, C., Demirci, T. & Göktaş, Y. (2008). Öğretmen eğitiminde teknolojinin etkin kullanımı: Öğretim elemanları ve öğretmen adaylarının görüşleri. *Bilişim Teknolojileri Dergisi*, 1(3), 43-49,
- Sandholtz, J. H., Ringstaff, C., & Dwyer, D. C. (1997). *Teaching with technology: Creating student-centered classrooms*. New York: Teachers College Press.
- Shulman, L. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14.
- TOBB (Türkiye Odalar ve Borsalar Birliği). (2016). Akıllı fabrikalar geliyor. *TOBB Ekonomik Forum Dergisi*, 259, 16-27.
- TÜSİAD ve BCG (2016). *Türkiye'nin küresel rekabetçiliği için bir gereklilik olarak sanayi 4.0: gelişmekte olan ekonomi perspektifi*. İstanbul: TÜSİAD.
- Usluel-Koçak Y.K., & Aşkar, P. (2006). Bilgi ve iletişim teknolojilerinin okullarda yayılımı. http://yunus.hacettepe.edu.tr/~kocak/yayinlar/diffusion_of_innovationdersnotuweb.doc. 18.02.2018 tarihinde erişilmiştir.
- Ünlü, H., Sünbül, A. M., & Aydos, L. (2008). Beden eğitimi öğretmenleri yeterlilik ölçeği geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 9(2), 23-33.
- Williams, J. (2011). STEM education: Proceed with caution. *Design and Technology: An International Journal*, 16(1).
- Yeni, S. (2017). Examining the effectiveness of the in-service training program on web 2.0 tools for the special education teachers, *Turkish Studies - International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* Volume 12/23 Summer 2017, p. 237-250, ISSN: 1308-2140, www.turkishstudies.net, DOI Number: 10.7827/TurkishStudies.12180, ANKARA-TURKEY.

Ek -1

Değerli Öğretmenimiz,

Bilecik ilinde görev yapan öğretmenlerin hizmet içi eğitim ihtiyaçlarını belirlemeye yönelik olarak yürütmekte olduğumuz çalışma kapsamında sizlerin görüşlerine başvurmak için bu anket hazırlanmıştır. Hiçbir kişisel verinizin üçüncü kişi ya da kurumlarla paylaşılmayacağını belirtmek isteriz. Size sorulan soruları samimiyet ve içtenlikle cevaplandıracağınızı umuyoruz. Şahsım ve çalışma arkadaşlarım adına katılımınız için teşekkür ederim.

Araştırma Grubu Adına

Genel Bilgiler

Görev Yaptığınız Okul Türü: ☐ Anaokulu ☐ İlkokul ☐ Ortaokul ☐ Lise

Cinsiyetiniz: ☐ Kadın ☐ Erkek

Yaşınız:

Mesleki Deneyiminiz: ☐ 0-5 yıl ☐ 6-10 yıl ☐ 11-15 yıl ☐ 16-20 yıl ☐ 20 yıldan fazla

Öğrenim Durumunuz: ☐ Lisans ☐ Yüksek Lisans ☐ Doktora

Branşınız:

Öz Değerlendirme Formu

	Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum
1. Hizmet içi eğitimlere zorunlu olduğum için katılırım.					
2. Katıldığım hizmet içi eğitimlerin mesleki gelişimime katkı sağladığını düşünürüm.					
3. Katıldığım hizmet içi eğitimleri mesleki yaşamımda kullanamıyorum.					
4. Mesleğimle ilgili yenilikleri takip ederim.					
5. Branşıma yönelik eğitimlere katılırım.					
6. Mesleğimle ilgili konferans, sempozyum veya panellere katılırım.					
7. Yeni teknolojileri derslerime entegre etme konusunda sıkıntı yaşamam.					
8. Öğrencilerin işbirlikli çalışmalarını teşvik ederim.					
9. Derslerimi eğitimdeki yeni yaklaşımlara göre işlerim.					
10. Ders içi faaliyetleri değerlendirme konusunda gerekli bilgi birikimine sahibim.					
11. Farklı ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarını derslerimde kullanırım.					
12. Derslerimi işlerken farklı öğrenme – öğretme yöntem ve tekniklerini kullanırım.					
13. Öğrenme etkinliklerini tasarlarken öğrencilerin işbirlikli çalışabilecekleri ortamlar hazırlarım.					
14. Öğrencilerimi tanıyabileceğim teknikleri bilirim.					
15. Öğrencilerimi ilgi ve becerilerine göre yönlendirebilirim.					
16. Sınıf içerisinde zaman yönetimi konusunda sıkıntı yaşamam.					
17. Sınıf içerisinde öğrencilerimle etkili iletişim kurabilirim.					
18. Okul içerisinde, diğer öğretmenler, idareciler ve velilerle iletişim kurmada sıkıntı yaşamam.					

19. Özel eğitime muhtaç çocukların farkına vararak gerekli yönlendirmeyi yapabilirim.					
20. Öğrencilerin bireysel farklılıklarını belirleyerek öğretimi ona göre düzenlerim.					
21. Zaman yönetimiyle ilgili stratejileri bilir ve kullanırım.					
22. Stresle başa çıkma yollarını bilir ve kullanırım.					
23. Diğer eğitimciler, sivil toplum örgütleri, yerel yönetimler ve meslek örgütleriyle iş birliği yaparım.					
24. Zamanı etkin kullanacak şekilde dersi plânlarım.					
25. Öğrencilerin ders içi ve ders dışı zamanlarını etkili kullanmaları için yönlendirmeler yaparım.					
26. Öğretme - öğrenme sürecinde zamanı etkin kullanırım.					
27. Öğrencinin gelişimi ile ilgili olarak ailelerle sürekli bilgi alışverişinde bulunmak üzere yazılı/sözlü iletişim kurarım.					
28. Öğrenciyi etkiler ve sınıf liderliği rollerimi yerine getiririm.					
29. Takım çalışmasına katılmaya istekliyimdir.					
30. Öğretmen adaylarına, stajyer öğretmenlere ve okula yeni atanan öğretmenlere yardımcı olurum.					
31. Okulla ilişkin sorunların çözümüne yönelik olarak “katılımcı” tutumlar sergilerim.					
32. Okulla ilgili kararların alınmasında meslektaşlarının etkin katılımı için çaba sarf ederim.					
33. Zümre başkanlığı gibi resmi önderlik görevlerini etkin biçimde gerçekleştiririm.					
34. Öğrenciler hocalarını, farklı sorunlarını iletecek kadar yakın görürler.					
35. Öğretmenlerin öğrencilere yaklaşımı insancıldır.					
36. Okul yönetimi sorunların giderilmesinde başarılıdır.					
37. Okulumuzda uygulamalar açısından zümreler arasında uyum vardır.					
38. Teknoloji liderliği çerçevesinde gerekli olan öncülüğü derslerimde ve okulumda uygularım.					
Aşağıda sıralanan teknolojileri kullanma konusunda kendinizi ne kadar yeterli buluyorsunuz? 1'den 5'e kadar puanlandırınız. (1-çok yetersiz ↔ 5-çok yeterli)	Bu konuda kendinizi geliştirmek için kaliteli ve hızlı bir eğitim almak ister misiniz?				
1. Bilgisayar ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5	☐ Evet ☐ Kararsızım ☐ Hayır				
2. Akıllı tahta ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5	☐ Evet ☐ Kararsızım ☐ Hayır				
3. Projeksiyon cihazı ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5	☐ Evet ☐ Kararsızım ☐ Hayır				
4. Mobil cihazlar (Tablet bilgisayar, akıllı telefon...) ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5	☐ Evet ☐ Kararsızım ☐ Hayır				
5. Ofis programları (Word, Excel, Power Point...) ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5	☐ Evet ☐ Kararsızım ☐ Hayır				

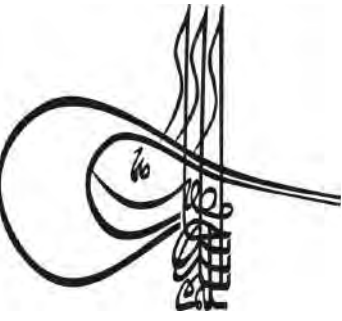
6. EBA (Eğitim Bilişim Ağı) ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5	☐ Evet ☐ Kararsızım ☐ Hayır
7. Arama motorları (Google vb.) ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5	☐ Evet ☐ Kararsızım ☐ Hayır
8. E-posta sistemleri (gmail, yahoo mail, hotmail vb.) ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5	☐ Evet ☐ Kararsızım ☐ Hayır
9. Sosyal ağlar (facebook, twitter vb.) ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5	☐ Evet ☐ Kararsızım ☐ Hayır
10. İçerik geliştirme yazılımları ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5	☐ Evet ☐ Kararsızım ☐ Hayır
11. Diğer (Lütfen belirtiniz:.....) ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5	☐ Evet ☐ Kararsızım ☐ Hayır

Lütfen her soru için bir seçenek işaretleyiniz.

1. Bilgisayar ortamında derslerimde kullanacağım materyaller (video, animasyon, ses dosyası, resim, grafik, tablo vb.) geliştirmek benim için.. çok kolaydır ☐ kolaydır ☐ zordur ☐ çok zordur ☐	5. Yıllık plan, zümre toplantı tutanağı, sınav kâğıdı, rapor vb. dokümanları hazırlamak benim için.. çok kolaydır ☐ kolaydır ☐ zordur ☐ çok zordur ☐
2. İnternette dersime ve konuma uygun materyalleri bulmak ve kullanmak benim için.. çok kolaydır ☐ kolaydır ☐ zordur ☐ çok zordur ☐	6. Bir sunum hazırlayarak derste veya bir toplantıda problemsiz bir şekilde sunmak benim için.. çok kolaydır ☐ kolaydır ☐ zordur ☐ çok zordur ☐
3. Bilgisayar, akıllı tahta vb. cihazlarda çıkabilecek genel problemleri çözmek benim için.. çok kolaydır ☐ kolaydır ☐ zordur ☐ çok zordur ☐	7. Yeni çıkan bir teknolojiye adapte olmak benim için.. çok kolaydır ☐ kolaydır ☐ zordur ☐ çok zordur ☐
4. İnternet üzerinden meslektaşlarım, öğrencilerim veya idarecilerimle iletişim kurmak benim için.. çok kolaydır ☐ kolaydır ☐ zordur ☐ çok zordur ☐	8. Derslerimde çeşitli teknolojileri kullanmak benim için.. çok kolaydır ☐ kolaydır ☐ zordur ☐ çok zordur ☐

Aşağıdaki soruları kısaca cevaplandırınız.

1. Eğer öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitimlerin içeriklerinin neler olacağına karar verme yetkisi bende olsaydı, ilimizde şu konularda eğitimler verilmesini sağlardım;	2. Aşağıda sıraladığım öneriler dikkate alınırsa hizmet içi eğitimler çok daha başarılı olur;



Article Info/Makale Bilgisi

✍ Received/Geliş: Nisan 2018

✓ Accepted/Kabul: Haziran 2018

✍ Referees/Hakemler: Doç. Dr. Hasan Hüseyin KILINÇ - Dr. Öğr. Üyesi Yaşar BARUT

This article was checked by iThenticate.

İÇSEL DURUMLARIN KONTROLÜ ALGISI ÖLÇEĞİ: TÜRKÇE FORMUNUN GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK ÇALIŞMALARI*

Öner ÇELİKKALELİ**

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, İçsel Durumların Kontrolü Algısı Ölçeği'nin Türkçe uyarlaması çerçevesinde geçerlik ve güvenirlik çalışmalarını yapmaktır. Ölçeği faktör analizi için 227'si (%49.9) kadın, 235'i (%50.1) erkek toplam 462; ölçüt bağıntılı geçerlik için 56'sı kadın (%66.7) 26'sı erkek (%33.3) 84; test-tekrar test güvenirlik çalışması için 56'sı kadın (%65.9) 29'u erkek (%34.1) 85 ergenden veri toplanmıştır. Ayrıca 40 kişilik ergen grubuna ölçeğin deneme uygulaması yapılmıştır. Veri toplama araçları olarak İçsel Durumların Kontrol Algısı Ölçeği ve Durumluk-Sürekli Kaygı Envanteri kullanılmıştır. Açıklayıcı faktör analizinden elde edilen bulgulara göre ölçme aracı üç faktörden oluşmaktadır ve bu faktörler toplam varyansın %47'sini açıklamaktadırlar. DFA sonuçları elde edilen üç faktörlü yapının iyi uyum gösterdiğini göstermektedir ($\chi^2=248.84$, $sd=101$, $p=.00$, $\chi^2/sd=2.46$, $CFI=.96$, $NNFI=.95$, $GFI=.94$, $RMSEA=.056$). Diğer bir geçerlik çalışmasında, İDKAÖ ile Sürekli Kaygı Ölçeği arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki elde edilmiştir ($r=-.33$, $p<.01$). Güvenirlik çerçevesinde, ölçeğin iç tutarlık katsayısı .85 ve .89; eşit yarılar arasındaki korelasyon katsayısı .78 olarak hesaplanmıştır. Ayrıca, madde toplam test korelasyonları .23 ile .57 arasında değiştiği ve madde analizi çalışmasında ölçek maddelerinin %27'lik alt ve üst gruplar arasındaki farkı anlamlı olarak ortaya koyduğu görülmüştür. Son olarak ise, ölçeğin faktörlerinin birleşik güvenirlik "Kontrolde Kullanılabilecek Tekniklere Sahip Olma" faktörü için .69; "İçsel Durumların Kontrol Edilebilme Yeteliği Duygusu" faktörü için .70; ve "Kontrol Yeteneklerinin Olmadığına Yönelik Duygu" faktörü için ise .81 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen bu bulgular, ölçme aracının ergenlerin içsel durumlarını

* Bu çalışma, MSKÜ Bilimsel Araştırma Projeleri Birimi tarafından 17/021 numaralı proje çerçevesinde desteklenmiştir.

**  Dr. Öğr. Üyesi Muğla Sırkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü PDR Anabilim Dalı, El-mek: celikkaleli@gmail.com

kontrol etme değişkenini ölçebilecek psikometrik değerlere sahip olduğunu göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Kontrol, içsel kontrol, geçerlik, güvenirlik

THE PERCEIVED CONTROL OF INTERNAL STATES: VALIDITY AND RELIABILITY STUDIES OF TURKISH FORM

ABSTRACT

The purpose of this research is to conduct validity and reliability studies within the framework of the Turkish version of the Perceived Control of Internal States Scale. For this purpose, 227 (49.9%) of the women and 235 (50.1%) of the men were in total 462; in the context of criterion-related validity, 56 female (66.7%), 26 male (33.3%) in total were 84; in the test-retest reliability study, 56 females (65.9%) and 29 males (34.1%) 85 adolescents' data were collected. In addition, 40 adolescent trial applications were made. As a means of collecting data, Perceived Control of International States Scale and State-Trait Anxiety Inventory were used. According to the findings obtained from the EFA, the measuring tool consists of three factors, which account for 47% of the total variance. The EFA results indicate that the three-factor structure obtained is well fitted ($\chi^2 = 248.84$, $df = 101$, $p = .00$, $\chi^2/sd = 2.46$, $CFI = .96$, $NNFI = .95$, $GFI = .94$, $RMSEA = .056$). In another validity study, there was a significant negative correlation between Perceived Control of Internal States and Trait Anxiety Inventory ($r = -.33$, $p < .01$). In the framework of reliability, internal consistency of the scale coefficients were .85 and .89; the correlation coefficient between split half is calculated as .78. In addition, item total test correlations ranged between .23 and .57, and item analysis showed significant difference between the upper and lower groups of 27% of the scale. Finally, the composed reliability of the factors of scale is .69 for the "Possessing Techniques to be Used in Control" factor; .70 for the "Emotion Sensation of Internal Situations" factor; and .81 for the "Emotion for no Control Skills" factor. These findings indicate that the means of measurement have psychometric properties that can measure the variability in controlling the internal states of adolescents.

STRUCTURED ABSTRACT

Introduction

As one of the most important stages of the developmental process, adolescence is an important phase of life during which biological, psychological and social changes occur rapidly and individuals are in intense interaction with each other (Hamburg & Takanishi, 1989). As adolescents solve their problems during this interaction process, according to Türnüklü & Şahin (2004), these experiences bring them to maturity emotionally, cognitively and socially. The problem in this process is whether the inevitable bio/psychosocial changes and interactions occur under or out of adolescent's control. Basım & Şeşen (2006) argue that individuals tend to believe that they (internal control) or their luck, destiny or fortune (external control) play a role in the

experiences or their consequences while climbing up the steps of life one by one. Therefore, it is expected from individuals to have an internal or external locus of control or a locus of control varying by the situation. How individuals lack control despite these two tendencies, according to Thompson & Spacapan (1991), has a negative impact on their psychological and physiological health, behaviors and motivations. Perceived control is referred by Skinner (1996) to a main psychological structure related to physical and mental health. Indeed, Skinner (1995) states that loss of control is one of few forms of psychological trauma, and researchers agree that this form of trauma inflicts pain universally.

According to Rotter (1975), locus of control may not cause polarization if reinforcement experiences do not accumulate in a given domain and may be available outside either end of internality/externality. In other words, some individuals have internal locus of control while others have external locus of control, and individual with a perception outside of these two ends fall into the middle part which involves both aspects. Researchers (Phares, 1991; Carducci, 1998; Plotnik, 2009) state that individuals who are not in either end and exhibit an average approach constitute the majority of society. Such differentiation of locus of control may cause variations in how individuals perceive and evaluate their own or others' experiences and (Taylor, Peplau & Sears, 2006). Due to these reasons, it would be a more accurate approach to characterize individuals as being internal or external locus of control-oriented individual rather than being individuals with internal or external locus of control.

One of the most important factors that may cause individuals to experience anxiety is the perceived lack of control of internal states. Atkinson, Atkinson & Hilgard (1995) argue that perceived threat about physical harm, threat to self-value and situations requiring more performance than what individuals can do may cause anxiety. According to Cüceloğlu (2006), withdrawal of support, expectation of a negative outcome, internal conflict and uncertainties may lead to anxiety. Similarly, anxiety increases individuals' control efforts, and reduced perceived control paves the way for increased state anxiety and tendency to a general anxiety disorder (Barlow, 2000). Lazarus & Folkman (1984) suggest that if an individual has sufficient control over outcomes, this will reduce the perceived threat, which may cause less anxiety.

Considering the related literature and the studies on these topics, a negative significant relationship is expected between the control of internal states and state anxiety. In this research, the Perceived Control of Internal States Scale (PCISS) developed by Pallant (2000) was adapted into Turkish.

Methodology

Data were collected from a few study groups within the framework of scale development study. First, data were collected from 462 adolescents (227 females, 235 males) for the Exploratory and Confirmatory Factor Analyses. Mean age of the adolescents were 15.71 (sd=.81). For the criterion-related validity study, data were collected from 84 adolescents (56 females, 26 males). Mean age of these adolescents were 15.14 (sd=.46). Data were collected from 85 adolescents (56 females, 29 males) for the test-retest The Perceived Control of Internal States Scale

and State-Trait Anxiety Inventory were used as the data collection instruments. Exploratory Factor Analysis (EFA), Confirmatory Factor Analysis (CFA), and criterion-related validity study were performed, and item factor loads were calculated to ensure scale's validity. Cronbach's Alpha coefficient, composite reliability, item-total test correlations, test-retest correlation coefficient, Spearman-Brown's split-half correlation coefficient were utilized, and independent groups t-test was used to determine whether each of the items indicated the difference between the lower 27% and upper 27% groups of students.

Results

A three-factor construct was achieved in the Explanatory Factor Analysis. The first factor was named "Having the Techniques That Can Be Used in Control." The load values of this factor vary between .71 and .36, and the factor consists of 6 items. With an eigenvalue of 5.09, the subfactor explains 18.40% of the variance in the Perceived Control of Internal States. The second factor was named "Sense of Efficacy of Controlling Internal States." The load values of this factor vary between .64 and .52, and the factor consists of 5 items. The subfactor with an eigenvalue of 1.95 explains 15.15% of the variance on its own. The third factor was named "Sense of Lack of Efficacies." The load values of this factor vary between .75 and .39, and the factor consists of 6 items. The subfactor with an eigenvalue of 1.55 explains 14.18% of the variance on its own. In total, the measuring instrument explains 47.80% of the variance in control of internal states. Since item 9 is available in all three factors in the original version, it was excluded from the scale and a Confirmatory Factor Analysis was performed for the 17-item form. It was concluded in the CFA that three-factor construct of the scale shows good fit ($\chi^2=248.84$, $sd=101$, $p=.00$, $\chi^2/sd= 2.46$, $CFI=.96$, $NNFI=.95$, $GFI=.94$, $RMSEA=.056$). In another validity study, a negative significant relationship was observed between PCISS and trait anxiety ($r=-.33$, $p<.01$).

While the reliability studies achieved an internal consistency coefficient of .85 for the whole scale based on the data collected for the factor analysis, the data collected for the criterion-related validity provided an internal consistency coefficient of .89 ($n=84$), and the test-retest reliability coefficient was found to be .88 ($n=90$) in the tests conducted at a two-week interval. Spearman-Brown correlation coefficient calculated by splitting the scale into two equal halves was found to be .78.

Conclusion and Recommendations

The EFA showed that PCISS has a three-factor and one-dimension construct. This finding is in parallel with the three-factor construct achieved in the first sample of the original scale development study by Pallant (2000). These three factors together explain 74.64% of total variance. This is an acceptable rate according to Bayram (2009) and Büyüköztürk (2010) as it is above .30. It is seen that the factor loads of the scale items vary between .75 and .36. This indicates that the factor load values are on an acceptable level as they are above .30 (Büyüköztürk, 2002; Kline, 1994).

In the first reliability study for PCISS, the internal consistency coefficients of the scale varied between .85 and .89 while the split-half reliability was calculated to be .78. According to Erkuş (2005), these reliability coefficients are very close to the high reliability values specified in the literature and above the ideal values. Some other authors stated that internal consistency coefficients of the instruments that measure psychological variables being .70 or above are adequate for the reliability of test scores (Anastasi, 1982; Büyüköztürk, 2010; Domino and Domino, 2006; Fraenkel & Wallen, 2006; Fraenkel, Wallen & Hyun, 2012). Given the findings achieved on the reliability of the instrument and the related literature, it can be argued that the scale can produce reliable scores.

This research has limitations to it. For instance, the fact that most of the data were collected in the city center of Muğla is a limitation to generalizability. Moreover, not including the findings on whether the scale can distinguish individuals with different characteristics (gender, participation in social activities, place of residence, etc.) is another limitation. The fact that the criterion-related validity study was performed with a single variable can be regarded as a limitation.

The following recommendations can be made for the validity and reliability of this scale and the research studies to be conducted using this instrument: Scale's validity and reliability can be test with wider and diverse samples. Studies can be performed to investigate scale's relationship with depression, stress, anger, and aggression. Studies can be carried out on the role of parental attachment styles in the development of internal states. Finally, studies can be planned to find out whether ability to control internal state mediates the relationship between aggression and violence tendency, exclusion, and anger.

Keywords: Control, internal control, validity, reliability, anxiety

GİRİŞ

Gelişim sürecinin en önemli aşamalarından biri olan ergenlik, biyolojik, psikolojik ve sosyal değişimlerin hızlı bir biçimde gerçekleştiği ve birbirleriyle yoğun bir etkileşim içine girdikleri önemli bir yaşam evresidir (Hamburg ve Takanishi, 1989). Ortaya çıkan etkileşim sürecinde ergenler karşı karşıya kaldıkları problemlerini çözerken, Türnüklü ve Şahin'e (2004) göre, bu deneyimler onları duygusal, bilişsel ve sosyal olarak olgunlaştırmaktadır. Bu süreçteki asıl problem, kaçınılmaz olarak yaşanan biyo-psiko-sosyal değişimlerin ve etkileşimlerin ergenin kontrolünde mi yoksa kontrolü dışında mı gerçekleşmektedir. Basım ve Şeşen (2006), bireylerin yaşam basamaklarını birer birer çıkarken, bu süreçteki yaşantılara veya bunların sonuçlarına, kendilerinin neden olduğuna (iç kontrol) ya da şans, kader ve ya talihleri (dış kontrol) sayesinde gerçekleştiğine inanma eğilimleri bulunmaktadır. Dolayısıyla bireylerin her durumda ya iç kontrol odağına ya da dış kontrol odağına veya duruma bağlı olarak değişkenlik gösteren bir kontrol odağına sahip olması beklenmektedir. Bu iki eğilime rağmen bireylerin yine de kontrolden yoksun olması Thompson ve Spacapan'a (1991) göre, onların psikolojik ve fizyolojik sağlıkları, davranışları ve motivasyonları üzerinde olumsuz bir etkiye sahip olduğunu ifade etmektedirler. Çünkü kontrol algısı, Skinner (1996) tarafından, fiziksel ve zihinsel sağlıkla ilişkili ana psikolojik yapılardan biri olarak ifade edilmektedir. Hatta, Skinner (1995) kontrol kaybının, psikolojik travmanın çok az sayıdaki biçimlerinden biri olduğunu ve araştırmacıların bu travma biçiminin evrensel olarak acı verdiğini kabul ettiklerini belirtmektedir.

Psikolojik açıdan kontrol kavramı Sosyal Öğrenme Kuramı çerçevesinde ortaya atılan, en popüler ve bilimsel araştırmalarda en çok araştırılan kavramlardan biridir (Rotter, 1954; 1966).

Rotter'e (1966) göre, insanların en önemli tepki örüntülerinden biri yaşamlarındaki olayların ve bunların sonuçlarının üzerinde kontrollerinin olduğu ya da olmadığını varsayma eğilimlerini ifade eden kontrol odağı kavramıdır. Sosyal gelişim sürecinde birey, çocukluktan itibaren hangi davranışlarının hangi sonuçlara neden olabileceği konusunda ve bu sonuçların kendi davranışlarının bir sonucu olarak ya da kendisi dışındaki durumlardan kaynaklandığı konusunda kendi içinde tutarlılık gösteren beklentiler geliştirirler (Yeşilyaprak, 1993). Rotter (1966) geliştirilen bu beklentilerin iç kontrole ya da dış kontrole yönelik bir inanç biçiminde ele almış ve "bireylerin yaşantılarının sonuçlarını olumlu ya da olumsuz (ödül ya da ceza) olarak algılanmasını belirleyen güçlerin yoğunlaştığı alanı kontrol odağı" olarak tanımlamıştır. Kontrol odağı yaşam belirleyicilerinin "içsel" diğer bir deyişle kendi yönetimindeki eylemlere ya da "dışsallığın" iki boyutundan biri olan "şans" ya da "diğerlerinin güçlü" eylemlerine atfedilmesiyle ilgilidir (Levenson, 1981). Kısaca kontrol odağı, bireylerin yaşadıkları olayların neler/kimler tarafından kontrol edildiğine yönelik inancıdır (Strauser, Ketz ve Keim, 2002). Bu inanç, bireylerin yaşamlarında elde ettikleri ödülleri kontrol edebildiklerine veya edemediklerine ilişkin genelleştirilmiş beklentileriyle ilgili kişilik değişkenlerinden biridir (Spector ve O'Connell, 1994) ve kişilerin iş yaşamındaki başarılarını etkilerken aynı zamanda iş yaşamındaki başarıları da kontrol odağını etkilemektedir (Eysenck, 2004).

Rotter'e göre, bireylerin belirli bir durumda, belirli bir biçimde davranmalarını etkileyen iki önemli faktör bulunmaktadır: Bunlar "beklenti" ve "pekiştirme değeri"dir. *Beklenti*: Bireylerin davranışının pekiştirici alabilecek bir sonuca neden olabileceğine ilişkin öznel duygularını ifade etmektedir. *Pekiştirme değeri*: Bireyin tüm olası pekiştirici sonuçları biri biriyle karşılaştırdığında, belirli bir pekiştireç için tercihini ifade etmektedir. Bireylere özellikle çekici gelen şeyler ve durumlar diğer olası pekiştireçlerden daha yüksek bir pekiştirme değerine sahip olmaktadır (Rotter, 1966). Diğer bir ifadeyle, bireyler davranışlarının sonucu olarak ödül veya ceza almışlarsa, bu durum onun ileride gerçekleştireceği davranışlarının sonuçlarıyla ilgili farklı beklentiler içerine girmesine neden olabilecektir. Bu tür beklentiler bireylerin kendi deneyimlerine özgü olarak geliştikleri için bireyler eylemlerinin sonuçlarını ya kendi eylemlerine bağlayabilirler ya da kendi eylemlerinden bağımsızmış gibi algılayabilir. Böyle bir algılama biçimi bir süre sonra genelleştirilmiş birçok beklentinin ortaya çıkmasına neden olur. Genelleştirilmiş bu beklentiler sonucunda, eğer bireyin davranışlarının sonuçlarını kontrol edebileceğine yönelik beklentiler geliştirmişse bu bireyin "içsel kontrole" sahip bir birey, buna karşın davranışlarının sonuçlarını kontrol edemeyeceği yönünde beklentiler geliştirmişse, bu bireyin "dış kontrole" sahip birey olabileceği söylenebilir (Dönmez, 1986; Rotter, 1966; Rotter, 1990). Bunların yanında, iç kontrol ile dış kontrol odaklı bireyler, aynı değerdeki bir ödülün, şansına mı, becerisine mi bağlı olarak kazanıldığına ilişkin algılamada da farklılaşmaktadırlar (Rotter ve Mulry, 1965).

Rotter'e (1975) göre kontrol odağı, pekiştirme yaşantılarının belli bir alana yönelik yığılma göstermemesi halinde kutuplaşmamaya neden olmamakta ve içsel/dışsallık uzamının, her iki ucu dışındaki, bir noktasında yer bulabilmektedir. Diğer bir ifadeyle, insanların bazıları iç kontrol odağındaki boyutta, bazıları da dış kontrol odağı boyutunda yer alırken; bu iki ucun dışındaki bir algıya sahip kişilerde her iki boyutu da içeren orta kısımda yer alabilmektedirler. Araştırmacılar (Phares, 1991; Carducci, 1998; Plotnik, 2009) her iki uçta olmayan, ortalama bir yaklaşım sergileyen bireylerin toplumun çoğunluğunu oluşturduğunu ifade etmektedir. Kontrol odağı açısından ortaya çıkan bu farklılaşma, bireylerin kendilerinin ve diğerinin yaşadığı durumları algılamalarında ve değerlendirme biçimlerinde farklılaşmalar ortaya çıkmasına neden olabilmektedir (Taylor, Peplau ve Sears, 2006). Bu nedenlerle bireyleri iç veya dış kontrol odaklı bireyler olarak nitelendirmek yerine içsel ya da dışsal kontrol odağı yönelimli bireyler olarak nitelendirmek daha doğru bir yaklaşım olacaktır.

İç kontrol odağı eğilimli veya dış kontrol odağı eğilimli bireyler birbirinden farklı davranış biçimleri sergileyebilmektedirler. Rotter'e (1966) göre, tipik olarak iç kontrol odağı eğilimli bireyler, eylemleri ile günlük yaşamlarında maruz kaldıkları ödüller ve cezalar arasında doğrudan bir ilişki olduğuna yönelik bir algıya sahiptirler. Solmuş (2004), bu kişilerin, gelecekteki davranışlarında kendilerine fayda sağlayacağına inandıkları çevresel uyarıcılara veya değişikliklere dış kontrol odağı eğilimli bireylerden daha fazla duyarlı olduklarını; yaşadıkları çevreyi değiştirebilmeye yönelik daha çok girişimde bulunduklarını; daha girişken olabildiklerini, yeteneklerine, başarılarına veya başarısızlıklarına daha çok odaklandıklarını ifade etmektedir. Diğer taraftan, Wong-McDonald ve Gorsuch (2004) iç kontrol eğiliminde olan bireylerin kendi eylemlerinin sonucu olarak ortaya çıkan davranışların yaşamlarında belirleyici olduğuna yönelik bir inanç ve beklenti hakim durumdadır. İç kontrol odağına sahip bireylerin başarılarının veya başarısızlıklarının nedenlerini sahip oldukları özelliklere yüklediğini, yaşadıkları çevreyle iletişimlerini geliştirebilmek amacıyla daha fazla girişimde bulunduklarını ve çoğunlukla da kendi yetenekleri ve başarılarıyla ilgilendiklerini belirtmektedirler (Rotter, Change ve Phares, 1972). Bu iç kontrol odaklı bireylerin yükleme stilleri açısından da farklılaşabildiğini göstermektedir. Benzer bir biçimde iç kontrol odağı eğilimli bireyler eylemlerinin ve sonuçlarıyla ilgili sorumluluklarını kendilerine yüklemektedir (Phares, 1991). Sahip oldukları kişilik özellikleriyle de dış kontrol odağı eğilimli bireylerden farklılaşabilen iç kontrol odağı eğilimli bireyler Yeşilyaprak'a (2004) göre, çoğunlukla sorumluluk sahibi, problem çözme becerisi gelişmiş, planlı, düzenli, dirençli, öz-güven sahibi, başarı yönelimlidirler. Spectator (1982) ise, bu kişilerin tipik olarak dış kontrol odağına sahip olanlara göre daha başarılı olduklarını ifade etmektedir. Ayrıca, iç kontrol odağı eğilimli bireylere göre stresle baş çıkmada daha etkili yöntemler kullanırken (Phares, 1991), Spectator ve vd.'ne (2001) göre, genel olarak daha başarılı, sağlık açısından önlem alma olasılıkları daha yüksek, daha az stres ve depresyon yaşamaktadırlar.

Diğer taraftan dış kontrol odağı eğilimli bireyler, şans veya kontrol edilemeyecek diğer faktörlere yönelik beklentiler geliştirirler ve buna göre davranışlarda bulunurlar. Diğer bir ifadeyle, Rotter'e (1990) göre, bireyler eylemlerinin veya yaşadıkları olayların kendi kontrollerinde değil de çoğunlukla kendileri dışındaki güçlerin etkisinde gerçekleştiğine inanan bireyler olurlarsa, bu inançlarının derecesine göre dış kontrol odağı eğilimli bireyler olarak tanımlanırlar. Frenkel, Kugelmass, Nathan ve Ingraham'a (1995) göre, dış kontrol odağı eğilimi bireyler yaşamlarının kader ve diğer insanlar gibi dış güçler tarafından belirlendiğine inanmaktadırlar ve dış güçlere karşı aşırı duyarlıdırlar. Hatta başarısızlıklarıyla ilgili sorumluluğu başka yerlere veya kişilere yüklemektedirler (Phares, 1991). Tipik olarak bu kişiler, aldıkları ödüllerin ve cezaların, şans, kader veya güçlü diğerleri gibi dış kaynaklara bağlı olarak ortaya çıktığına inanmaktadırlar (Rotter, 1966).

Birçok araştırmaya konu alan kontrol odağı eğilimini ölçmeye yönelik olarak gerek yurt içinde gerek yurtdışında birçok ölçme aracı geliştirilmiş veya uyarlanmıştır. Yurt içinde Akın (2007) tarafından üniversite öğrencileri için geliştirilmiş Akademik Kontrol Odağı Ölçeği ve aynı ölçeğin lise formu (Sarıçam, 2014) dışındaki ölçeklerin Türkçeye uyarlanmış ölçme araçları olduğu görülmektedir. Bu çerçevede, Trice Akademik Kontrol Odağı Ölçeği'dir Aydoğan (2016) tarafından uyarlanmıştır. Literatürde yurt içinde ve yurt dışında binlerce çalışmada kullanılan ölçme aracının Rotter (1966) tarafından geliştirilmiş olan Rotter İç-Dış Kontrol Odağı Ölçeği olduğu görülmektedir. Bu ölçeğin Türkçeye uyarlaması Dağ (1991) tarafından gerçekleştirilmiştir. Yurt içinde uyarlaması yapılan diğer bir ölme aracı ise Nowicki-Strickland Kontrol Odağı Ölçeği'dir ve Türkçe uyarlaması Öngen (2003) tarafından yapılmıştır.

Yurt dışında yukarıda uyarlaması yapılan ölçme araçları dışında, Levenson Locus of Control Scale (1974), Teacher Locus of Control Scale (Rose ve Medway, 1981), The Parental Locus of Control Scale (Campis, Lyman, Prentice-Dunn, 1986), Work Locus of Control Scale (Spectator, 1988), Locus of Control Scale (Craig, Franklin ve Andrews, 1984), Safety Locus of Control Scale

(Jones ve Wuebker, 1985), Career Locus of Control Scale (Trice, Haire ve Elliott, 1989) ve Traffic Locus of Control Scale (T-LOC) (Özkan ve Lajunen, 2005) gibi ölçme araçları bulunmaktadır.

Kontrolün ölçümüne yönelik olarak kullanılan ölçme araçlarının bireyin dışında gerçekleşen olayları kontrolüne yönelik iç ya da dış kontrol algısını ölçmeye yönelik olarak geliştirildikleri görülmektedir. Ancak kontrol ile ilgili yapılan çalışmalar içsel durumların kontrolünün açık bir biçimde kuramsal bir ilgi alanı olmasına rağmen göreceli olarak özellikle dışsal durumların kontrolüne yönelik araştırmalarla kıyaslandığında çok daha az araştırmaya konu olduğu görülmektedir (Pallant, 2000). Bu alanla ilgili bir ölçme aracı bulunmadığı için, içsel durumun kontrolüne ilişkin yapılan araştırmalarda özel tasarlanmış sorulara güvenerek çalışmalarını yürütmüşlerdir (Thompson, Nanni ve Levine, 1993; Thompson, Sobolew-Shubin, Galbraith, Schwankovsky ve Cruzen, 1994), ancak Pallant'a (2000) göre, bu amaçla yazılmış sorular genel kullanım için uygun olmayabilmektedir. İDKAÖ bireylerin kendi dışlarında gelişen durumları değil, bireylerin içlerinde yaşadıkları bilişsel, duygusal durumları ve bunlarla baş etme stratejilerini ölçmeye amaçlayan bir ölçme aracı olması açısından alana katkı sağlamaktadır.

Kendi dışındaki olayların kontrolüne yönelik gelişmiş olan algının yanında, içsel durumlarına yönelik kontrolleri gelişen bireyler, olumsuz bir durumla karşı karşıya geldiklerinde, kontrol algılarından dolayı davranışlarını ve dolayısıyla da olumsuz sonuçlarını kontrol edebilmektedirler. Bu nedenle bireylerin içsel durumlarını kontrol edebilmesi, olumsuz durumlarla başa çıkmada ve olumsuz duygusal ve davranışsal sonuçlar yaşamaları konusunda önleyici ve koruyucu bir faktör gibi işlev görebilecektir. Bunu yanında Pallant (2000) bazı durumlarda, bir durumun duygusal sonuçları üzerindeki algılanan kontrolün, gerçekte durumun kendisi üzerinde kontrol sağlamaktan daha önemli olabileceğini vurgulamaktadır. Yapılan çalışmalarda bireylerin yaşadıkları durumların sonucu olarak ortaya çıkan duygu, düşünce ve fiziksel tepkilerin kontrolünün önemini ortaya koymaktadır (Thompson vd., 1994; Thompson vd., 1993). Bu durumu destekler nitelikteki bir bulgu Thompson vd. (1993) tarafından açıkça oraya konulmuştur. Bu çalışmada, kanser hastaları için günlük duygusal tepkiler ve fiziksel belirtiler üzerinde kontrol sağlanabileceğine ilişkin inancın, hastalığın seyri üzerindeki kontrol sağlanabileceğinden daha önemli olduğu ortaya konulmuştur. Pallant'a (2000) göre duygular ve bilişler üzerinde kontrolün geliştirilmesi en çok stresle başa çıkma çalışmalarında açıkça görülmektedir. Folkman ve Lazarus (1980) her hangi bir stresli durumda bir kişinin hem durumun kendisinden kaynaklı olarak yapılması gereken görevler ile (örneğin; hastalığın belirtileri, tedavi) hem de stresli durumunun ortaya çıkardığı duygusal sonuçlarla (örneğin kaygı, stres, değersizlik duygusu) uğraşması gerektiğini ileri sürmüşlerdir. Gerçekte, sorunun kendisinin ortaya çıkardığı sorumlulukları yerine getirme derecesi, kişilerin duygusal tepkilerini düzenleme yeteneğine (kontrol algısı) büyük ölçüde bağlıdır. Folkman (1984) duygusal uyarılmanın belirli bir derecede başa çıkmayı kolaylaştırabilmesine rağmen, kaygı, korku veya öfke gibi yoğun duygular, etkili düşünme, planlama ve etkili problem çözme engelleyebildiğini belirterek, içsel durumların kontrolünün önemine vurgu yapmıştır. Bu çerçevede Wallston, Wallston, Smith ve Dobbins (1987) kontrolü yeniden "kişinin kendi içsel durumunu ve davranışlarını belirleyebileceği, bireyin çevresini etkileyebileceği ve/veya istediği sonuçlara ulaşabileceğine yönelik inancı" biçiminde tanımlamışlardır. Daha önce yapılan kontrol tanımlarından farklı olarak burada "içsel durumun kontrolü" vurgulanmıştır. Dolayısıyla bireylerin içsel durumları üzerindeki kontrollerinin olup olmaması da çok boyutlu kontrol algısının bir parçası durumuna gelmiştir. Kontrolün bu yönünü ölçen, puanlaması kolay, geçerli ve güvenilir bir ölçme aracını geliştirmek veya uyarlamak kontrol alanındaki bu boşluğu doldurabilecektir.

Kontrol odağı ile ilgili birçok örnekleme araştırmalar yapılmıştır. Bu çalışmalar iç-dış kontrol odağı yönelimli çalışmalar olup, içsel durumların kontrolüne ilişkin çalışmalar henüz gerçekleştirilmemiştir. Burada son dönemlerde özellikle ergen örnekleminde yapılan çalışmalara yer verilerek kontrol odağının ergen psikolojisi üzerindeki önemi ortaya konulmaya çalışılmıştır.

Phares'e (1991) göre iç kontrol odağı algısına sahip bireyler, dış kontrol odağı algısına sahip bireylerle karşılaştıklarında, daha yüksek düzeyde uyum göstermekte, düşük düzeyde kaygı yaşamakta ve psikiyatrik olarak sınıflandırılmalarında daha az yer almaktadırlar. Diğer bir çalışmada, Öztemel (2012) kontrol odağı ile kariyer kararsızlığı ve mesleki karar verme yetkinliği arasında anlamlı ilişkiler olduğunu belirtmiştir. Çolakkadioğlu, Cenkseven-Önder ve Avcı (2011) iç kontrol odağı ile problem çözme ve karar verme arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler elde etmişlerdir. Ergenlerle yaptığı çalışmada Konan (2013) iç kontrol odağı ile problem çözme becerisi arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Saldırganlık ile kontrol odağı arasındaki ilişkiyi inceleyen Efiltili (2008) iki değişken arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki elde etmiştir. Gürkan (2006) Yılmazlık Ölçeği'nin geçerlik ve güvenirlik çalışmalarında ölçüt bağıntılı geçerlik çerçevesinde iç-kontrol odağı ile psikolojik yılmazlık arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki elde etmiştir. Ergenlerle yapılan diğer bir çalışmada, Çelikkaleli (2010) akademik, sosyal ve duygusal yetkinlik inancı yüksek ergenlerin iç-kontrollerinin de yüksek olduğunu belirtmektedir. Sarıçam (2015) akademik kontrol odağı ile motivasyon düzeyi arasındaki ilişkiyi araştırdığı çalışmasında, akademik iç kontrol odağı algısına sahip bireylerin dış kontrol odağı algısına sahip olanlara göre daha yüksek motivasyonlarının olduğunu ortaya koymuştur. Çoşkun (2007) ise ergenlerin kontrol odakları ile öğrenilmiş güçlülük puanları arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğunu rapor etmiştir. Son olarak (Karlı, 2015) üst-biliş işlevleri ve karar verme ile kontrol odağı arasında ilişki olduğunu belirtmiştir.

Yurt dışında yapılan çalışmalar incelendiğinde, Millman (2016) dış kontrol odağı ile stres ve sosyal stres arasında bir ilişki olduğu belirtmektedir. Diğer bir çalışmada, kontrol odağı ile nevrozizm, dışadönüklük, davranış problemleri ve benlik saygısı arasında anlamlı bir ilişkiler olduğu belirtilmiştir (Furnham ve Cheng, 2016). Ergenlerdeki intihar riskini ortaya koymaya çalışan bir çalışmada Martin, Richardson, Bergen, Roeger ve Allison (2005) kontrol odağının ergenlerdeki intihar riskini yordadığını rapor etmişlerdir. Farklı bir çalışmada, içsel kontrol odağı ile yüksek benlik saygısı ve iletişim becerisi arasında bir ilişki bulunduğu ifade edilmiştir (Farahati, 2011). Ayrıca, kontrol odağı ile yetkinlik inancı, sosyal kabul ve sosyal ilgi arasında anlamlı bir ilişki bulunduğu rapor edilmiştir (Moghanloo, Pishvaei, Ataie ve Moghanloo, 2017). Sağlıkla ilgili yapılan bir çalışmada Biernacka ve Jakubowska-Winecka (2017) hipertansiyon ve diyabet ile iç kontrol odağı arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki elde etmişlerdir. Bir başka çalışmada da kontrol odağı ergenlerin alkol kullanımı ile negatif yönde ilişkili olduğu ortaya konmuştur (Mefoh, Chikezie ve Okonkwo, 2017). Kumar ve Behmani (2017) akran baskısı ve bilişsel üçlü arasında ilişki olduğunu bildirmişlerdir (Kumar ve Behmani, 2017). Cazan ve Dumitrescu (2016) kendilik algısı ve esneklik ile kontrol odağı arasında; Pharr, Enejoh, Mavegam, Olutola, Karick ve Ezeanolue (2015) ise riskli cinsel davranış ile kontrol odağı arasında ilişki olduğunu belirtmektedirler.

İlgili literatür ve araştırmalar incelendiğinde iç kontrollü ya da içsel durumu üzerinde kontrolünün olduğuna yönelik bir algısı olan bireylerin psikolojik olarak daha sağlıklı davranışlar göstermeleri beklenirken; dış kontrolü olanların ya da içsel durumu üzerinde kontrolünün az olduğuna yönelik algısı olan bireylerin istenmeyen davranışlar ve duygular yaşamaları beklenmektedir. İstenmeyen bu psikolojik duygu durum problemlerinin başında hiç kuşkusuz toplumdaki her kesimden neredeyse tüm bireylerin yaşamının bir döneminde yaşadığı "kaygı" gelmektedir.

Kontrol Odağı ile Kaygı Arasındaki İlişki

Günlük yaşamda en sık kullanılan psikoloji kavramlarından biri olan kaygı Lewis (1970) tarafından, bireylerde tehlikeli ya da tehdit barındıran durumlarda ortaya çıkan, gelecek hakkında endişe içeren ve bedensel tepkilerle (kaslarda gerilme, titreme, terleme vb.) kendini gösteren, nahos bir duygu durumu olarak ele alınmıştır. Bir başka tanımda Spielberger (1972) kaygıyı "stres yaratıcı durumlardan kaynaklanan üzüntü, algı ve gerginlik gibi hoş olmayan duygusal ve gözlenebilir

tepkiler” biçiminde tanımlamıştır. Baymur (1989) kaygının fiziksel gerilim, huzursuzluk durumu ve tedirginlik ile nitelendirilebileceğini belirtmektedir. Işık (1996) kaygıyı, tehditkâr bir durumda bireyin hissettiği huzursuzluk ve endişe durumu olarak tanımlamaktadır. Cüceloğlu’na (2006) göre ise kaygı, hoş olmayan ve heyecansal endişe ve sıkıntı hallerini içeren gerilimli bir duygudur. Diğer taraftan, kaygı görünür bir neden olmaksızın meydana gelen psikolojik uyarılma, gerginlik hissi ve yoğun endişe ile kendini gösteren zihinsel bozukluk olarak ele alınmıştır (Gerrig ve Zimbardo, 2012). Bu tanımlar bir arada değerlendirildiğinde kaygı “subjektif olarak tehlikeli veya tehdit olarak algılanan bir durumun bireyde yarattığı bedensel ve psikolojik gerginlik, huzursuzluk, endişe ve sıkıntılı duygu durumu” olarak ifade edilebilir. Kaygının bazı durumlarda bir miktarı içsel motivasyonu arttırabiliyorken Mash ve Wolfe’a (2002) göre, olağandan fazla ve kontrol edilemeyen kaygının kişileri güçsüzleştirmekte hata yapabileceklerini dahi yapamayacak duruma getirebilmektedir.

Spielberger (1972), kaygıyı "durumluk" ve "sürekli" olmak üzere iki farklı formda ele almıştır. Spielberger ve Reheiser’a (2009) göre durumsal kaygı, belirli bir zaman içerisinde otonom sinir sisteminin uyarılması ve gerginlik, endişe, sinirlilik gibi duyguların yükselmesini içerirken, sürekli kaygı, bireyden bireye farklılık gösteren ve görece daha sabit olan kaygı eğilimidir. Öte yandan, sürekli kaygı düzeyi yüksek olan bireylerin durumsal kaygıyı daha sık yaşadığı gözlemlenmektedir ve kaygı eğiliminin bu bireylerin kişilik özelliği olduğu kabul edilmektedir (Spielberger ve Reheiser, 2009). Buna karşın, durumluk kaygı bireylerin stres yaratan durumlarda hissettiği uyarılma biçimi olup, gerilimin ve huzursuzluk içeren duygularının göstergesidir olabilmektedir (Cüceloğlu, 2006).

Bireylerin kaygı yaşamasına neden olabilecek birçok faktör bulunmaktadır. Atkinson, Atkinson ve Hilgard’a (1995) göre, fiziksel zarar görülebileceğine ilişkin tehdit algıları, benlik değerine ilişkin tehditler ve bireylerin yapabileceklerinden fazla performans gerektiren durumlar kaygı yaşanmasına neden olabilmektedir. Cüceloğlu’na (2006) göre, desteğin çekilmesi, olumsuz bir sonucu beklemek, iç çelişki ve belirsizlikler kaygının ortaya çıkmasına neden olabilen durumlardır. Benzer şekilde kaygı bireyde kontrol çabalarını arttırmakta ve kişinin algıladığı kontrolde azalma hem durumsal olarak kaygının yükselmesine hem de genel bir kaygı bozukluğu eğilimine yol açmaktadır (Barlow, 2000). Lazarus ve Folkman’a (1984) göre, eğer bir kişi sonuçlar üzerinde yeterli kontrole sahip olursa, bu tehdit algısı azaltacak ve bu durumda da daha az kaygı neden olabilecektir.

Ergenlerdeki kontrol odağı ile kaygı arasındaki ilişkiye yönelik olarak yapılmış birçok çalışma bulunmaktadır. Bu konuda son dönemlerde yapılan çalışmalarda, Omani Samani, Maroufizadeh, Navid ve Amini (2017) iç kontrol odağı ile kaygı arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunduğunu ayrıca kontrolün güçlü diğerlerinin elinde olduğuna ilişkin bir inanç ile kaygı arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunduğunu belirtmişlerdir. Maroufizadeh, Omani Samani, Amini, Navid (2016) iç kontrol, güçlü diğerleri ve şans alt faktörleri ile kaygı arasında anlamlı ilişkiler elde etmişlerdir. Benzer bir biçimde, González, Garrido, Castro ve Rodríguez (2015), Lane, Francis (2003), Li ve Chung (2009) ve Aslan (2005) kontrol ile kaygı arasında anlamlı ilişkiler bulunduğunu belirtmişlerdir. Castarlenas, Solé, Racine, Sánchez-Rodríguez, Jensen ve Miró (2016) Çok Boyutlu Sağlık Kontrol Odağı Ölçeği’nin geçerlik çalışmalarında kontrol odağı ile kaygı arasında anlamlı ilişkiler bulunduğunu rapor etmişlerdir. Diğer bir çalışmada üniversite öğrencilerinin dış kontrol puanları arttıkça, kaygı puanları da artmaktadır (Dilmaç, Hamarta ve Arslan, 2009). Son olarak ise Li ve Lopez (2004) yaptıkları çalışmada, ağırlıklı olarak dış kontrol odaklı bir algıya sahip çocukların daha fazla sürekli kaygı yaşamakta oldukları belirtilmiştir.

Gerek literatür çerçevesinde gerekse de bu konularda yapılmış çalışmalar incelendiğinde içsel durumların kontrolü ile durumluk kaygı arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki beklenmektedir. Bu araştırmada, Pallant (2000) tarafından geliştirilmiş olan İçsel Durumların Kontrol Algısı Ölçeği’nin Türkçe uyarlaması gerçekleştirilmiştir.

Yöntem

Çalışma Grupları

Ölçme aracının uyarlama çalışması çerçevesinde birkaç çalışma grubundan veri toplanmıştır. Öncelikle Açıklayıcı ve Doğrulamalı Faktör analizi için 227'si (%49.9) kadın, 235'i (%50.1) erkek toplam 462 ergenden veri toplanmıştır. Bu ergenlerin yaş ortalaması 15.71'dir ($Ss=.81$). Çalışma grubunda bulunan ergenlerin 240'ı (%51.9) lise I. sınıfa, 152'si (%32.9) II. sınıfa ve 70'i (%15.2) III. sınıf öğrencisidir. Ölçüt bağımlı geçerlik çalışması için 56'sı kadın (%66.7) 26'sı erkek (%33.3) toplam 84 lise öğrencisi ergenden veri toplamıştır. Bu ergenlerin yaş ortalaması 15.14'dir ($Ss=.46$). Test-tekrar test için 56'sı kadın (%65.9) 29'u erkek (%34.1) toplam 85 lise öğrencisi ergenden veri toplanmıştır. Son olarak, çevirinin anlaşılabilirliği ve ölçeğin Türkçe formuna son şeklinin verilebilmesi için 40 kişilik bir gruba deneme uygulaması yapılmıştır.

İşlem

Ölçeğin uyarlama çalışması için öncelikle Julie F. Pallant elektronik ortamda iletişime geçilmiş ve ölçeğin Türkiye'deki ergen örnekleminde geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarının yapılabilmesi amacıyla izin alınmıştır. Daha sonraki aşamada ölçeğin orijinal İngilizce formunun Türkçeye çeviri çalışmaları yapılmıştır. Ölçeğin İngilizce orijinalinden Türkçeye çevirisi araştırmacılar ve doktora eğitimini tamamlamış yedi uzman tarafından bir birinden bağımsız olarak yapılmıştır. Daha sonra, tüm çeviriler araştırmacıların yaptığı çeviriyle karşılaştırılarak, önerilen düzeltmeler göz önünde bulundurularak her bir maddeyi en iyi temsil ettiği düşünülen madde çevirisi kabul edilmiştir. Ölçeğin elde edilen Türkçe formun anlaşılabilirliğini test etmek için 40 kişilik bir lise öğrencisi grubunda deneme uygulaması yapılmış ve bu uygulama sırasında gerek yazılı gerek sözlü geribildirimler alınarak ölçek maddeleri yeniden gözden geçirilmiş ve böylece ölçeğe son hali verilmiştir.

Veri Toplama Araçları

İçsel Durumların Kontrol Algısı Ölçeği (İDKAÖ)

İçsel Durumların Kontrol Algısı Ölçeği (İDKAÖ) katılımcıların içsel durumları, duygusal, düşünsel ve fiziksel iyi olmayla ilgili sorunların ortaya çıkmasına neden olan olayları düzenleyebilme üzerindeki kontrol yeteneklerine yönelik algılarını ölçmeye yönelik olarak geliştirilmiştir 18 maddelik Likert tipi bir ölçme aracıdır. 1 "kesinlikle katılmıyorum" 5 "kesinlikle katılıyorum" biçiminde derecelenmektedir. Ölçüt bağımlı geçerlik çalışmasında İDKAÖ ile kaygı, depresyon, olumlu-olumsuz duygu ve fiziksel belirti çizelgesi arasında anlamlı ilişkiler elde edilmiştir. Cronbach alpha iç tutarlık katsayısı .92, test-tekrar test güvenilirlik katsayısı ise .89 olarak elde edilmiştir (Pallant, 2000). Ölçekten alınan yüksek puanlar içsel durumların kontrolüne ilişkin artığını göstermektedir.

Durumluk-Sürekli Kaygı Envanteri (D-SKE)

Durumluk ve Sürekli Kaygı Envanteri Spielberger, Gorsuch, ve Lushene (1970) tarafından durumluk ve sürekli kaygı düzeylerini belirleyebilmek amacıyla geliştirilmiştir. D-SKE 4'lü Likert tipi bir ölçme aracı olup toplam 40 maddeden oluşan kendi kendini değerlendirme ölçeğidir. Envanterin Türkiye kültürüne uyarlama çalışmaları Öner ve Le Compte (1995) tarafından yapılmıştır. Yapılan güvenilirlik çalışmalarında iç tutarlık katsayısının Sürekli Kaygı Alt Ölçeği için .83 ile .87; Durumluk Kaygı Ölçeği alt ölçeği için .94 ile .96 arasında elde edilmiştir. Test-tekrar-test güvenilirlik katsayıları Sürekli Kaygı alt ölçeği için .71 ile .86; Durumluluk Kaygı Ölçeği için ise .26 ile .68 arasında hesaplanmıştır. Bu çalışma çerçevesinde Sürekli Kaygı alt ölçeğinin iç tutarlık katsayısı .88 olarak elde edilmiştir.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde SPSS 23.0 ve LISREL 8.70 paket programları kullanılmıştır. Ölçeğin geçerliğini ortaya koyabilmek için Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA), Doğrulamalı Faktör Analizi (DFA), ölçüt bağımlı geçerlik çalışması ve madde faktör yük değerleri hesaplanmıştır. Güvenirlik çalışmaları çerçevesinde iç tutarlık katsayısı (Cronbach alpha), birleşik güvenilirlik (composite reliability), madde toplam test korelasyonları, test- tekrar test korelasyon katsayısı, Spearman-Brown ölçeğin eşit yarıları arasındaki korelasyon katsayısı ve maddelerin her birinin alt %27'lik ve üst %27'lik gruptaki öğrenciler arasındaki farkı ortaya koyup koymadığını tespit edebilmek için bağımsız gruplar için t-Testi kullanılmıştır.

Analizleri gerçekleştirmeden önce verilerin faktör analizine uygun olup olmadığını belirleyebilmek için örneklem uygunluğu (sampling adequacy) ve Barlett Sphericity testleri kullanılmıştır. Büyüköztürk'e (2004) göre, verilerin faktör analizine uygunluğu için Kaiser-Meyer-Olkin değerinin .60'tan yüksek olması ve Barlett testinin de anlamlı çıkması gerektiğini ifade etmektedir. Bu çalışmadaki faktör analizi için veri toplanan grupta KMO örneklem uygunluk katsayısı .852 (>.60) ve Barlett Sphericity testi (çok değişkenli normal dağılımın göstergesi) $\chi^2=2387.816$ ($p<.001$) olarak hesaplanmıştır. Bu bulgular, çalışma grubundan elde edilen verilerin faktör analizi için uygun olduğunu göstermektedir.

AFA sonucunda elde edilen yapının doğrulanıp doğrulanmadığını test edebilmek için DFA modelinin uyum yeterliğini belirlemek amacıyla birçok uyum indeksi kullanılmaktadır. Doğrulamalı faktör analizi LISREL 8.70 programı ile gerçekleştirilmiştir. Kestirim yöntemi olarak Maximum Likelihood kullanılmıştır. Modellerin iyilik uyumlarını değerlendirmek için χ^2/sd oranları göz önünde bulundurulmuştur. Bu oranın 3'ten küçük olması genellikle iyi uyuma işaret etmektedir (Sümer 2000). Bu ölçütün yanı sıra DFA modellerinin uyumunu incelemek amacıyla alternatif uyum indeksleri de mevcuttur. Bu indekslerden yaygın olarak kullanılanları; Comparative Fit Index (CFI); Non-Normed Fit Index (NNFI); Goodness of Fit Index (GFI) "Root Mean Square Error of Approximation" (RMSEA) ve "Standardized Root Mean Square Residual" (SRMR) ile "Root Mean Square Error of Approximation" (RMSEA) uyum indekleridir. CFI, NNFI ve GFI değerleri 1'e yaklaştıkça mükemmel uyumu göstermekte, .90 ve üzeri de modelin iyi uyum gösterdiği şeklinde yorumlanmaktadır (Sümer, 2000). RMSEA ve SRMR değerlerinin .05'ten küçük olması mükemmel uyuma işaret etmekte, .08 değerinin de kabul edilebilir uyum olarak değerlendirilmektedir (Browne ve Cudeck, 1993; Byrne, 2012; Hooper, Coughlan ve Mullen 2008). Bu konuda yapılan bir başka çalışmada da RMSEA değerinin 0.07'ye kadar kabul edilebileceğini belirtilmektedir (Steiger, 2007). SRMR değeri açısından da araştırmacılar 0.08'e kadar bu değerin kabul edilebileceğini belirtmektedir (Hu ve Bentler, 1999).

BULGULAR

Bu bölümde uyarlama çalışmaları çerçevesinde elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

İDKAÖ'nün Geçerliliğine İlişkin Bulgular

İDKAÖ'ne ait AFA sonucunda elde edilen faktör yapısına ilişkin bulgular, madde toplam test korelasyonları ve %27'lik alt-üst gruplar arasındaki farkın anlamlılığına ilişkin t-Testi sonuçları Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1'de görüldüğü gibi, AFA sonucunda üç faktörlü bir yapı elde edilmiştir. Birinci faktör "Kontrolde Kullanılabilecek Tekniklere Sahip Olma" olarak isimlendirilmiştir. Bu faktörün faktör yük değerleri .71 ile .36 arasında değişmektedir ve 6 maddeden oluşmaktadır. Öz-değeri 5.09 olan alt faktör kendi başına İçsel Durumların Kontrolü Algısı varyansının %18.40'ını açıklamaktadır. İkinci faktör "İçsel Durumların Kontrol Edilebilme Yeterliği Duygusu" olarak isimlendirilmiştir. Bu faktörün faktör yük değerleri .64 ile .52 arasında değişmektedir ve 5 maddeden oluşmaktadır. Öz-

değeri 1.95 olan alt faktör tek başına varyansın %15.15'ini açıklamaktadır. Üçüncü faktör, “Yeterliliklerinin Olmadığına Yönelik Duygu” olarak isimlendirilmiştir. Bu faktörün faktör yük değerleri .75 ile .39 arasında değişmektedir ve 6 maddeden oluşmaktadır. Öz-değeri 1.55 olan faktör tek başına varyansın %14.18'ini açıklamaktadır. Toplamda ise, ölçme aracı içsel durumların kontrolü varyansının %47.80'ini açıklamaktadır. Orijinal ölçme aracında bulunan 9. madde her üç faktörde de yer aldığı için ölçekten çıkarılarak 17 maddelik form için DFA analizi gerçekleştirilmiştir.

Tablo 1- İDKAÖ'nün AFA Sonucunda Elde Edilen Faktör Yapısı, Faktör Yük Değerleri, Madde Toplam Test Korelasyonları ve t-Testi Sonuçları

Maddeler	Kontrolde Kullanılabilecek Tekniklere Sahip Olma	İçsel Durumların Kontrol Edilebilme Yeterliği Duygusu	Kontrol Yeteneklerinin Olmadığına Yönelik Duygu	MTTK	Alt-Üst Grup Farkı (t)
M1	.71			.41	-15.76*
M2	.65			.50	-11.13*
M7	.53			.34	-6.86*
M11	.36			.23	-5.24*
M15	.68			.49	-11.97*
M16	.59			.51	-12.64*
M3		.64		.42	-11.5*
M4		.64		.46	-12.84*
M5		.58		.43	-10.54*
M10		.56		.43	-12.19*
M13		.52		.49	-11.97*
M6			.69	.51	-15.54*
M8			.39	.33	-9.49*
M12			.57	.50	-13.89*
M14			.74	.57	-16.50*
M17			.74	.55	-14.57*
M18			.75	.51	-14.46*
M9	.29	-.43	.37	.24	-7.12*
Toplam					-35.56*
N		462			*p<.01
Öz değerler	5.09	1.95	1.55		
Açıklanan varyans (%)	18.40	15.15	14.18		
Toplam Açıklanan Varyans		47.80			
Cronbach α	.69	.70	.80		
Tüm Ölçek (α)		.85			
r_{xx}		.78			

İDKÖ'nün DFA'ne İlişkin Bulguları

İDKAÖ'nin AFA sonucunda elde edilen sonuçların doğrulanıp doğrulanmadığını incelemek amacıyla doğrulayıcı faktör analizi (DFA) gerçekleştirilmiştir. DFA'da alternatif model stratejisi kullanılmıştır. Ölçeğin özgün yapısıyla tutarlı bir şekilde tek faktörlü, iki faktörlü, üç faktörlü ve dört faktörlü modeller karşılaştırılmıştır.

Tablo 2- İDKAÖ'ye Ait Alternatif Modellere İlişkin Uyum Değerleri

Model	χ^2	sd	P	χ^2/sd	CFI	NNFI	GFI	RMSEA
Tek Faktörlü Model	1209.80	135	0,00	8.96	.83	.80	.77	.131
İki Faktörlü Model	514.41	118	0.00	4.36	.91	.90	.88	.085
Üç Faktörlü Model	248.84	101	0.00	2.46	.96	.95	.94	.056
Dört Faktörlü Model	289.66	113	0.00	2.56	.96	.95	.93	.058

Üç faktörlü modelin modifikasyon indeksleri incelendiğinde, 16. Maddenin 15. Madde ile istatistiksel olarak benzer içeriklere sahip olması nedeniyle analizlerden çıkartılarak Tablo 2’de gösterilen nihai modele ulaşılmıştır. Benzer şekilde dört faktörlü modelde incelenirken 2. Maddenin 1. Maddeyle aynı olması nedeniyle daha düşük yol katsayısı olan 2. Madde analizden çıkartılarak Tablo 2’de gösterilen uyum değerlerine ulaşılmıştır. İki faktörlü modelde ise, model incelenmiş madde 15 ve 16’nın benzer kavramları ölçtüğü saptanmış ve yol katsayısı daha düşük olan madde 16 analizden çıkartılarak nihai modele ulaşılmıştır. Tablo 2’de görüldüğü gibi üç ($\chi^2/sd = 2.46$) ve dört faktörlü ($\chi^2/sd = 2.56$) modellerin, tek faktörlü ($\chi^2/sd = 8.96$) ve iki faktörlü ($\chi^2/sd = 4.36$) modellere göre gerek χ^2/sd değerleri açısından gerek ise iyilik uyumu değerleri açısından daha iyi uyum gösterdiği belirlenmiştir. Üç faktörlü ve dört faktörlü modellerin uyumu karşılaştırmak için modellerin χ^2/sd oranları incelendiğinde, üç faktörlü modelin ($\chi^2/sd = 2.46$), dört faktörlü modele göre ($\chi^2/sd = 2.56$) daha iyi uyum göstermektedir. Üç faktörlü ve dört faktörlü modellerin CFI, TLI değerlerinin aynı olduğu görülmektedir. GFI ve RMSEA değerleri açısından üç faktörlü modelin daha iyi uyum gösterdiği belirlenmiştir. Ayrıca modellerin ki-kare değerleri arasında χ^2_{fark} testi yapıldığında, üç faktörlü modelin dört faktörlü modelden anlamlı bir şekilde daha iyi uyum gösterdiği belirlenmiştir ($\chi^2_{fark} [12] = 32.910, p < .001$). Sonuç olarak üç faktörlü modelin (Tablo 2) Türk ergenleri için en iyi uyum değerlerini ürettiği saptanmıştır.

Üç faktörlü modelin örtük değişkenleri olan “Kontrolde Kullanılabilecek Tekniklere Sahip Olma” ile “İçsel Durumların Kontrol Edilebilme Yeterliği Duygusu” değişkeni arasında .64 ($p < .01$); “Kontrol Yeteneklerinin Olmadığına Yönelik Duygu” değişkeni arasında .38 ($p < .01$); “İçsel Durumların Kontrol Edilebilme Yeterliği Duygusu” ile .) anlamlı ilişkiler olduğu görülmektedir (.59, $p < .01$). Ayrıca “Kontrolde Kullanılabilecek Tekniklere Sahip Olma” faktöründe bulunan yol katsayıları .28 ile .78 arasında; “İçsel Durumların Kontrol Edilebilme Yeterliği Duygusu” faktöründe bulunan göstergelerin yol kat sayılarının .42 ile .66 arasında değiştiği; “Kontrol Yeteneklerinin Olmadığına Yönelik Duygu” faktörü altında bulunan göstergelerin yol katsayılarının ise .38 ile .76 arasında değiştiği belirlenmiştir (Şekil 1).

Ölçüt Bağıntılı Geçerlik

Ölçüt bağıntılı geçerlik çalışmasında İDKAÖ’nin puanları ile Durumluk-Sürekli Kaygı Envanteri’nin Sürekli Kaygı alt ölçeği puanları arasındaki ilişki incelenmiştir. Buna göre İDKAÖ (ort: 55.09, ss.=12.24) ile DKÖ (ort: 46.11, ss.=7.34) arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki elde edilmiştir ($r = -.33, p < .01$). Diğer bir ifadeyle, ergenlerin içsel durumlarını kontrol edebildiklerin ilişkin algı puanları yükseldikçe sürekli kaygı puanlarının düştüğü söylenebilir.

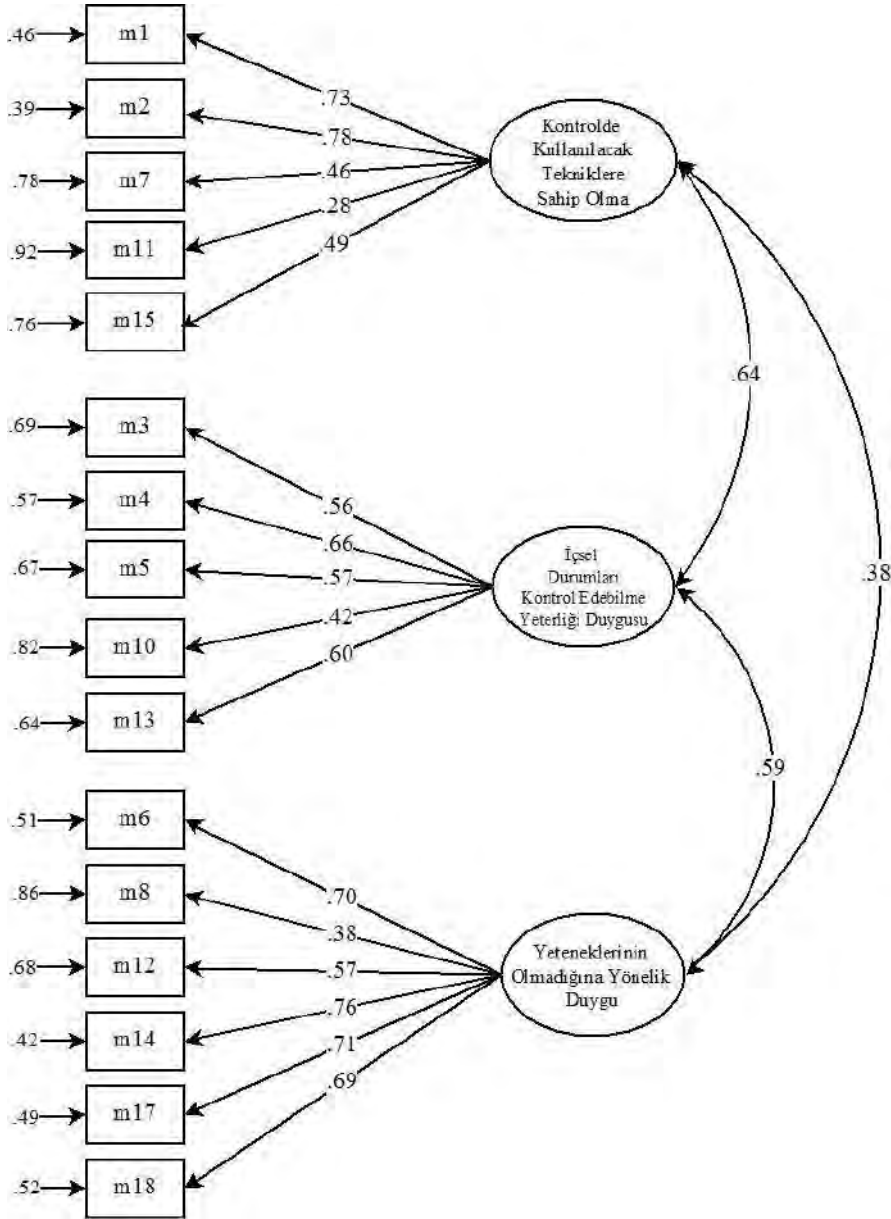
Güvenirlik Çalışmalarına Yönelik Bulgular

Faktör analizi çerçevesinde toplanan verilerden tüm ölçeğin iç tutarlık katsayısı .85 olarak elde edilmişken; ölçüt bağıntılı geçerlik çerçevesinde toplanan verilerden iç tutarlık .89 ($n=84$) ve iki hafta arayla yapılan uygulamalar sonucunda test-tekrar test güvenilirlik katsayısı .88 ($n=90$) olarak elde edilmiştir. Ölçeğin iki eşit yarıya bölünmesinden elde edilen Spearmen-Brown korelasyon katsayısı .78 olarak hesaplanmıştır. Madde toplam test korelasyonları .23 ile .57 arasında

değişmektedir. Diğer bir güvenirlik çalışması çerçevesinde madde analizi çalışması yapılmış ve her bir madde ve toplam puan ortalamaları göz önüne alınarak oluşturulmuş %27'lik alt ve üst gruplar arasındaki farkın anlamlı olduğu belirlenmiştir (Tablo 1).

Birleşik Güvenirlik

Bu çerçevede ölçeğin faktörlerinin birleşik güvenirlik (composite reliability) katsayıları incelenmiştir. Birleşik güvenirlik katsayıları “Kontrolde Kullanılacak Tekniklere Sahip Olma” faktörü için .69; “İçsel Durumların Kontrol Edilebilme Yeterliği Duygusu” faktörü için .70; ve “Kontrol Yeteneklerinin Olmadığına Yönelik Duygu” faktörü için ise .81 olarak hesaplanmıştır. Bu çerçevede birleşik güvenirlik katsayısının .60 ile .70 arasında kabul edilebilir ve .70 üzerinin ise iyi kabul edildiği düşünülürse ölçeğin güvenilir olduğu söylenebilir.



Şekil 1-İçsel Durumların Kontrolü Algısı Ölçeği'ne ilişkin standardize edilmiş yol katsayıları

SONUÇ ve TARIŞMA

Ölçeği faktör yapısını belirleyebilmek için verilere açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Yapılan AFA sonucunda İDKAÖ'nin üç faktörlü ve tek boyutlu bir yapı elde edilmiştir. Elde edilen bu bulgu Pallant (2000) tarafından ölçeğin orijinali geliştirilme çalışmasının ilk örneklemeden elde edilen üç faktör yapıyla paralellik göstermektedir. Bu üç faktör birlikte varyansın .47.80'ini açıklamaktadır. Bu oran Bayram (2009) ve Büyüköztürk'e (2010) göre, .30'un üzerinde bir değer olduğu için kabul edilebilir bir orandır. Ölçek maddelerinin faktör yük değerleri incelendiğinde ise .75 ile .36 arasında değiştiği görülmektedir. Elde edilen bu bulgu, faktör yük değerlerinin .30'dan yüksek olması nedeniyle kabul edilebilir düzeyde olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, 2002; Kline, 1994).

Diğer bir geçerlik çalışmasında ölçeğin AFA sonucunda elde edilen yapısının doğrulanmasına yönelik DFA yapılmıştır. Elde edilen bulgulara göre yol katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-Testi değerlerinin tamamı anlamlıdır. Jöreskog ve Sörbom'a (1996) göre elde edilen t değerlerinin 2.56'dan yüksek olması anlamlılık düzeyinin .01 olduğunu göstermektedir.

AFA sonucunda 9. Maddenin her üç faktörde de yük değeri verdiği için ölçeğe aracından çıkarılmıştır (Bknz. Tablo 1). Ayrıca bu maddelerle yapılan DFA sonucunda 15. madde ile 16. maddenin hata varyanslarının "modification idices" çerçevesinde bağlanması uyarısı vermiştir. Ölçek maddeleri üzerinde yapılan incelemede "15- Kaygılı ya da gergin olduğumda, kendimi rahatlatmak için yapabileceğim çok fazla şey yoktur." ve "16- Gergin olduğumda rahatlamak için yapabileceğim çok fazla şey yoktur." maddelerinin anlamsal olarak benzer durumlardan söz ettikleri görüldüğünden 15. Madde ölçekte kalmış ve 16. Madde ölçekten çıkartılmıştır. Böylece 16 maddeden oluşan bir ölçeğe aracı ortaya çıkmıştır.

Bir başka geçerlik çalışması çerçevesinde İDKAÖ puanları ile Sürekli Kaygı puanları arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki elde edilmiştir. Elde edilen bu bulgu kontrol odağı ile kaygı arasındaki ilişkiye yönelik elde edilen bir çok araştırma bulgusuyla paralellik göstermektedir (Aslan, 2005; Castarlenas ve diğ., 2016; Dilmaç ve diğ., 2009; González ve diğ., 2015; Lane, Francis, 2003; Li ve Chung, 2009; Li ve Lopez, 2004; Maroufizadeh ve diğ., 2016; Omani ve diğ., 2017). Ayrıca, Lazarus ve Folkman'a (1984) göre, kişiler sonuçlar üzerinde yeterli kontrole sahip olursa, tehdit algısı azaltacak ve bu durumda da daha az kaygı neden olabilecektir. Tüm bu çalışma bulgularına karşın içsel durumların kontrolü ile kaygı arasında bir ilişki olup olmadığına ilişkin doğrudan bir bulguya rastlanmamıştır. Ancak, Pallant'ın (2009) İDKAÖ'ni kullanarak yaptığı çalışmada negatif duygu ve stres gibi değişkenlerle anlamlı ilişkiler elde etmesi, İDKAÖ puanları ile olumsuz psikolojik değişkenler arasında negatif yönde bir ilişkiye yönelik beklenti oluşturmuştur. Bu nedenlerle içsel durumların kontrolü ile kaygı arasındaki negatif yöndeki anlamlı ilişki elde edilmesi ölçeğe aracının kuramsal olarak beklenen puanları üretebildiği biçiminde yorumlanmıştır.

İDKAÖ'nin güvenilirliğine ilişkin ilk çalışmada ölçeğin iç tutarlılık katsayıları sırasıyla .85 ile .89 arasında elde edilmişken, eşit yarılar güvenilirliği .78 olarak hesap edilmiştir. Erkuş'a (2005) göre, elde edilen bu güvenilirlik katsayıları alanyazında belirtilen yüksek güvenilirlik değerlerine çok yakındır ve ideal güvenilirlik katsayılarının üstündedir. Diğer bazı yazarlara göre ise psikolojik değişkenleri ölçen ölçeğe araçlarının iç tutarlılık katsayılarının .70 ve daha yüksek olması test puanlarının güvenilirliği için yeterli olduklarını belirtmiştir (Anastasi, 1982; Büyüköztürk, 2010; Domino ve Domino, 2006; Fraenkel ve Wallen, 2006; Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2012). Ölçeğe aracının güvenilirliğine ilişkin olarak elde edilen bulgular ve ilgili alan yazını incelendiğinde ölçeğin güvenilir puanlar üretebildiği söylenebilir.

Bir başka güvenilirlik çalışması çerçevesinde test tekrar test güvenilirliği hesaplanmıştır. Buna göre ölçeğe aracı iki hafta arayla uygulanmış ve iki uygulana arasında .88'lik bir korelasyon elde edilmiştir. Tavşancıl'a (2002) göre, bir ölçeğin ürettiği puanların zaman içinde değişip değişmediğini

saptamak amacıyla yapılan bu çalışmada değerin pozitif ve yüksek değerlere sahip ve en az .70 olması gerekmektedir. Murphy ve Davidshofer (1991) ölçeğin farklı zamanlarda uygulandığında tutarlı sonuçlar vermesi gerektiğini belirtmektedir. Diğer bir yazara göre ise, kararlılık katsayısı olarak nitelendirilebilecek bu katsayı ölçeğin güvenilir bir ölçek olduğuna kanıt sunmaktadır (Hovardaoğlu, 2000). Bu çerçevede elde edilen değer, İDKAÖ'nin tutarlı bir ölçüm yapabildiği ve yeterli düzeyde bir kararlılık gösterdiği biçiminde değerlendirilmektedir.

İDKAÖ'nin maddelerinin ayırt ediciliğine yönelik yapılan çalışmada, madde toplam test korelasyonları hesaplanmış ve 11. Madde hariç diğer maddelerin korelasyon değerleri .33 ile .57 arasında hesaplanmıştır. Büyüköztürk, (2010) ve Erkuş (2012) bu korelasyon değerinin .30'dan büyük olmasının madde ayırt ediciliği için yeterli olduğunu belirtmektedirler. Buna göre ölçeğin maddelerinin ayırt edici olduğu söylenebilir. Ancak 11. Maddenin gerek AFA sonucunda elde edilen faktör yük değerinin .36 olması ve DFA'dan elde edilen yol katsayısının anlamlı olması nedeniyle ölçekten çıkartılmamıştır.

Diğer bir güvenilirlik çalışmasında ölçek uygulanan kişilerin madde bazında ve toplam puan bazında %27'lik üst-alt grubu birbirinden anlamlı bir biçimde ayırıp ayıramadığı incelenmiştir. Alt-üst grup ortalamalarına dayalı gerçekleştirilen bu analiz ölçeğin bireyleri içsel durumların kontrolü algısı düşük ve yüksek olanları birbirinden ayırt edebilme gücüne sahip olduğunu göstermektedir. (Erkuş, 2005 ve Tezbaşaran, 1996). Bu bulgu ayrıca ölçekteki maddelerin güvenilirliklerinin de yüksek olduğu aynı zamanda benzer davranışları ölçmeye yönelik olduklarını gösterirken (Büyüköztürk, 2010); gruplar arasındaki farkın anlamlılığı madde ayırt ediciliği için de bir kanıttır (Erkuş, 2012). İDKAÖ ile ilgili gerçekleştirilen geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarından elde edilen bulgular ve ilgili literatür incelenmesi ölçeğin Türkiye kültürüne uygun psikometrik değerlere sahip olduğunu göstermektedir.

Birçok çalışmada olduğu gibi bu araştırmanın da sınırlılıkları bulunmaktadır. Örneğin, verilerin çoğunlukla Muğla il merkezinden toplanmış olması genellenebilirlik açısından bir sınırlılıktır. Ayrıca, ölçeğin farklı özelliklere sahip bireyleri (cinsiyet, SED, yerleşim yeri vb.) ayırt edip edemediğine ilişkin bulguların eklenmemesi diğer bir sınırlılıktır. Bunun yanında, ölçüt bağıntılı geçerliğin tek bir değişkenle gerçekleştirilmiş olması bir sınırlılık olarak değerlendirilebilir.

Gerek bu ölçeğin geçerliğine ve güvenilirliğine katkı çerçevesinde gerekse de bu ölçme aracının kullanılarak yapılabilecek araştırmalar konusunda şu önerilerde bulunulabilir. Öncelikle ölçeğin geçerliği ve güvenilirliği daha geniş ve farklı örneklemelerde yapılabilir. Ölçeğin depresyon, stres, öfke ve saldırganlıkla ilişkisini ortaya koyabilecek çalışmalar gerçekleştirilebilir. Ebeveyn bağlanma stillerinin içsel durumların kontrolünün gelişmesindeki rolüne ilişkin çalışmalar yapılabilir. Son olarak, saldırganlık ile şiddet eğilimi, dışlanma, öfke arasındaki ilişkide içsel durumu kontrol edebilmenin aracılık rolü olup olmadığına ilişkin çalışmalar planlanabilir.

Ölçekte 1., 2., 7., 10., 14. maddeler tersten puanlanmaktadır. Tüm maddelerin toplamından bir puan elde edilmektedir. Ölçekten elde edilecek puanların yüksekliği içsel durumların kontrolüne ilişkin algının yüksek olduğu anlamına gelmektedir.

KAYNAKÇA

- Akın, A. (2007). Akademik Kontrol Odağı Ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(3), 9-17.
- Anastasi, A. (1982). *Psychological testing*. New York: McMillan Publishing Co.

- Aslan, S. (2015). The prediction of separation-individuation through internal-external locus of control in Turkish late adolescents. *Journal of Psychological and Educational Research (JPER)*, 23(2), 73-89.
- Atkinson, R., Atkinson, R., & Hilgard, E. (1995). *Psikolojiye giriş II*. İstanbul: Sosyal Yayınlar.
- Aydoğan, H. (2016). İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerde Trice Akademik Kontrol Odağı Ölçeği'nin tek boyutlu faktör yapısının ön incelemesi. *Karadeniz*, 32, 325-336.
- Barlow, D. H. (2000). Unraveling the mystery of anxiety and its disorders from the perspective of emotion theory. *American Psychologist*, 55(11), 1247-1263.
- Basım, H. N., & Şeşen, H. (2006). Kontrol odağının çalışanların nezaket ve yardım etme davranışlarına etkisi: kamu sektöründe bir araştırma. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16, 159-168.
- Bayram, N. (2009). *Sosyal bilimlerde SPSS ile veri analizi*. Bursa: Ezgi Kitabevi.
- Biernacka, M. A., ve Jakubowska-Winecka, A. (2017). Health locus of control as a psychological factor in improving treatment results in adolescents with primary hypertension and diabetes. *Health Psychology Report*, 5(1), 20-29.
- Browne, M. W., & Cudeck, R. (1993). Alternative ways of assessing model fit. In Bollen, K. A. & Long, J. S. (Ed.) *Testing structural equation models*. (pp. 136–162). Beverly Hills, CA: Sage
- Büyüköztürk, Ş. (2002). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş. (2004). *Veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Byrne, B. (2012). *Structural equation modeling with Mplus: Basic concepts, applications, and programming*. New York: Routledge.
- Campis, L. K., Lyman, R. D., & Prentice-Dunn, S. (1986). The parental locus of control scale: Development and validation. *Journal of clinical child psychology*, 15(3), 260-267.
- Carducci, B. J. (1998). *The psychology of personality: Viewpoints, research, and applications*. Pacific Grove, CA: Brooks.
- Castarlenas, E., Solé, E., Racine, M., Sánchez-Rodríguez, E., Jensen, M. P., & Miró, J. (2016). Locus of control and pain: Validity of the Form C of the Multidimensional Health Locus of Control scales when used with adolescents. *Journal of Health Psychology*, 28, 1-10.
- Cazan, A. M., & Dumitrescu, S. A. (2016). Exploring the relationship between adolescent resilience, self-perception and locus of control. *Romanian Journal of Experimental Applied Psychology*, 7, 283-286.
- Coşkun, Y. (2007). Lise öğrencilerinde öğrenilmiş güçlülük ve kontrol odağı algılama düzeyi ilişkisinin incelenmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 25(25), 71-85.
- Craig, A. R., Franklin, J. A., & Andrews, G. (1984). A scale to measure locus of control of behaviour. *British Journal of Medical Psychology*, 57(2), 173-180.
- Cüceloğlu, D. (2006). *İnsan ve davranışı*. İstanbul: Remzi.

- Çelikkaleli, Ö. (2010). *Ergenlerin yetkinlik inançları ile depresyon, benlik saygısı, iç-dış kontrol odağı, sürekli öfke ve öfke ifade biçimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayınlanmamış doktora tezi), Mersin Üniversitesi, Mersin.
- Çolakkadioğlu, O., Cenkseven-Önder, & Avcı, R. (2011). Ergenlerde kontrol odağını yordamada karar verme ve problem çözmenin rolü. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20(2), 317-330.
- Dağ, İ. (1991) Rotter'in İç-Dış Kontrol Odağı Ölçeği'nin (RİDKOÖ) üniversite öğrencileri için güvenilirliği ve geçerliği. *Psikoloji Dergisi*, 7(26), 10-16
- Dilmaç, B., Hamarta, E., & Arslan, C. (2009). Üniversite öğrencilerinin sürekli kaygı ve denetim odaklarının bağlanma stilleri açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri/Educational Sciences: Theory & Practice*, 9(1), 127-159.
- Domino, G., & Domino, M. L. (2006). *Psychological testing: An introduction*. Cambridge: Cambridge
- Dönmez, A. (1986). Denetim odağı: Temel araştırma alanları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 19, 1-2.
- Efili, E. (2008). Orta öğretim kurumlarında okuyan öğrencilerin saldırganlık ve denetim odağı'nın karşılaştırmalı olarak incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (19), 213-230.
- Erkuş, A. (2005). *Bilimsel araştırma sarmalı*. Ankara: Seçkin Yayınları
- Erkuş, A. (2012). *Psikolojide ölçme ve ölçek geliştirme*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Eysenck, M. W. (2004). *Psychology: An international perspective*. Taylor & Francis.
- Farahati, M. (2011). Relationship between family communication patterns with locus of control, self esteem, shyness and communication skills in adolescents. *European Psychiatry*, 26, 282.
- Fraenkel, J. R., Wallend, N. E., & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education*. New York: McGraw Hill.
- Fraenkel, J. R., & Wallen, N. E. (2006). *How to design and evaluate research in education*. NY: McGraw-Hill.
- Frenkel, E., Kugelmass, S., Nathan, M. ve Ingraham, L. J. (1995). Locus of control and mental health in adolescence and adulthood. *Schizophrenia Bulletin*, 21(2), 219–226.
- Furnham, A., ve Cheng, H. (2016). Childhood intelligence, self-esteem, early trait neuroticism and behaviour adjustment as predictors of locus of control in teenagers. *Personality and Individual Differences*, 95, 178-182.
- Gerrig R. J. ve Zimbardo, P. G. (2012). *Psikoloji ve yaşam: Psikolojiye giriş* (19. Basımdan Çev. Gamze Sart). Ankara: Nobel yayıncılık.
- González, A., Garrido, J. M. F., Castro, Y. R., & Rodríguez, M. V. C. (2015). Class anxiety in secondary education: exploring structural relations with perceived control, engagement, disaffection, and performance. *The Spanish Journal of Psychology*, 18, E68.
- Gürkan, U. (2006). Resiliency scale (RS): scale development, reliability and validity study. *Ankara University, Journal of Faculty of Educational Sciences*, 39(2), 45-74.
- Hamburg, D. A. ve Takanishi, R. (1989). Preparing for life. The critical transition of adolescence. *American Psychologist*, 44, 825-827.

- Hooper, D., Coughlan, J., & Mullen, M. (2008). Structural equation modelling: Guidelines for determining model fit. *Electronic Journal of Business Research Methods*, 6(1), 53-60.
- Hovardaoğlu, S. (2000). *Davranış bilimleri için araştırma teknikleri*. Ankara: Ve-Ga yay.
- Hu, L. T., & Bentler, P. M. (1999). Cut off criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1-55.
- Işık, E. (1996). *Nevrozlar*. Ankara: Kent Matbaası.
- Jones, J. W., & Wuebker, L. (1985). Development and validation of the safety locus of control scale. *Perceptual and Motor Skills*, 61(1), 151-161.
- Joreskog, K. G. & Sörbom, D. (1996). *LISREL 8 User's reference guide*. SSI.
- Karlı, T. A. (2015). İlköğretim dönemindeki ergenlerde üst-biliş işlevleri ile karar verme ve denetim odağı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(55), 16-31.
- Kline, P. (1994). *An easy guide to factor analysis*. London and New York: Routledge.
- Konan, N. (2013). Relationship between locus of control and problem-solving skills of high school administrators. *International Journal of Social Sciences and Education*, 3(3), 786-794.
- Kumar, S., & Behmani, R. K. (2017). Health locus of control, peer pressure, and cognitive triad among adolescents. *Indian Journal of Health and Wellbeing*, 8(1), 75.
- Lane, T., & Francis, A. (2003). Premenstrual symptomatology, locus of control, anxiety and depression in women with normal menstrual cycles. *Archives of Women's Mental Health*, 6(2), 127-138.
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. New York: Springer.
- Levenson, H. (1974). Activism and powerful others: Distinctions within the concept of internal-external control. *Journal of Personality Assessment*, 38, 377-383
- Levenson, H. (1981). Differentiating among internality, powerful others, and chance. In H. M. Lefcourt (Ed.), *Research with the locus of control construct, vol. 1: Assessment methods* (pp. 15-63). New York: Academic.
- Lewis, A. (1970). The ambiguous word "anxiety". *International Journal of Psychiatry*, 9, 62-79.
- Li, H. C. W., & Chung, O. K. J. (2009). The relationship between children's locus of control and their anticipatory anxiety. *Public Health Nursing*, 26(2), 153-160.
- Li, H. C. W., & Lopez, V. (2004). Chinese translation and validation of the Nowicki-Strickland locus of control scale for children. *International Journal of Nursing Studies*, 41(5), 463-469
- Maroufizadeh, S., Omani Samani, R., Amini, P., & Navid, B. (2016). Factor structure, reliability, and validity of the Levenson's Locus of Control Scale in Iranian infertile people. *Journal of Health Psychology*, 1-9.
- Martin, G., Richardson, A. S., Bergen, H. A., Roeger, L., & Allison, S. (2005). Perceived academic performance, self-esteem and locus of control as indicators of need for assessment of adolescent suicide risk: implications for teachers. *Journal of Adolescence*, 28(1), 75-87.
- Mash, E. J. & Wolfe, D. A. (2002). *Abnormal child psychology*. Belmont: Wadsworth Group.
- Mefoh, P. C., Chikezie, H. C. & Okonkwo, U. (2017). Psychosocial correlates of alcohol use of adolescents in Nsukka, Enugu State, Nigeria. *IFE Psychologia*, 25(1), 169-184.

- Millman, Z. B., Weintraub, M. J., Bentley, E., DeVlyder, J. E., Mittal, V. A., Pitts, S. C., Thompson, E., Demro, C., Reeves, C. A., & Schiffman, J. (2016). Differential relations of locus of control to perceived social stress among help-seeking adolescents at low vs. high clinical risk of psychosis. *Schizophrenia Research*, 184, 39-44.
- Moghanloo, V. A., Pishvaei, M., Ataie, R., & Moghanloo, S. B. (2017). Self efficacy, social acceptance and locus of control as predictors of social interest among Iranian students. *Journal of Research & Health*. 7(3), 810-817.
- Murphy, K. R. ve Davidshofer, C. O. (1991). *Psychological testing: Principles and applications*. New Jersey: Prentice Hall.
- Nowicki, S., & Strickland, B. (1973). A locus of control scale for children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology* 40(1), 148-154.
- Omani S. R., Maroufizadeh, S., Navid, B., & Amini, P. (2017). Locus of control, anxiety, and depression in infertile patients. *Psychology, Health & Medicine*, 22(1), 44-50.
- Öner, N., & Le Compte, A. (1985). *Durumluk/Sürekli Kaygı Envanteri elkitabı* (2. basım). İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Matbaası.
- Öngen, D. (2003). Denetim Odağı Ölçeği'nin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 35(35), 436-447.
- Özkan, T., & Lajunen, T. (2005). Multidimensional Traffic Locus of Control Scale (T-LOC): Factor structure and relationship to risky driving. *Personality and Individual Differences*, 38(3), 533-545.
- Öztemel, K. (2012). Kariyer kararsızlığı ile mesleki karar verme öz yetkinlik ve kontrol odağı arasındaki ilişkiler. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(2), 459-477.
- Pallant, J. F. (2000). Development and validation of a scale to measure perceived control of internal states. *Journal of Personality Assessment*, 75(2), 308-337.
- Pallant, J. F. (2009). *Perceived control and internal states of wellbeing* (Unpublished doctoral dissertation) Faculty of Life and Social Sciences, Swinburne University of Technology.
- Phares, E. J. (1991). *Introduction to personality*. New York: Harper Collins Publishers Inc.
- Pharr, J., Enejoh, V., Mavegam, B. O., Olutola, A., Karick, H., & Ezeanolue, E. E. (2015). Relationship between Health Locus of Control and Risky Sexual Behaviors among Nigerian Adolescents. *Journal of AIDS & Clinical Research*, 6(6).
- Plotnik, R. (2009). *Psikolojiye giriş*. (çev. Tamer Geniş), *Kaknüs Yayınları*, İstanbul.
- Rose, J. S., & Medway, F. J. (1981). Measurement of teachers' beliefs in their control over student outcome. *The Journal of Educational Research*, 74(3), 185-190.
- Rotter J. B. (1990). Internal versus external control of reinforcement: a case history of a variable. *American Psychologist*, 45 (4): 489-493.
- Rotter, J. B. (1954). *Social learning and clinical psychology*. New York, NY: Prentice-Hall.
- Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal vs. external control reinforcement. *Psychological Monographs*, 80, 1-28.
- Rotter, J. B. (1975). Some problems and misconceptions related to the construct of internal vs. external control of reinforcement. *Consulting and Clinical Psychology*, 40, 313-321.

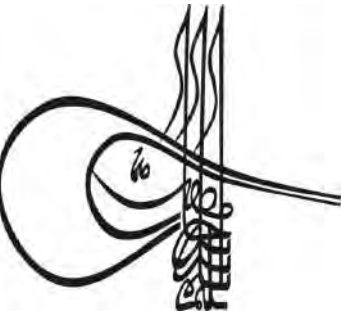
- Rotter, J. B., & Mulry, R. C. (1965). Internal versus External Control of Reinforcement Decision Time. *Journal of Personality and Social Psychology*, 2 (4), 598-604.
- Rotter, J. B., Change, J. E., & Phares, E. J. (1972). *Applications of social learning theory of personality*. New York: Hold Rinehart and Winston, Inc.
- Sarıçam, H. (2015). Academic locus of control and motivational persistence: Structural equation modeling. *Journal of Educational Sciences Research*, 5(1), 79-92.
- Skinner, E. A. (1995). *Perceived control, motivation and coping*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Skinner, E. A. (1996). A guide to constructs of control. *Journal of Personality and Social Psychology*, 71(3), 549-570.
- Solmuş, T. (2004). İş yaşamı, denetim odağı ve beş faktörlük kişilik modeli. *Türk Psikoloji Bülteni*, 10, 196-205.
- Spector, P. E. (1982). Behavior in organizations as a function of employee's locus of control. *Psychological Bulletin*, 91(3), 482.
- Spector, P. E. (1988). Development of the work locus of control scale. *Journal of Occupational Psychology*, 61(4), 335-340.
- Spector, P. E., Cooper, C. L., Sanchez, J. I., O'Driscoll, M., Sparks, K., Bernin, P., ... & Miller, K. (2001). Do national levels of individualism and internal locus of control relate to well-being: an ecological level international study. *Journal of Organizational Behavior*, 22(8), 815-832.
- Spector, P. E., & O'Connell, B. J. (1994). The contribution of personality traits, negative affectivity, locus of control and type a to the subsequent reports of job stressors and job strains. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 67: 1-11.
- Spielberger, C. D., Gorsuch, R. L., & Lushere, R. E. (1970). *Manual for state-trait anxiety inventory*. Palo Alta, CA: Consulting Psychologists Press.
- Spielberger, C. D. (1972). *Anxiety: Current Trend in Theory and Research*. New York: Akademik Press.
- Spielberger, C. D., & Reheiser, E. C. (2009). Assessment of emotions: anxiety, anger, depression and curiosity. *Applied Psychology and Well-Being*, 1(3), 271-302.
- Steiger, J.H. (2007), Understanding the limitations of global fit assessment in structural equation modeling, *Personality and Individual Differences*, 42(5), 893-98
- Strauser, D. R., Ketz, K., & Keim, J. (2002). The relationship between self- efficacy, locus of control and work personality. *Journal of Rehabilitation*, 68, 20-26.
- Sümer, N. (2000). Yapısal Eşitlik Modelleri: Temel Kavramlar ve Örnek Uygulamalar. *Türk Psikoloji Yazıları*, 3(6), 49-74.
- Taylor, S. E., Peplau, A. L., & Sears, D. O. (2006). *Social psychology* (12th ed.). Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.
- Tezbaşaran, A. A. (1996). *Likert tipi ölçek geliştirme kılavuzu*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği.
- Thompson, S. C., & Spacapan, S. (1991). Perceptions of control in vulnerable populations. *Journal of Social Issues*, 4, 1-21.

- Thompson, S. C., Nanni, C., & Levine, A. (1994). Primary versus secondary and central versus consequence-related control in HIV-positive men. *Journal of Personality and Social Psychology*, 67, 540–547.
- Thompson, S. C., Sobolew-Shubin, A., Galbraith, M. E., Schwankovsky, L., & Cruzen, D. (1993). Maintaining perceptions of control: Finding perceived control in low-control circumstances. *Journal of Personality and Social Psychology*, 64, 293–304.
- Trice, A. D. (1985). An academic locus of control scale for college students. *Perceptual and Motor Skills*, 61(3), 1043-1046.
- Trice, A. D., Haire, J. R., & Elliott, K. A. (1989). A career locus of control scale for undergraduate students. *Perceptual and Motor Skills*, 69(2), 555-561.
- Türnüklü, A., & Şahin, İ. (2004). 13-14 yaş grubu öğrencilerin çatışma çözme stratejilerinin incelenmesi. *Türk Psikoloji Yazıları*, 7 (13):45-61.
- Wong-McDonald, A., & Gorsuch, R. L. (2004). A multivariate theory of god concept, religious motivation, locus of control, coping and spiritual well-being. *Journal of Psychology and Theology*, 32(4), 318-334.
- Yeşilyaprak, B. (1993). Kişilik gelişiminde ailesel faktörlerin etkisine ilişkin bir araştırma. *Aile ve Toplum Dergisi*. 3(1), 3-16.
- Yeşilyaprak, B. (2004). Denetim odağı. Y. Kuzgun ve D. Deryakulu (Eds.), *Eğitimde bireysel farklılıklar içinde* (s. 239-258). Ankara: Nobel Yayınevi.

İDKAÖ						
Yönerge: Aşağıda bazen yaşanan durumlar verilmiştir. Yaşadığınız her bir durumu katılıp katılmama durumunuza karar veriniz. Durumunuzu en iyi temsil ettiğini düşündüğünüz kutucuğu üzerinde işaretleyiz.		Kesinlikle Uygun	Uygun Değil	Kısmen Uygun	Çoğunlukla Uygun	Kesinlikle Uygun
1	Stres yaşadığım durumlarda duygusal tepkilerimi kontrol etmekte zorlanırım.*	1	2	3	4	5
2	Kendimi kötü hissettiğimde, hemen toparlanmakta zorlanırım.*	1	2	3	4	5
3	Duygularım oldukça dengelidir.	1	2	3	4	5
4	Olumsuz bir durum yaşadığımda, kendimi kötü hissetmeyi engelleyebilirim.	1	2	3	4	5
5	Hayatımda başıma ne gelirse gelsin, duygusal olarak başa çıkma becerilerime güvenirim.	1	2	3	4	5
6	Stresli durumlarla başa çıkmada bana yardımcı olabilecek, birkaç iyi yöntemim vardır.	1	2	3	4	5
7	Problemlerim hakkında düşünmeyi bırakmakta zorlanırım.*	1	2	3	4	5
8	Eğer bir şeyle ilgili endişelenmeye başlarsam, dikkatimi dağıtacak daha hoş şeyler düşünebilirim.	1	2	3	4	5
9	Düşüncelerimi kontrol altında tutabilirim.	1	2	3	4	5
10	Şu andaki saçma sapan düşüncelerimin gelecekte beni ele geçireceğini düşünüyorum.*	1	2	3	4	5
11	İçinde bulabileceğim herhangi bir durumla ilgili net ve mantıklı bir biçimde düşünmeme yardımcı olabilecek birçok yöntem biliyorum.	1	2	3	4	5
12	Baskı altında olsam dahi, sakin ve rahat kalabilirim.	1	2	3	4	5
13	Stresli durumlarda rahatlamak için kullandığım birkaç yöntemim vardır.	1	2	3	4	5
14	Gergin olduğumda rahatlamak için yapabileceğim çok fazla şey yoktur.*	1	2	3	4	5
15	Olumsuz durumlarla baş etmemde bana yardımcı olabileceğine inandığım rahatlama yöntemlerim vardır.	1	2	3	4	5
16	Yoğun stres altındayken, bana yardımcı olması için yapabileceğim şeylerin olduğunu bilirim.	1	2	3	4	5

* Ters puanlanan maddeler.

Not: Ölçeten alınacak yüksek puanlar içsel durumların kontrolüne ilişkin algının yükseldiği biçiminde yorumlanmaktadır.



Article Info/Makale Bilgisi

✍ Received/Geliş: Şubat 2018

✓ Accepted/Kabul: Haziran 2018

✍ Referees/Hakemler: Doç. Dr. Selahattin KAYMAKCI – Dr. Öğr.

Üyesi Özlem ULU KALIN

This article was checked by iThenticate.

SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETİMİNDE TASARIM ETKİNLİKLERİNİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNE GÖRE İNCELENMESİ: ELEKTRONİK YÜZYIL ÜNİTESİ ÖRNEĞİ

Turhan ÇETİN* - Arcan AYDEMİR**

ÖZET

Araştırmanın temel amacı sosyal bilgiler öğretmenlerinin sosyal bilgiler derslerine yönelik gerçekleştirilen tasarım etkinliklerine ilişkin görüşlerini incelemektir. Bu temel amaç doğrultusunda sosyal bilgiler öğretmenlerinin hem genel olarak derslerinde hem de 'Elektronik Yüzyıl' ünitesinde gerçekleştirdikleri tasarım etkinlikleri ile tasarım sürecinde yaşanan deneyimler incelenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Artvin ilinde görev yapmakta olan toplam 10 adet sosyal bilgiler öğretmeni oluşturmuştur. Araştırmanın örnekleme amaçlı örnekleme yöntemiyle elde edilmiştir. Araştırmada yöntem olarak nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak da araştırmacılar tarafından geliştirilen, içinde açık uçlu soruların yer aldığı üç bölümden oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Formun ilk bölümünde sosyal bilgiler öğretmenlerinin çalıştıkları okul, kıdem ve cinsiyetlerine ilişkin sorular, ikinci bölümünde genel olarak derslerin kendilerine ve öğrencilere yönelik tasarım etkinliği yapma durumları ve tasarım etkinliğinin gerekliliğine ilişkin görüşlerini oraya çıkarmak amacıyla oluşturulan sorular, üçüncü bölümünde ise öğretmenlerin 'Elektronik Yüzyıl' ünitesi için öğrencilere ve öğretmenlere yönelik tasarım örneklerini ortaya çıkarmayı amaçlayan sorular yer almaktadır. Araştırma kapsamında 2017-2018 eğitim-öğretim yılında okullarda kullanılan 6.sınıf sosyal bilgiler programı kapsamındaki 'Elektronik Yüzyıl' ünitesinde yer alan kazanımlar incelenmiş, üçüncü bölümde yer alan sorular bu kazanımlara göre hazırlanmıştır. Araştırmada elde edilen sosyal bilgiler öğretmen görüşleri betimsel ve içerik analizi şeklinde



* Prof. Dr., Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Eğitimi ABD, El-mek: cetin.turhan@gmail.com



** Arş. Gör., Artvin Çoruh Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Eğitimi ABD, El-mek: arcan.aydemir@hotmail.com

çözümlemiştir. Araştırma kapsamında elde edilen veriler öğretmenlerin genel olarak sosyal bilgiler dersleri ile ‘Elektronik Yüzyıl’ ünitesine yönelik tasarım örnekleri, tasarım yapma durumları, tasarım sürecine ilişkin deneyimleri bazı kategori ve kodlara ayrılarak tablolaştırılmıştır. Araştırma sonucunda sosyal bilgiler öğretmenlerinin ders kapsamında, hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin tasarım etkinlikleri yapmasının gerekli olduğu görüşüne sahip olduklarına ulaşılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin öğrencilerine yönelik tasarım etkinlikleri yaptırımlarına karşın, kendilerinin derslerine yönelik olarak fikir bulma, zaman probleminin olması ve maliyetli bir süreç olması gibi problemler yaşadıklarından dolayı tasarımlar yapamadıkları da saptanmıştır. Bunlara ek olarak, araştırmanın ‘Elektronik Yüzyıl’ ünitesine ilişkin sonuçları incelendiğinde öğretmenlerin bir kısmının hem kendilerine hem de öğrencilere yönelik ‘Elektronik Yüzyıl’ ünitesindeki bütün kazanımları kapsayacak şekilde tasarım örneği veremedikleri görülmektedir. Çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin ‘Elektronik Yüzyıl’ ünitesi için öğrencilere yönelik daha fazla tasarım örneği verdikleri, öğretmenlere yönelik verdikleri tasarım örneklerinin ise öğrencilere göre daha sınırlı sayıda olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: sosyal bilgiler, tasarım, tasarım etkinliği

EXAMINING THE TEACHER VIEWPOINTS ON THE DESIGN ACTIVITIES IN SOCIAL STUDIES TEACHING: THE CASE OF ELECTRONIC CENTURY UNIT

ABSTRACT

The main purpose of the Study is to examine the social studies teachers' viewpoints on design activities in Social Studies classes. In line with this basic aim, the experiences of social studies teachers in the design process and in classes and in the “Electronic Century” Unit were examined. The study group consisted of a total of 10 Social Studies teachers working in Artvin in 2017-2018 academic year. The sampling of the study was obtained by purposeful sampling method. The phenomenology method, which is one of the qualitative research methods, was used as the method in the study. The semi-structured interview form which was developed by the researchers and which consisted of three parts in which open-ended questions were included was used as the data collection tool. In the first part of the form, there were questions about the schools, seniority and gender of social studies teachers; in the second part, there were questions aimed to bring out the opinions of the teachers on how to organize design activities for students and the necessity of design activity; in the third part, there were questions which aimed to reveal the design examples of the teachers in “Electronic Century” unit. In the scope of the study, the acquisitions in the “Electronic Century” Unit of the 6th Grade social studies program used in the schools in the academic years 2017-2018 were examined; and the questions in the third section were prepared in line with these acquisitions. The viewpoints of the social teachers obtained in the study were analyzed with descriptive and content analyses. The data obtained within the scope of the study in general with the social studies classes

and design examples for the “Electronic Century” unit, their designing status, the experiences of the teachers with the design processes were tabulated by the researchers as some categories and codes. As a result of the study, it was concluded that social studies teachers have the idea that both teachers and students should do design activities in classes. In addition, it was also determined that teachers could not have design activities because of problems such as the difficulty in finding ideas for their courses, having a time problem and having cost problems although they had design activities for their students. In addition to these, when the results of the study on the “Electronic Century” Unit were examined, it is seen that some of the teachers cannot provide design examples to cover all the acquisitions of the “Electronic Century” Unit for both themselves and the students. It was concluded that the teachers in the Study Group gave more design examples to the students for the “Electronic Century” Unit; and the design examples they gave for teachers were more limited than those they gave for students.

STRUCTURED ABSTRACT

Introduction

The use of teaching materials in an active manner to form an effective learning setting in learning-teaching process makes it possible for students to reach the aimed targets, increases the interest of students in classes; and facilitates learning and perception of students that have different learning speeds and learning characteristics. In addition to the employment of the materials in teaching activities, it is also very important to use the materials in a correct and effective manner (Yeşiltaş, 2014). One of the main aims of using such materials in education is to enhance the effectiveness and efficiency of the teaching process. In order to obtain this, special care must be given to ensure that the quality of the materials employed is high and that quality and correct materials are prepared and selected. In addition to this, the efficiency of educational materials is affected by factors such as the size of classes, class equipment and whether the desks are moveable or not (Sever, 2017). In order to reach the targeted goals with the materials used in teaching social studies, the materials should be designed and selected by paying attention to these criteria. The design process has now started to be included in the scope of education-training programs. In this respect, design has directly influenced higher education programs as well. Nowadays, universities include more and more design applications in their educational programs in areas such as humanitarian, social and natural sciences (Poulsen, Vistisen and Gudiksen, 2017). The greatest duty in transforming ideas into design processes belongs to designers. Designers must have the skills to be able to manage complex and innovative processes that involve science, technology, society, business, marketing, and political issues (Collina, Galluzzo, Maffei and Monna, 2017).

Since there are knowledge of many different sciences in the contents of the Social Studies, which aims to raise individuals that are equipped and that are adapted to the society in which they live and who have adopted the democratic values (Ulu-Kalın, 2011), it is a suitable class for using both visual and audio equipment (Aküzüm, 2015). It has

been reported in various studies that the designs developed for teaching Social Studies affect the academic success of students in a positive way (Avşar, 2010; Bayındır-Gencer, 2006; Baştemur-Kaya, 2013; Çifçi, 2011; Kaymakçı, 2010; Namal, 2011; Turan, 2015; Ünlüer; 2008; Yeşiltaş, 2006). Teachers may have difficulties in finding ready-made designs that cover all the learning fields and acquisitions in Social Studies classes. For this reason, teachers must make designs that will enhance the teaching of the classes as much as possible. In addition to this, teachers should also create the opportunities in which students are included in design activities and processes. The present study is important in that the viewpoints of Social Studies teachers on the necessity of making designs in Social Studies classes are determined in it, and the design activities and recommendations of the teachers in the “Electronic Century” Unit are defined. In this study, the viewpoints of the teachers on the designs that have some characteristics like creativity and visualization in classroom materials; the design examples and the experiences of the teachers in these processes were examined.

Method

The Phenomenology Method, which is one of the qualitative research methods, was used as the method in the present study. The Phenomenology Method focuses on the phenomena, which we are aware of but do not have detailed knowledge and may be used in studies that aim to examine the events, experiences, tendencies, perceptions, concepts and situations in the world we live (Yıldırım and Şimşek, 2006). In this respect, the activities made by the teachers by involving themselves and the students, design examples and the experiences they face during the design processes were examined in the present study. The study group consisted of the Social Studies teachers who worked at schools in Artvin.

The semi-structured interview form was used in the study. The form, which consisted of parts, was prepared by receiving the viewpoints of field specialists to receive the viewpoints of the teachers on the activities in design activities in Social Studies teaching. In the first part of the form, there were questions on the school, seniority, and gender of the Social Studies teachers; in the second part of the form, there were questions on doing activity status of the students and themselves in general in classes, and the questions that aimed to determine the viewpoints of teachers on design activities and their experiences on design process; and in the third part of the form, there were questions that aimed to determine the viewpoints of the teachers and students on design examples in the “Electronic Century” Unit. In the scope of the study, the acquisitions in the “Electronic Century” Unit in the books used in 2017-2018 Academic Years in 6th Grade Social Studies program at schools were examined. The questions included in the third part were prepared according to these acquisitions.

In the scope of the study, the descriptive and content analysis methods, which were among the qualitative data analysis methods, were used in the analysis of the data collected from the Social Studies teachers. In descriptive analysis, direct narrations are frequently quoted in order to reveal the viewpoints of the people interviewed in an efficient manner (Yıldırım and Şimşek, 2006). In this study, the findings obtained

in the interviews were given below each table. The data were encoded and tabulated in the Content Analysis.

Findings

The findings that were obtained in the scope of the present study were analyzed in the form of descriptive and content analysis; and then tabulated as categories and codes. The tables show the viewpoints of the teachers on design activity processes, both in general and in the “Electronics Century” unit specifically in detail. All the participants ($n = 10$) had the idea that teachers and students should make designs related to the subjects in the Social Studies classes.

In terms of making design activities for students in their lessons, the Social Studies teachers were examined by categorizing. It was observed that most of the teachers who participated in the study ($n = 6$) had a design activity for their students. It was determined that the teachers who had design activities for their students in Social Studies classes made their students design models ($n = 4$); had problems such as not being creative in design process ($n = 3$) and requiring special ability ($n = 2$); and used the coursebooks ($n = 5$), the Internet ($n = 5$) and their own original ideas ($n = 3$) in design activities. The teachers who did not have design activities ($n = 4$) for their students in Social Studies classes claimed that the subjects were not finished on time ($n = 3$), the level of the students was low ($n = 2$) and the content of the subjects was intensive ($n = 2$) as justifications. It was also seen in the analyses that most of the Social Studies teachers in the Study Group ($n = 7$) did not make designs for their classes; and those who did it made a limited number of designs. It was seen that the teachers who made designs for their classes had difficulties in obtaining the necessary materials in the design processes ($n = 2$) and had difficulty in findings ideas ($n = 2$). As justifications for not including designs in their classes, the teachers claimed that it took a lot of time for the teachers in the study group to apply the designs to their classes ($n=4$); the design process was costly ($n=4$); it was not easy to find ideas for design ($n=4$), the usual flow of classes would be prevented ($n=2$); there were worries that the designs were not suitable for the levels of the students ($n=2$); the schools were inadequate in terms of the materials needed for designs ($n=2$); and having not received design training ($n=1$).

In the scope of the present study, the design examples of the Social Studies teachers for themselves and for their students in their classes as well as designs for the acquisitions in the “Electronic Century” Unit of the 6th Grade Social Studies program were also examined. It was determined that the Social Studies teachers in the Study Group included design examples like the 1st Acquisition in “Electronic Century” Unit (The student gives examples of the effect of Social Studies on social life based on the findings and studies of Social Studies); Social Studies Sun, 2nd Acquisition (The student claims creative ideas on the effects of scientific and technological developments in future life) time machine model, technology development visual and the galaxy from yesterday to our present day, 3rd Acquisition (The student notice the relation between the discoveries and developments in medicine and the human life and social solidarity) medical equipment; and 5th Acquisition (The student notices the importance given to reason and intelligence by Atatürk based on his practice and works), Atatürk Noticeboard. In the 4th Acquisition, (The student defends that it is necessary to obtain

copyright products in legal ways because of copyright and patent rights),no teachers gave design example intended for students.

Discussion, Result and Recommendations

All of the teachers in the Study Group argued that both Social Studies teachers and students needed to design products for the classes. As a result of the present study, it was observed that the Social Studies teachers in the Study Group were not able to make designs for the most parts of their classes. It was also observed that those who made designs for their courses were not able to design in an adequate manner. In the scope of the present study, the Social Studies teachers' design activities for their students were examined; and it was observed that more than half of the sampling of the study had design activities such as stairs, models, trains, civilization clips, baskets; and when they designed these activities, they used mostly the Internet and their own original ideas as resources; and faced problems such as lack of material, inadequacy in creativity and design process' requiring special talents. When the results of the study on "Electronic Century" Unit were examined, it was observed that some of the teachers could not give design examples for the acquisitions of the "Electronic Century" Unit for both themselves and their students. It was found out that the teachers in the Study Group gave more design examples to the students for the "Electronic Century" Unit and the design examples they gave for teachers were more limited than they gave for students.

As a result of the present study, it was found out that Social Studies teachers were worried that their designs they developed for their classes could not be reduced to the level of the students and that they could not do original designs. Tekin-Dede and Bukova Güzel (2013) have reported the same result that mathematics teachers cared for the appropriate level of the models to the levels of their students during the design process. This study also emphasized that it is important to adapt the designs of the teachers to the levels of students. On the other hand, the training on design has some common characteristics that exceed the design areas and countries. In this respect, Design Schools use the workshop as the central educational tool both in physical and conceptual terms (Lawson, 2006). Product design courses, on the other hand, frequently focus on teaching skills such as aesthetics, processing and shaping (Keirnan and Ledwith, 2014). Providing design education for Social Studies teachers, too, will be effective in facilitating the product design process by teachers.

Keywords: social studies, design, design efficiency

Giriş

Eğitim, bireyin kişisel yeteneklerinin farkına varmasında önemli bir araçtır (Akarsu, 2017). Toplumların devamlılıklarını sürdürmelerinde en önemli varlık olan insanı yetiştirmede etkili olan kurum okuldur. Okullarda verilen eğitim ise eğitim programlarının öncülüğünde öğretmenler tarafından verilmektedir (Ulu-Kalın ve Çalık-Uzun, 2017). Öğretmenlerin etkili bir öğrenme ortamı oluşturması ise eğitimin hedefe ulaşması açısından önemlidir. Etkili bir öğrenme ortamı oluşturmaya yarayan öğretim materyallerinin öğrenme-öğretmen süreçlerinde aktif olarak kullanılması, farklı öğrenme ve hız özelliklerine sahip öğrencilerin amaçlanan hedeflere kolayca ulaşmasını, öğrencilerin derse olan ilgisini arttırmayı, algılamalarını ve öğrenmelerini kolaylaştırmayı sağlar. Öğretim

faaliyetleri esnasında materyal kullanımının yanında materyalleri doğru ve etkili kullanmak da çok önemlidir (Yeşiltaş, 2014). Eğitim-öğretimde materyal kullanılmasının temel amaçlarında biri de, öğretim sürecinin etkililiği ve verimliliğini arttırmaktır. Bunun sağlanması için de kullanılan materyalin niteliğinin yüksek olmasına, kaliteli ve doğru materyallerin hazırlanıp seçilmesine dikkat edilmelidir. Bunun yanı sıra eğitim materyallerinin verimliliğini sınıfın büyüklüğü, sınıf donanımı, sıraların hareketli olup olmaması gibi etkenler de etkilemektedir (Sever, 2017). Sosyal bilgiler öğretiminde kullanılan materyallerin de amacına ulaşması için bu kriterlere dikkat edilerek materyaller tasarlanmalı ve materyal seçimi yapılmalıdır.

Tasarım ve Tasarım Eğitimi

İngilizce ve Fransızcadan Türkçeye geçen ‘design’ kavramının karşılığı olarak tasarlama kelimesinin kökeni Latinceye dayanmaktadır. Tasarım ise düşünce sonucunda bir amaca yönelik olarak ortaya çıkar ve kavram ile algı arasında bir köprü görevi görür. Tasarım, objektif gerçeklik ile doğrudan ilgisi olmadığından, gereksiz ayrıntılardan çok, önemli noktalara dikkat çeken, bilgi edinmede önemli bir süreçtir. Tasarım hem kendi içinde bir bütünlüğe hem de bu bütünlükte bir planlama özelliğine sahiptir. Güzel sanatlar alanında tasarım ise daha çok yaratıcı süreçlerden geçen faaliyetlerin hazırlanması şeklindedir. Tasarım; endüstriyel tasarım, çevre tasarımı ve grafik tasarımı şeklinde üçe ayrılabilir. Endüstriyel tasarım, makineler, araç-gereçler, endüstriyel ürünler gibi üç boyutlu araçların tasarlanma sürecidir. Çevre tasarımı, bina, mekân ve iç mekân tasarımı kapsamaktadır. Grafik tasarımı ise afiş, dergi, broşür gibi çalışma alanlarını kapsayan, okunan ve görünen her şeyin görüntü tasarımını ifade eder (Şentürk, 2014). Tasarım artık sadece kentsel tasarım, ürün tasarımı veya bina tasarımı şeklinde tanımlanmamaktadır (Cheng, 2014). Buna ek olarak tasarım günümüzde eğitim-öğretim programları kapsamında da yer almaya başlamıştır. Bu bağlamda tasarım, yükseköğretim programlarını da doğrudan etkilemiştir. Artık üniversiteler, beşeri, sosyal ve doğa bilimleri gibi alanların eğitim programlarına giderek daha fazla tasarım uygulamalarını dâhil etmektedirler (Poulsen, Vistisen ve Gudiksen, 2017).

Fikirlerin tasarıma dönüştürülmesinde en büyük görev tasarımcılara düşmektedir. Tasarımcıların, bilim, teknoloji, toplum, iş, pazarlama ve politik konuları kapsayan karmaşık ve yenilikçi süreçleri yönetebilecek becerilere sahip olmaları gerekir (Collina, Galluzzo, Maffei ve Monna, 2017). Tasarım sürecinde tasarımcının işi problemlere en etkili çözüm yolunu bulmak için harici alanları keşfetmektir (Nae, 2017). Tasarımcılardan tasarım projelerinde yaratıcı olmaları beklenmektedir. Öğretmenler ise, öğrencilerinin tasarım çalışmalarını ilerletmelerinde ve öğrencilerinin kendi kişisel özelliklerinin farkına varmalarında teşvik edici bir role bürünebilirler (Strickfaden, Heylighen, Rodgers ve Neuckermans, 2006). Ayrıca öğretmenler, derslerde konulara ilişkin hazır materyaller kullanmalarının yanı sıra kendileri özgün materyaller hazırlayabilecek veya öğrencilerine konulara ilişkin özgün materyaller hazırlamalarına teşvik edecek yeterliliğe sahip olmalıdırlar (Yeşiltaş, 2014). Öğretim materyallerinden beklenen en önemli özelliklerden biri de öğrenme ve öğretme amacına hizmet etmesidir (Aşçı, 2014). Öğretmenlerin rehberliği aracılığıyla gerçekleştirilen tasarımların amaca ulaşması daha kolay olacaktır. Sosyal bilgiler öğretmenleri de konuları kapsamında tasarımlar yapmadan önce öğrencilerinin algısal problemlerini gözlemleri sonucunda belirleyerek, bunlara yönelik tasarımlar gerçekleştirmelidir.

Sosyal Bilgiler Eğitimi ve Tasarım

Öğretim araç-gereç ve materyallerin kullanımı bilgiye ulaşma yollarını bilen bireylerin yetişmesinde çok önemlidir (Çelikkaya, 2013). Sosyal bilgiler öğretim programı (Meb, 2006) öğrencilere kazandırılmak istenen bilgi ve becerilere uygun öğretim araç ve gereçlerinden yararlanmanın gerekliliğini savunan bir yapıya sahiptir. Programda önemli ölçüde yer alan öğretim araç ve gereçlerinin nasıl ve nerede kullanılacağına ilişkin bilgilere de yer verilmiştir (Kaymakçı, 2011). Yine sosyal bilgiler öğretim programında, programın uygulanmasıyla ilgili açıklamalar kısmında öğrencilerin etkinlikler çerçevesinde fotoğraf, resim, poster, proje, şarkı sözü, sunu ve

maket gibi ürünler yapabilme özelliğine vurgu yapılmıştır (Meb, 2006). Yine 2017-2018 eğitim öğretim yılında kullanılan sosyal bilgiler 6.sınıf öğretmen kılavuz kitabı (Karakaya, Midilli ve Güven, 2017a), ders kitabı (Karakaya, Midilli ve Güven, 2017b) ve öğrenci çalışma kitabı (Karakaya, Midilli ve Güven, 2017c) kapsamında da tasarım etkinliklerine yer verilmiştir. Sosyal bilgiler eğitiminde tasarım ise daha çok öğretim programında araç-gereç kullanımı ve üretimi boyutu ile programın uygulanmasına ilişkin açıklamalar kısmında ortaya çıkmaktadır. Çünkü dersi somutlaştırmak amacıyla kullanılan öğretim araç-gereçlerinin çoğu ile öğrencilerin ders kapsamında araçlar geliştirmesi birer tasarım ürünüdür.

Sosyal bilgiler dersinin önemli araç-gereçlerinden olan öğretmen kılavuz kitaplarında, ders kitaplarında ve öğrenci çalışma kitaplarında da bazı tasarım etkinliklerinin yer aldığı görülmektedir. Örneğin 6.sınıf sosyal bilgiler dersi öğretmen kılavuz kitabının (Karabıyık, 2014) genel açıklamalar kısmında resimleme, poster oluşturma gibi çalışmalara ilişkin açıklamalara yer verilmiştir. Yine 6.sınıf sosyal bilgiler öğrenci çalışma kitabında (Karakaya, Midilli ve Güven, 2017c) maket tasarımı, görsel tasarım ve afiş tasarımı içeren etkinlikler yer almaktadır. Öğretmen kılavuz kitabı, ders kitabı ve çalışma kitaplarında öğrencilere yönelik olarak yer alan tasarım etkinlikleri öğrencilerin ders kapsamında tasarım yapmalarına olanak tanımları açısından önemlidir. Programın ön gördüğü tasarım etkinliklerinin yanında öğretmenlerin de hem kendilerine yönelik hem de öğrencilerine yönelik özgün tasarım etkinlikleri üretmeleri, eğitim-öğretim ortamlarının zenginleştirilmesi açısından da çok önemlidir.

Demokratik değerleri benimsemiş, yaşadığı topluma uyum sağlamış donanımlı bireylerin yetiştirilmesi amaçlayan sosyal bilgiler dersinin (Ulu-Kalın, 2011), içeriğinde birçok farklı bilim dalına ilişkin bilgiler yer aldığından, ders hem görsel hem de işitsel araç-gereçlerin kullanımına uygun bir derstir (Aküzüm, 2015). Sosyal bilgiler dersi kapsamında kullanılan öğretim için geliştirilen tasarımların öğrencilerin akademik başarısını olumlu yönde etkilediği yapılan araştırmalarla ortaya çıkarılmıştır (Avşar, 2010; Bayındır-Gencer, 2006; Baştemur-Kaya, 2013; Çifçi, 2011; Kaymakçı, 2010; Namal, 2011; Turan, 2015; Ünlüer, 2008; Yeşiltaş, 2006). Öğretmenler sosyal bilgiler dersindeki tüm öğrenme alanlarını ve kazanımlarını kapsayacak hazır tasarımlar bulmada zorluk yaşayabilirler. Bu yüzden öğretmenler mümkün olduğunca dersleri için öğretimi zenginleştirecek tasarımlar yapmalıdırlar. Bunun yanı sıra öğretmenler öğrencilerine yönelik de tasarım etkinlikleri gerçekleştirerek, öğrencilerini sürece dahil etme fırsatı da yaratmalıdır. Bu araştırmada sosyal bilgiler öğretmenlerinin derslere yönelik tasarım yapmanın gerekliliğine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi ve 'Elektronik Yüzyıl' ünitesindeki tasarım etkinliklerini ve önerileri incelemesi açısından önemlidir. Bu araştırmada öğretmenlerin yaratıcılık, görsellik, ürün özelliği taşıyan tasarımlara yönelik görüşleri, tasarım örnekleri ve süreçte yaşadıkları deneyimler incelenmiştir.

Araştırmanın Amacı

Araştırmanın temel amacı sosyal bilgiler öğretmenlerinin derslerinde öğrencilerine ve kendilerine yönelik gerçekleştirdikleri tasarım etkinliklerini incelemektir. Bu temel amaç doğrultusunda sosyal bilgiler öğretmenlerinin hem genel olarak derslerinde hem de 'Elektronik Yüzyıl' ünitesinde gerçekleştirdikleri tasarım etkinlikleri incelenmiştir. Araştırmada öğretim materyallerinden ziyade tasarım içerikli etkinliklere odaklanılmıştır. Bu bağlamda araştırma kapsamında aşağıda yer alan sorulara cevap aranmıştır:

- Sosyal bilgiler öğretmenlerinin derste öğrencilere programın içerdiği konularla ilgili tasarımların yaptırılmasına ilişkin görüşleri nelerdir?
- Sosyal bilgiler öğretmenlerinin programın içerdiği konularla ilgili öğretmenlerin kendilerinin tasarım yapmalarına ilişkin görüşleri nelerdir?

- Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ‘Elektronik Yüzyıl’ ünitesinde hem öğrencilere hem de öğretmenlere yönelik verdikleri tasarım etkinlik örnekleri nelerdir?
- Sosyal bilgiler öğretmenlerinin tasarım etkinlik süreçlerine ilişkin deneyimleri nelerdir?

Yöntem

Araştırmada yöntem olarak nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim (fenomenoloji) kullanılmıştır. Farkında olunmasına rağmen ayrıntılı bir bilgiye sahip olunmayan olgulara odaklanan olgubilim yaklaşımı, yaşanan dünyadaki olaylar, deneyimler, yönelimler, algılar, kavramlar ve durumlar gibi olguları araştırmayı amaçlayan çalışmalar için kullanılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Bu bağlamda öğretmenlerin hem kendilerine hem de öğrencilere yönelik tasarım etkinlik durumları, tasarım örnekleri ve tasarım süreçlerinde yaşadıkları deneyimler incelenmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmamanın çalışma grubunu 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Artvin ilindeki devlet okullarında görev yapan sosyal bilgiler öğretmenleri oluşturmuştur. Araştırmamanın örnekleme amaçlı örnekleme yöntemiyle elde edilmiştir. Amaçlı örnekleme ise çalışmanın amacına uygun olarak, bilgi açısından zengin durumların belirlenerek derinlemesine araştırma yapma fırsatı verir (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel; 2011). Bu çalışmanın da amacına bağlı olarak çalışma grubunu sosyal bilgiler öğretmenleri oluşturmuştur. Tablo 1’ de çalışma grubunda yer alan sosyal bilgiler öğretmenlerinin cinsiyet, kıdem gibi değişkenlere ilişkin veriler yer almaktadır:

Tablo 1: Çalışma grubunda yer alan sosyal bilgiler öğretmenlerinin bazı demografik özelliklerine ilişkin bulgular

Cinsiyet	Kıdem			Toplam
	5 Yıl ve Daha Az (n)	6-9 Yıl Arası (n)	10 Yıl ve Daha Fazla (n)	n
Kadın	1	1	-	2
Erkek	4	2	2	7
Toplam	5	3	2	10

Tablo 1 incelendiğinde çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin çoğunun erkek ($n=7$) ve kıdemlerinin de 5 yıl ve daha az ($n=5$) şeklinde olduğu görülmektedir. Ayrıca 10 yıl ve daha fazla kıdeme sahip öğretmen sayısı ise kıdem sınıflamasında en az ($n=2$) sayıya sahiptir.

Veri Toplama Aracı ve Geliştirilmesi

Çalışmada sosyal bilgiler öğretiminde tasarım etkinliklerine yönelik öğretmenlerin görüşünü almak amacıyla veri toplama aracı olarak alan uzmanları görüşü alınarak oluşturulan ve 3 bölümün yer aldığı yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Veri toplama aracı geliştirmeden önce sosyal bilgiler öğretim programı (Meb,2006) ayrıntılı bir şekilde incelenmiş ve uzman görüşü sonrasında soruların içeriğinde bazı değişiklikler yapılmıştır. Formun ilk bölümünde sosyal bilgiler öğretmenlerini çalıştıkları okul, kıdem ve cinsiyetlerine ilişkin sorular, ikinci bölümünde genel olarak derslerinde kendilerinin ve öğrencilerinin tasarım etkinliği yapma durumları, tasarım sürecine yönelik deneyimleri ile tasarım etkinliğinin gerekliliğine ilişkin görüşlerini oraya çıkarmak amacıyla oluşturulan sorular, üçüncü bölümünde ise öğretmenlerin ‘Elektronik Yüzyıl’ ünitesi için öğrencilere ve öğretmenlere yönelik tasarım örneklerini ortaya çıkarmayı amaçlayan sorular yer almaktadır. Araştırma kapsamında 2017-2018 eğitim-öğretim yılında okullarda kullanılan 6.sınıf sosyal bilgiler programı kapsamındaki ‘Elektronik Yüzyıl’ ünitesinde yer alan kazanımlar incelenmiş, üçüncü bölümde yer alan sorular bu kazanımlara göre hazırlanmıştır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmada veriler öğretmenlerle görüşme yapılarak ve geliştirilen yarı yapılandırılmış form üzerine not alınarak toplanmıştır. Araştırma kapsamında sosyal bilgiler öğretmenlerinden toplanan verilerin analizinde nitel veri analiz yöntemlerinden betimsel ve içerik analizi kullanılmıştır. Betimsel analizde görüşülen kişilerin fikirlerini etkili bir biçimde ortaya çıkarmak amacıyla doğrudan alıntılara sıkça yer verilir (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Bu çalışmada da her bir tablonun altında görüşmede elde edilen bulgulara doğrudan alıntı şeklinde yer verilmiştir. İçerik analizinde ise veriler kodlanarak tablolaştırılmıştır. Araştırma kapsamında elde edilen veriler öğretmenlerin genel olarak sosyal bilgiler dersleri ile ‘Elektronik Yüzyıl’ ünitesine yönelik tasarım örnekleri, tasarım yapma durumları, tasarım sürecine ilişkin deneyimleri bazı kategori ve kodlara ayrılarak tablolaştırılmıştır. Ayrıca çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin tasarım sürecine ilişkin deneyimleri ve fikir kaynakları kategorilere ayrılarak analiz edilmiştir. Her bir tablonun altında öğretmen görüşlerine de yer verilmiştir. Katılımcı öğretmenler Ö-1,Ö-2...Ö-10 şeklinde sembolleştirilmiştir. Veri analizinde geçerlilik ve güvenilirlik çalışması kapsamında uzman görüşünün yanı sıra, Miles ve Huberman’ın (1994) formülü ($\text{Güvenirlik} = \text{Görüş Birliği} / \text{Görüş Birliği} + \text{Görüş Ayrılığı}$) kullanılmıştır. İki farklı araştırmacı kategori ve kodları listelemiş, araştırmacılar arası uyum %100 olacak şekilde tartışılmış ve veriler tekrar kategorilere ayrılmıştır.

Bulgular

Araştırma kapsamında elde edilen bulgular betimsel ve içerik analizi şeklinde çözümlendikten sonra kategorilere ve kodlara ayrılarak tablolaştırılmıştır. Tablolarda öğretmenlerin hem genel olarak tüm ünitelere yönelik hem de ‘Elektronik Yüzyıl’ ünitesi kapsamındaki tasarım etkinlik süreçlerine ilişkin görüşleri ayrıntılı bir şekilde yer almaktadır. Öğretmenler her bir soruya birden fazla ifade içeren cevaplar verdiklerinden kodların toplamı katılımcı öğretmen sayısından fazla çıkmıştır. Tablo 2’de sosyal bilgiler dersi kapsamında hem öğrencilere hem de öğretmenlerin kendilerine yönelik tasarım etkinliklerinin yapılıp yapılmamasının gerekliliğine ilişkin görüşleri yer almaktadır.

Tablo 2: Ders kapsamında öğretmen ve öğrencilere yönelik tasarlama etkinliklerinin yapılmasının gerekliliğine ilişkin bulgular

Tasarım sürecine katılacaklar	Görüş	Gerekçe	n
Öğrenciler	Ders kapsamında öğrencilere tasarım etkinlikleri yaptırılmalıdır.	Öğrenmede kalıcılığı sağlamak	4
		Hayal gücünü geliştirmek	2
		Yaparak- yaşayarak öğrenmeyi sağlamak	2
		Konuları somutlaştırmak	2
		Tasarımların konuyu somutlaştırması	1
		Öğrenmeyi kolaylaştırmak	1
		Derse katılımı arttırmak	1
		Konuları anlamlandırmayı sağlamak	1
		Dersi eğlenceli hale getirmek	1
Öğretmenler	Ders kapsamında öğretmenlerin kendileri materyal tasarlamalıdır.	Eğitimi ezbercilikten kurtarmak	1
		Derse dikkati sağlamak	2
		Öğrencilerde merak uyandırmak	2
		Öğrenmeyi kolaylaştırmak	2
		Dersin daha verimli geçmesini sağlamak	1
		Dersin içeriğini zenginleştirmek	1
		Öğretmenin de başarısını arttırmak	1
		Farklı seviyedeki öğrencilerin derse ilgisini arttırmak	1
		Dersi eğlenceli hale getirmek	1
		Öğrencinin derse olan ilgisi canlı tutmak	1
		Eğitim sürecini etkin bir şekilde kullanmak	1
		Öğretmenin kendi alanında gelişimini sağlamak	1
Toplam			30

Araştırmaya katılan bütün katılımcılar ($n=10$) sosyal bilgiler dersi kapsamında hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin konularla ilgili tasarım yapmalarının gerekli olduğu fikrine sahiptirler. Çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin ders kapsamında öğrencilere bir şeyler tasarlatmanın gerekliliğini en fazla tasarımların konuyu somutlaştırması ($n=4$), yaparak-yaşayarak öğrenmenin sağlanması ($n=2$) gibi gerekçeler sunarak açıkladıkları görülmektedir. Dersleri kapsamında öğretmenlerin kendilerinin de tasarım yapmasının gerekli olduğunu düşünen öğretmenler bu düşüncelerini en fazla derse dikkati sağlamak ($n=2$), öğrencide merak uyandırmak ($n=2$) ve öğrenmeyi kolaylaştırmak ($n=2$) gibi gerekçelerle açıklamışlardır. Aşağıda çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin bazılarının görüşlerine yer verilmiştir:

Evet, öğretmenler dersleri için ürünler tasarlamalıdır. Derste kullanılan farklı tasarımlar çocukların dikkatini çekiyor, derse olan ilgilerini canlı tutabiliyor. İlgi çekici olmazsa çocukların dikkatini toparlayamazsınız. Bu da öğretmende tasarım hevesini olumsuz etkileyebilir. (Ö-2)

Yaptırılmalıdır. Öğrencinin derse katılımı ve dersle alakalı olarak yapacağı etkinlikler ve faaliyet sayısı ne kadar çok olursa öğrenme de o kadar çok artacaktır. Ayrıca öğrencilerin hayal güçleri, derse bakış açıları, öğrenmelerinin kalıcılığı ve dersi daha zevkli hale getirmeleri açısından ders kapsamında öğrencilere yaptırılacak tasarım etkinlikleri çok önemlidir. (Ö-3)

Evet, tasarlamalıdır. Öğrenciyi en iyi tanıyan, sınıf düzeyini en iyi bilen ve öğrencilerin ne gibi ihtiyaçlarını, eksikliklerini bilen öğretmen kendi tasarlayacağı materyal ile dersi daha verimli hale getirecektir. (Ö-3)

Öğretmen dersi için materyal tasarlamalıdır. Çünkü öğretmenin kendi materyalini tasarlaması, materyalini dersinde kullanması öğretmenin de materyal kullanma başarısını arttırarak, öğrencilerde tasarlama merakı uyandıracaktır. (Ö-6)

Tablo 3'te sosyal bilgiler öğretmenlerinin derslerindeki kazanımlar kapsamında öğrencilere yönelik gerçekleştirdikleri tasarım etkinliklerini yaptırma durumlarına ilişkin bulgular yer almaktadır.

Tablo 3: Öğretmenlerin ders kapsamında öğrencilere yönelik tasarlama etkinliği yaptırma durumlarına ilişkin bulgular

Öğrencilere yönelik tasarım etkinliği yaptırma durumları	n	Kategoriler	Kodlar	n
Dersi kapsamında öğrencilere yönelik tasarım etkinliği yaptıranlar	6	Tasarım örnekleri	Maket (Yer şekilleri, Tarihi Eserler)	4
			Tren (Hak ve Sorumluluklar)	2
			Merdiven (Bilimsel Araştırma Basamakları)	1
			Uygarlık Kulüpleri (Anadolu ve Mezopotamya Uygarlıkları)	1
			Sepet (Ekonomik Faaliyetler)	1
			Yaratıcı olamama	3
		Süreçte yaşanan zorluklar	Malzeme yetersizliği	2
			Tasarım sürecinin özel yetenek gerektirmesi	2
			Bilgi toplama	1
			Sorumluluk alamama	1
			İş bölümü yapamama	1
			Amaçlanan hedefe ulaşamama	1
			Tasarımın anne-babaya yaptırılması	1
		Tasarım etkinliklerinin kaynağı	Ders Kitabı	5
			İnternet	5
			Kendi özgün fikirleri	3
			Çalışma kitabı	1
			Dergi	1
			Resim	1
			Örnek çalışmalar	1
		Gerekçe	Konuların zamanında yetişmemesi	3
			Konuların içeriğinin yoğun olması	2
			Öğrenci düzeyinin düşük olması	2
			Okulda yeteri kadar öğretim materyalinin olması	1
			Özgün fikirlerin oluşmaması	1
			Öğrencilerin özensiz davranması	1
Toplam	10			48

Sosyal bilgiler öğretmenlerine dersleri kapsamında öğrencilere yönelik tasarım etkinliği yapma durumları kategorilere ayrılarak incelenmiştir. Dersi kapsamında öğrencilere yönelik tasarım etkinliği yaptıran öğretmenlerin (n=6) örnek tasarım etkinlikleri, tasarım sürecinde yaşadıkları zorluklar ve tasarım etkinliğinin kaynağı ile dersleri kapsamında öğrencilerine yönelik tasarım

etkinliği yaptırmayan öğretmenlerin (n=4) ise neden yaptırmadıklarına ilişkin bulgular tablo 3'te yer almaktadır. Tablo 3 incelendiğinde öğretmenlerin çoğunun (n=6) öğrencilere yönelik tasarım etkinliği yaptırdı görülmektedir. Öğrencilere yönelik tasarım etkinliği yaptıran öğretmenlerin daha çok maket tasarlattığı (n=4), tasarım sürecinde yaratıcı olamama (n=3), özel yeteneğin gerekli olması (n=2) gibi sorunlar yaşadıkları, tasarım etkinliklerinde kaynak olarak ise ders kitabı (n=5), internet (n=5) ve kendi özgün fikirlerini (n=3) ileri sürdükleri görülmektedir. Dersi kapsamında öğrencilere yönelik tasarım etkinliği yaptırmayan öğretmenler (n=4) ise buna gerekçe olarak, genellikle konuların zamanında yetişmemesini (n=3), öğrenci düzeyinin düşük olmasını (n=2) ve konuların içeriğinin yoğun olmasını (n=2) göstermişlerdir. Aşağıda dersi kapsamında öğrencilere yönelik tasarım etkinliği yaptıran öğretmenlerin görüşlerinden örnekler yer almaktadır:

Araştırma grubunda yer alan Ö-2 kodlu sosyal bilgiler öğretmeni derste öğrencilere yaptırdığı tasarımları ile Ö-3 kodlu öğretmenin süreçte yaşadığı deneyimler şu şekilde sıralamıştır.

Sepet Maketi, 5.sınıflarda ekonomik faaliyetlerle ilgili görsellerin toplandığı bir sepet tasarlattım. Tren maketi, 8.sınıflarda olayların kronolojik sırasını ve neden-sonuç ilişkisini kurmalarını sağlamak amacıyla tasarlandı.

Öğrenciler tasarım sırasında konuya ilişkin istenilen bilgileri toplamada, zamanında görevleri yerine getirmede sorunlar yaşadılar. (Ö-2)

Konuya ilişkin istenilen materyalin tasarımında hedeflenen şekle uygun materyalleri ortaya çıkarmada zorluk yaşıyorlar. Ayrıca kendi aralarında iş bölümü de yapma konusunda da sıkıntı yaşıyorlar. (Ö-3)

Araştırma grubunda yer alan Ö-8 kodlu sosyal bilgiler öğretmeni derste öğrencilere yaptırdığı tasarımları şu şekilde sıralamıştır.

- *Bilimsel araştırma basamağıyla ilgili merdiven maketi tasarımı*
- *Anadolu ve Mezopotamya uygarlıkları ile ilgili Uygarlık Kulübeleri*
- *Yer şekilleri maketleri*
- *Hak ve sorumluluklar treni*

Araştırma grubunda yer alan Ö-8 kodlu sosyal bilgiler öğretmeni derste öğrencilere yaptırdığı tasarım sürecinde yaşanan zorlukları ise şu şekilde sıralamıştır.

- *Malzeme yetersizliği*
- *Yaratıcı olmak yerine hep yapıları yapma tercihi*
- *Materyallerin anne-babalara yaptırılması*

Diğer taraftan dersleri kapsamında öğrencilere yönelik tasarım etkinliği yaptırmayan öğretmenlerin gerekçe örnekleri de aşağıdaki şekildedir:

Tasarlatmıyorum çünkü, istediğim tasarımları yapamayacaklarını düşünüyorum. Bir şeyler tasarlasalar dahi baştan sağma yapacakları için özensiz davranacaklarını düşünüyorum. (Ö-4)

Çok isterim ancak hem programın yoğunluğu hem de konuları yetiştirme korkusuyla maalesef yaptıramıyorum. (Ö-7)

Dersin sözel bir içeriğe sahip olması ve konuların yoğun bir şekilde işlenmesi ile zamanın yetmemesi gibi sorunlardan dolayı öğrencilere ders kapsamında bir şeyler tasarlatamıyorum. (Ö-9)

Araştırma kapsamında sosyal bilgiler öğretmenlerinin dersleri için kendilerinin tasarım yapma durumları incelenmiş ve Tablo 4'te yer alan bulgulara ulaşılmıştır.

Tablo 4: Öğretmenlerin ders kapsamında kendilerinin gerçekleştirdikleri tasarım etkinlik durumlarına ilişkin bulgular

Öğretmenlerin tasarım yapma durumları	n	Kategoriler	Kodlar	n
Ders kapsamında tasarım etkinliği yapanlar	3	Tasarım örnekleri	Maket (Doğal Afetler, Haklarımız)	2
			Plastik Kutular	1
			Şekiller(Meslekler)	1
		Süreçte yaşanan zorluklar	Özgün fikir ortaya koyma	2
			Gerekli malzemeyi tedarik etme	2
			Tasarımı dikkat çekici hale getirme	1
			El becerisi gerektiren işler olması	1
			Uygulama sürecinde zaman probleminin yaşama	1
		Tasarım etkinliklerinin kaynağı	İnternet	3
			Kendi özgün fikirleri	2
			Örnek tasarımlar	2
			Ders kitabı	1
Ders kapsamında tasarım etkinliği yapmayanlar	7	Gerekçe	Uygulamasının çok zaman alması	4
			Tasarım fikri bulamama	4
			Yapımının maliyetli olması	4
			Öğrencinin seviyesine indirgenememesi endişesi	2
			Okulun materyal yönünden yeterli olması	2
			Dersin işleyişini aksatacağı düşüncesi	2
			Tasarım eğitimi almama	1
Toplam	10			38

Tablo 4 incelendiğinde çalışma grubunda yer alan sosyal bilgiler öğretmenlerinin çoğunun ($n=7$) derslerine yönelik tasarımlar yapmadıkları, yapanların ise sınırlı sayıda tasarımlar yaptıkları görülmektedir. Derlerine yönelik tasarımlar yapan öğretmenlerin ise süreçte en çok gerekli malzemeyi temin etme ($n=2$) ve fikir ortaya koyma ($n=2$) gibi konularda zorluk yaşadığı görülmektedir. Çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin derslerine yönelik tasarımlar yapamamalarına tasarımların uygulamasının çok zaman alması($n=4$), tasarım yapma işinin maliyetli olması ($n=4$), tasarım fikri bulamam ($n=4$), dersin işlenişinin aksayacağı düşüncesi ($n=2$), tasarımın öğrenci seviyesine uygun yapılmamasına ilişkin endişeler ($n=2$), okulun materyal yönünden yeterli olması ($n=2$) ve önceden tasarım eğitimi almama ($n=1$) gibi gerekçeler göstermişlerdir. Dersi kapsamında konulara ilişkin tasarımlar yapan öğretmenlerin tasarım örnekleri aşağıdaki şekildedir:

Dersi için bazı tasarımlar yapan Ö-2 kodlu öğretmenin örnek tasarımları aşağıda yer almaktadır:

- *Doğal afetlerle ilgili görsel bir maket yaptım.*
- *Plastik kutular tasarladım. Kutulara konularla ilgili soru-cevaplar koydum. Oyun oynattım.*

Dersi için bazı materyaller tasarlayan Ö-7 kodlu öğretmenin örnek tasarımları aşağıda yer almaktadır:

- 7.sınıf için yasalar haklarımızı koruyor konusunda devletin ve vatandaşın el ele olduğunu göstermek için bir bina maketi yapıp duvarların birbirini tuttuğunu gösteren bir maket yapmıştım.

- 6.sınıf için mesleğimi seçerken adli konuda kişiler kendi ilgi, beceri ve özelliklerine göre meslek seçmeli kazanımıyla ilgi olarak, kartonların ortasını kare, dikdörtgen ve yuvarlak şekilde kestim, kartonlara meslek ismi yazdım ve meslekleri ifade eden resimler ekledim. Mesleklerle kişilik özelliklerini eşleştirdik.

Dersi kapsamında tasarım yapamayan öğretmenlerin ise gerekçelerini aşağıdaki gibi sıralamıştır:

Genellikle materyal tasarlayamıyorum. Bunun nedenleri ise tasarım işinin çok zaman alması, derste kullanılan materyallerin dersin işlenişini aksatabilmesi, yapımının maliyetli olması ve öğrenci düzeyine uygun materyal bulmada zorluk yaşanması gibi nedenleri sayabilirim. (Ö-3)

Tasarım sürecinin çok zaman alması, derste kullanılan materyallerin çok zaman alacağından kazanımları yetiştirme sürecini olumsuz etkilemesi ve materyal tasarımıyla ilgili herhangi bir eğitim almadığım için fikir bulmada zorlandığımdan pek materyal tasarlamıyorum. (Ö-8)

Araştırma kapsamında sosyal bilgiler öğretmenlerinin genel olarak derslerinde kendilerine ve öğrencilerine yönelik yaptıkları tasarım etkinliklerinin yanı sıra, çalışmanın örneklemini içerisinde yer alan 6.sınıf sosyal bilgiler programındaki (Meb, 2006) ‘Elektronik Yüzyıl’ ünitesinde yer alan kazanımlara yönelik tasarım etkinlik örnekleri de incelenmiştir. Tablo 5’te çalışma grubunda yer alan sosyal bilgiler öğretmenlerinin ‘Elektronik Yüzyıl’ ünitesindeki kazanımlarla ilgili öğrencilere yönelik tasarım etkinlik örnekleri yer almaktadır.

Tablo 5: Elektronik Yüzyıl Ünitesi’ndeki kazanımlara göre öğrencilere yönelik tasarım etkinlik örneklerine ilişkin bulgular

Kazanımlar	Öğrencilere yönelik tasarım örnekleri	n
1.Sosyal Bilimlerdeki Çalışma ve bulgulardan hareketle sosyal bilimlerin toplum hayatına etkisine örnekler verir.	Sosyal Bilimler Güneşi	1
2.Bilimsel ve teknolojik gelişmelerin gelecekteki yaşam üzerine etkilerine ilişkin yaratıcı fikirler ileri sürer.	Zaman Makinesi Maketi	1
	Teknolojik Gelişim Görseli	1
	Geçmişten Galaksisi	1
3.Tıp alanındaki buluş ve gelişmelerle insan hayatı ve toplumsal dayanışma arasındaki ilişkiyi fark eder.	Tıp aletleri	3
4.Telif ve patent hakları saklı ürünlerin yasal yollardan temin edilmesinin gerekliliğini savunur.	-	-
5.Uygulama ve eserlerinden yola çıkarak Atatürk’ün akılcılığa ve bilime verdiği önemi fark eder.	Atatürk Panosu	1
Toplam		8

Tablo 5 incelendiğinde çalışma grubunda yer alan sosyal bilgiler öğretmenlerinin ‘Elektronik Yüzyıl’ ünitesindeki 1.kazanıma (*Sosyal Bilimlerdeki Çalışma ve bulgulardan hareketle sosyal bilimlerin toplum hayatına etkisine örnekler verir.*) Sosyal Bilimler Güneşi, 2.kazanıma (*Bilimsel ve teknolojik gelişmelerin gelecekteki yaşam üzerine etkilerine ilişkin yaratıcı fikirler ileri sürer.*) zaman makinesi maketi, teknoloji gelişim görseli ve geçmişten günümüze galaksisi, 3.kazanıma (*Tıp alanındaki buluş ve gelişmelerle insan hayatı ve toplumsal dayanışma arasındaki ilişkiyi fark eder.*) tıp aletleri ve 5.kazanıma (*Uygulama ve eserlerinden yola çıkarak Atatürk’ün akılcılığa ve bilime verdiği önemi fark eder.*) da Atatürk panosu gibi tasarım örneklerini verdikleri görülmektedir. 4.kazanım (*Telif ve patent hakları saklı ürünlerin yasal yollardan temin edilmesinin gerekliliğini savunur.*) için ise hiçbir öğretmen öğrencilere yönelik tasarım etkinliği örneği vermemiştir. Aşağıda öğretmenleri ‘Elektronik Yüzyıl’ ünitesi kapsamında ileri sürdükleri öğrencilere yönelik tasarım etkinliklerinin içeriğine ilişkin açıklamaları yer almaktadır:

Sosyal Bilimler Güneşi

Sosyal bilimlere ilişkin güneş tasarlaması yaptırılarak, bu dairesel güneş sisteminin içine sosyal bilimlerin günlük hayata katkıları yazdırılabilir.

Geçmişten Günümüze Galaksisi

Öğrencilerin bilim insanlarının çalışmalarını görmeleri amacıyla bazı görseller içeren kartonlarla geçmişten günümüze galaksisi hazırlatılabilir. Dönen bir düzencekle hazırlanan bu materyalde her galaksi bir icadı ya da bir bilim adamını ifade edebilir.

Tıp Aletleri

Öğrencilere bazı tıp aletlerinin gelişimini göstermek amacıyla geçmiş ve günümüzdeki halleri tasarlatabilir.

Atatürk Panosu

Atatürk’ün bilime verdiği önemden yola çıkarak cumhuriyet döneminde elde edilen bilimsel kazanımları anlatan bir pano hazırlatılabilir.

Zaman Makinesi Maketi

2.kazanımla ilgili zaman makinesinin maketi öğrencilere yaptırılıp, bilimsel gelişmeler ve zamanda yolculuk konularında farkındalık oluşturulabilir.

Teknolojik Gelişim Görseli

Öğrencilere geçmişten günümüze insan hayatını etkileyen buluşların resimlerinin yer aldığı bir karton hazırlatılabilir.

Öğretmenlerin öğrencilere yönelik verdikleri tasarım etkinlik örneklerinin içerikleri incelendiğinde etkinliklerin öğrencilerin sürece aktif bir şekilde katılmasını sağlayan, yaparak-yaşayarak öğrenmeye zemin hazırlayan etkinlikler olduğu görülmektedir. Tablo 6’da ise yine ‘Elektronik Yüzyıl’ ünitesinde öğretmenlerin geliştirebileceği tasarım etkinlik örneklerine ilişkin görüşler yer almaktadır.

Tablo 6: Elektronik Yüzyıl Ünitesi'ndeki kazanımlara göre öğretmenlere yönelik tasarım etkinlik örneklerine ilişkin bulgular

Kazanımlar	Öğretmenlere yönelik tasarım örnekleri	n
1.Sosyal Bilimlerdeki Çalışma ve bulgulardan hareketle sosyal bilimlerin toplum hayatına etkisine örnekler verir.	-	-
2.Bilimsel ve teknolojik gelişmelerin gelecekteki yaşam üzerine etkilerine ilişkin yaratıcı fikirler ileri sürer.	Teknoloji Kartları Eski-Yeni Görseli Altı Şapka Treni Telefonun Gelişimi	1 1 1 1
3.Tıp alanındaki buluş ve gelişmelerle insan hayatı ve toplumsal dayanışma arasındaki ilişkiyi fark eder.	-	-
4.Telif ve patent hakları saklı ürünlerin yasal yollardan temin edilmesinin gerekliliğini savunur.	Asansörlü Sandalye	Tekerlekli 1
5.Uygulama ve eserlerinden yola çıkarak Atatürk'ün akılcılığa ve bilime verdiği önemi far eder.	-	-
Bütün Kazanımlar	3 Boyutlu Modeller	1
Toplam		6

Tablo 6 incelendiğinde çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin, 'Elektronik Yüzyıl' ünitesinde sosyal bilgiler öğretmenlerinin kendilerinin geliştirecekleri tasarım örneklerine 2.kazanımda (*Bilimsel ve teknolojik gelişmelerin gelecekteki yaşam üzerine etkilerine ilişkin yaratıcı fikirler ileri sürer.*) teknoloji kartları, eski-yeni görsel, altı şapka treni, telefonun gelişimini, 4.kazanımda (*Telif ve patent hakları saklı ürünlerin yasal yollardan temin edilmesinin gerekliliğini savunur.*) asansörlü tekerlekli sandalyeyi, bütün kazanımlarda ortak olarak ise 3 boyutlu modelleri örnek olarak verdikleri görülmektedir. Ayrıca çalışma grubunda yer alan sosyal bilgiler öğretmenlerini 1. (*Sosyal Bilimlerdeki Çalışma ve bulgulardan hareketle sosyal bilimlerin toplum hayatına etkisine örnekler verir.*), 3. (*Tıp alanındaki buluş ve gelişmelerle insan hayatı ve toplumsal dayanışma arasındaki ilişkiyi fark eder.*) ve 5.kazanıma (*Uygulama ve eserlerinden yola çıkarak Atatürk'ün akılcılığa ve bilime verdiği önemi fark eder.*) yönelik ise öğretmenlere yönelik tasarım etkinlik örneği veremedikleri görülmektedir. Aşağıda çalışma grubunda yer alan sosyal bilgiler öğretmenlerinin, 'Elektronik Yüzyıl' ünitesi kapsamında öğretmenlerin kendilerinin gerçekleştirebileceği tasarım etkinlik örneklerinin içerikleri yer almaktadır:

Teknoloji Kartları

Bilimsel ve teknolojik gelişmelerin hayatımızı kolaylaştırmasını anlatan bilgileri içeren görsellerle desteklenmiş teknoloji kartları tasarlanabilir.

Eski-Yeni Görseli

Eski ve yeni teknolojik ürünlere ait görsellerin yer aldığı bir karton hazırlanıp, derste öğrencilerle paylaşılabilir.

Altı Şapka Treni

Altı şapka treninde, farklı renklerdeki her bir vagonlar bilimsel gelişmelere ilişkin farklı fikirler içerebilir. Hatta bu materyale öğrenciler de fikirlerine göre vagonlar ekleyebilir.

Telefonun Gelişimi

Öğrenciler teknolojinin gücünü daha iyi kavramları amacıyla, telefonun gelişimini anlatan ürünler tasarlatılabilir. Bu bağlamda ilk telefon ile günümüzdeki telefon öğrencilere gösterilebilir.

Asansörlü Tekerlekli Sandalye

Telif ve patent hakkını anlatmak amacıyla asansörlü tekerlekli sandalye maketi yapıp öğrencilere gösterilebilir. Tasarımın özgün olduğunu ve icada ilişkin telif süreci öğrencilere anlatılabilir.

Katılımcıların tasarım örnek içerikleri incelendiğinde, öğretmenlerin ‘Elektronik Yüzyıl’ ünitesi için geliştirebilecekleri tasarım örneklerinin düşük maliyetli, çok fazla el becerisi gerektirmeyen örnekler olduğu söylenebilir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Sosyal bilgiler dersi kapsamındaki konuların öğrenciler tarafından iyi bir şekilde algılanmasında eğitim-öğretim sürecini somutlaştırmanın etkisi önemlidir. Dersi somutlaştırmada da en önemli iş öğretmenlere düşmektedir. Dersi somutlaştıracak birçok görsel materyal örneği ders kitaplarında, öğretmene kılavuz kitabında ve çalışma kitaplarında yer almaktadır. Bunların yanı sıra okullar da bazı araç-gereçler sunarak öğretmenin dersi somutlaştırmasına katkı sağlamaktadır. Bütün bunlara rağmen öğretmenler derslerini somutlaştırmada faydalanabilecekleri kaynaklar bulmakta zorluk yaşayabilirler. Sosyal bilgiler öğretiminde de sorun yaşanan konular arasında materyal bulma ve materyal kullanma ile ilgili yaşanan sıkıntılar gösterilebilir (Gönenç ve Açıklan, 2017; Kuş ve Çelikkaya, 2010; Yılmaz, 2009; Yılmaz ve Tepebaş, 2011). Bu sıkıntıları aşmada ise öğretmenlere büyük görevler düşmektedir. Gelişen ve değişen dünyada ise öğretmenlerin sahip olması gereken yeterliklerinin de güncel olması gerekir (Karataş, Ardıç ve Oral, 2017). Bu bağlamda öğretmenlerin hem kendilerinin hem de öğrencilerinin dersi somutlaştırması için tasarım etkinlikleri gerçekleştirme yeterliliğine sahip olması eğitim-öğretim süreçleri açısından çok önemlidir. Bu yüzden sosyal bilgiler dersi kapsamında, öğrenme ortamlarının zenginleştirilmesinde hem öğretmenler kendileri, hem de öğrenciler ürün tasarımı yapabilirler. Çalışma grubunda yer alan öğretmenler hepsi hem sosyal bilgiler öğretmenlerinin hem de öğrencilerin derse yönelik olarak ürün tasarlamasının gerekli olduğunu savunmuşlardır. Buna gerekçe olarak da tasarımların ve tasarım süreçlerinin öğrenmede kalıcılığı sağlaması, yaparak-yaşayarak öğrenme ortamı sağlanması, öğrencilerin hayal gücünü geliştirmesine olanak sağlaması, konuyu somutlaştırması, öğrencilerin derse ilişkin merak uyandırmasını sağlaması, derse dikkat çekmesi gibi faydalarını göstermişlerdir.

Araştırma kapsamında çalışma grubunda yer alan sosyal bilgiler öğretmenlerinin öğrencilerine yönelik gerçekleştirdikleri tasarım etkinlik yapma durumları incelenmiş ve örneklemin yarıdan fazlasının öğrencilere yönelik merdiven, maket, tren, uygarlık kupürleri, sepet gibi tasarım etkinlikleri yaptırdıkları; bu tasarım etkinlikleri planlarken kaynak olarak daha çok internet, kendi özgün fikirlerini kullandıkları ve süreçte en fazla malzeme yetersizliği, yaratıcı olamama ve tasarım süreçlerini özel yetenek gerektirmesi gibi problemlerle karşılaştıkları görülmüştür. Öğrencilere yönelik tasarım etkinliği yapmayan öğretmenler ise buna gerekçe olarak zaman sıkıntısı, konuların içeriğinin yoğun olması, öğrenci düzeyinin düşük olması gibi faktörleri göstermişlerdir.

Araştırma kapsamında çalışma grubunda yer alan sosyal bilgiler öğretmenlerinin kendilerinin tasarım yapma durumları incelenmiş ve çoğunun derslerine yönelik tasarım yapamadıkları görülmüştür. Derslerine yönelik tasarım etkinliği yapamayan öğretmenler buna gerekçe olarak tasarımın uygulanmasının çok zaman alması, yapımının maliyetli olması, özgün ürün

fikri bulamama gibi faktörleri göstermişlerdir. Derslerine yönelik ürün tasarımı yapan öğretmenlerin ise daha çok maket tasarımı yaptıkları, bu tasarımları planlarken kaynak olarak daha çok internet, kendi özgün fikirleri ve örnek tasarımları kullandıkları ve süreçte en fazla malzeme yetersizliği, özgün fikir ortaya koyamama gibi problemlerle karşılaştıkları görülmüştür. Usta (2015) ise öğretmenlerin görsel-işitsel materyaller tasarlarken zaman, resim ve animasyon bulma gibi zorluklar yaşadıkları sonucuna ulaşmıştır. Bu çalışmada da benzer şekilde öğretmenlerin tasarımlarında kullanmak üzere gerekli malzemeyi tedarik etmede ve zaman açısından bazı zorluklar yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin tasarım etkinliklerinde kaynak olarak internet gibi olguları kullanmaları ise eğitim-öğretim süreçlerinin sadece okul ile sınırlı kalmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Araştırma kapsamında hem genel anlamda hem de ‘Elektronik Yüzyıl’ ünitesine yönelik tasarım etkinlikleri incelenmiştir. Araştırmanın ‘Elektronik Yüzyıl’ ünitesine ilişkin sonuçları incelendiğinde öğretmenlerin bir kısmının hem kendilerine hem de öğrencilere yönelik ‘Elektronik Yüzyıl’ ünitesindeki konularla ilgili yeteri kadar tasarım örnekleri veremedikleri görülmektedir. Çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin ‘Elektronik Yüzyıl’ ünitesi için öğrencilere yönelik daha fazla tasarım örneği verdikleri, öğretmenlere yönelik verdikleri tasarım örneklerinin ise sınırlı sayıda olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın bir diğer sonucunda çalışma grubunda yer alan sosyal bilgiler öğretmenlerinin ‘Elektronik Yüzyıl’ ünitesi için öğrencilere yönelik 4.kazanım (Telif ve patent hakları saklı ürünlerin yasal yollardan temin edilmesinin gerekliliğini savunur.) için tasarım örneği veremediklerine ulaşılmıştır. Ayrıca öğretmenlere yönelik yine Elektronik Yüzyıl ünitesindeki 1. (Sosyal Bilimlerdeki Çalışma ve bulgulardan hareketle sosyal bilimlerin toplum hayatına etkisine örnekler verir.), 3. (Tıp alanındaki buluş ve gelişmelerle insan hayatı ve toplumsal dayanışma arasındaki ilişkiyi fark eder.) ve 5. Kazanım (Uygulama ve eserlerinden yola çıkarak Atatürk’ün akılcılığa ve bilime verdiği önemi fark eder.) için de öğretmenlerin kendilerinin tasarlayabileceği tasarım örnekleri veremedikleri saptanmıştır. Bu da sosyal bilgiler öğretmenlerinin hem öğretmenlere hem de öğrencilere tasarım etkinliği bulmada zorluk yaşadıkları ve sınırlı örnekler ürettikleri şeklinde yorumlanabilir.

Araştırma sonucunda sosyal bilgiler öğretmenlerinin derslerine yönelik geliştirdikleri tasarımlarının öğrencinin seviyesine indirgeyememe ve özgün tasarımlar yapamama endişeleri taşıdığına ulaşılmıştır. Tekin-Dede ve Bukova Güzel (2013) de matematik öğretmenlerinin Model Oluşturma Etkinliğinin tasarım süreçlerine ilişkin yaptıkları çalışmada öğretmenlerin tasarım sürecinde ürünün öğrenci seviyesine uygun olmasına özen gösterdikleri sonucuna ulaşmışlardır. Bu çalışma da öğretmenler derslerine yönelik tasarımlarında öğrenci seviyesine uygunluğun önemli olduğunu vurgulamışlardır. Ayrıca sosyal bilgiler öğretmenlerinin geçmişte kapsamlı bir tasarım eğitimi almamalarının da derslerine yönelik tasarımların yapında sorun oluşturabileceği görüşüne sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Tasarım eğitimi ise, tasarım alanlarını ve ülkeleri aşan bazı yaygın özelliklere sahiptir. Bu bağlamda tasarım okulları hem fiziksel hem de kavramsal olarak atölyeyi merkezi eğitim aracı olarak kullanırlar (Lawson, 2006). Ürün tasarım kursları ise genellikle estetik, işleme ve şekillendirme gibi öğretim becerilerine odaklanır (Keirnan ve Ledwith, 2014). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin de tasarım eğitimi alması ürün tasarım sürecinin öğretmenler tarafından kolay bir şekilde gerçekleşmesinde etkili olacaktır. Hem lisans düzeyinde öğretmen yetiştirme programlarında hem de hizmet içi eğitimlerle mevcut öğretmenler için tasarım süreçleri geliştirilmeli ve öğretmenler ile öğretmen adaylarının bu tasarım süreçlerine aktif bir şekilde katılımı sağlanmalıdır.

Sosyal bilgiler dersinin farklı sınıf düzeyinde, farklı ünite ve öğrenme alanları için de böyle bir çalışma yapılabilir. Böylece öğretmen görüşleriyle her bir öğrenme alanı için tasarım etkinlik örnekleri ortaya çıkarılmış olur. Bu sayede öğretmenlerin tasarım etkinliği yapmalarında en fazla

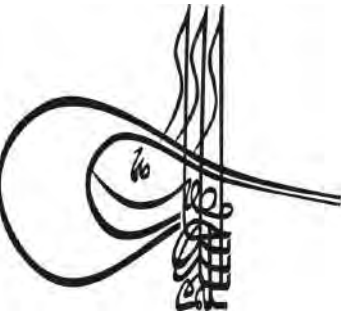
zorlandığı fikir bulma aşamasında öğretmenlere yönelik önemli kaynaklar oluşturulmuş olacaktır. Bu da öğrenmeyi somutlaştırması açısından hem öğrencilerin hem de öğretmenlerin kendilerinin tasarımlar yapmalarına önemli bir teşvik olacaktır.

KAYNAKÇA

- Akarsu, S. (2017). Müzik dersinde öğretme öğrenme süreci ile ilgili öğrenci görüşleri. *TurkishStudies*, 12(33), 35-48.(<http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.12690>)
- Aküzüm, C. (2015). Sosyal bilgiler öğretimi (Ed. R.Sever). İçinde; *Sosyal bilgiler öğretiminde kullanılan öğretim materyalleri*, ss.275-306. Nobel: Ankara.
- Aşçı, İ. (2014). İlköğretim 5.sınıf fen ve teknoloji ders kitabının içerik ve görsel tasarım ilkeleri açısından değerlendirilmesi. (*Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*), Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri ABD, Ankara.
- Avşar, S. (2010). İlköğretim ikinci kademe sosyal bilgiler derslerinde coğrafya konularının öğretiminde materyal kullanımının öğrenci başarısına etkisi. (*Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*) Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Konya.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (8.Baskı). Pegem: Ankara.
- Baştemur Kaya, C. (2013). 6. sınıf sosyal bilgiler dersi için geliştirilen etkileşimli elektronik kitabın öğrenci başarısı üzerine etkisi. (*Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Bayındır Gencer, P. (2006). İlköğretim altıncı sınıf sosyal bilgiler dersi coğrafya konularında kavram haritalarının öğrenci başarısına etkisi (Erzurum ili Ömer Nasuhi Bilmen İlköğretim okulu örneği). (*Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*). Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Cheng, J. (2014). Designers designing design education. *Journal of Architectural Education*, 68(1), 12-14.
- Collina, L., Galluzzo, L., Maffei, S. & Monna, V. (2017). Designing design education. An articulated programme of collective open design activities. *The Design Journal*, 20(1), 1000-1013.
- Çelikkaya, T. (2013). Sosyal bilgiler öğretiminde eğitim teknolojileri ve materyal tasarımı. (Ed. R. Sever ve E. Koçoğlu). İçinde; *Sosyal bilgiler öğretiminde araç-gereç ve materyal kullanımının önemi*, ss.39-67. Pegem: Ankara.
- Çifçi, T. (2011). Sosyal bilgiler öğretiminde tarihi romanların kullanımının öğrencilerin akademik başarısı üzerine etkisi. (*Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Gönenç, S. & Açıkalin, M. (2017). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin sosyal bilgiler karşılaştıkları sorunlar ve bunlara getirdikleri çözüm önerileri. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 26-41.
- Karabıyık, E. Ü. (2014). *6.sınıf sosyal bilgiler öğretmen kılavuz kitabı*. Evren: Ankara.
- Karakaya, F. M., Midilli, A. & Güven, M. N. (2017a). *6.sınıf sosyal bilgiler öğretmen kılavuz kitabı*. Sevgi: Ankara.

- Karakaya, F. M., Midilli, A. & Güven, M. N. (2017b). *6.sınıf sosyal bilgiler ders kitabı*. Sevgi: Ankara.
- Karakaya, F. M., Midilli, A. & Güven, M. N. (2017c). *6.sınıf sosyal bilgiler öğrenci çalışma kitabı*. Sevgi: Ankara.
- Karataş, K., Ardiç, T. & Oral, B. (2017). Öğretmenlik mesleğinin yeterlikleri ve geleceği: Metaforik bir analiz. *Turkish Studies*, 12 (33), 291-312. (<http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.12665>)
- Kaymakçı, S. (2010). Sosyal bilgiler öğretiminde çalışma yaprakları kullanımının öğrencilerin akademik başarılarına ve derse karşı tutumlarına etkisi. (*Yayımlanmamış Doktora Tezi*). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kaymakçı, S. (2011). Sosyal bilgiler öğretiminde yeni yaklaşımlar-II (Ed.R. Turan, A.M. Sünbül ve H. Akdağ). İçinde; *Yeni sosyal bilgiler öğretim programının araç-gereç boyutu*, ss.152-161. Pegem: Ankara.
- Keirnan, L. & Ledwith, A. (2014). I design education preparing product designers for the real world? A study of product design graduates in Ireland. *The Design Journal*, 17(2), 218-237.
- Kuş, Z. & Çelikkaya, T. (2010). Sosyal bilgiler öğretimi için sosyal bilgiler öğretmenlerinin beklentileri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7 (2), 69-91.
- Lawson, B. (2006). *How Designers Think: The Design Process Demystified*. Architectural Press.
- MEB. (2006). *İlköğretim sosyal bilgiler dersi 6.sınıf öğretim programı ve kılavuzu*. Meb: Ankara.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis*. Thousand Oaks, CA: Sage Publication.
- Nae, H. (2017). An interdisciplinary design education framework. *The Design Journal*, 20(1), 835-847.
- Namal, R. (2011). İlköğretim 7. sınıf sosyal bilgiler dersinde yer alan "ülkümüzde nüfus" ünitesinin öğretiminde görsel materyallerden yararlanmanın öğrenci başarısı üzerine etkisi. (*Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Erzurum.
- Poulsen, S. B., Vistisen, P. & Gudiksen, S. K. (2017). Is design a plus? A dilemma of disciplines when implementing design into academic education. *The Design Journal*, 20(1), 1130-1139.
- Sever, R. (2017). *Öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı* (3.Baskı). Anı: Ankara.
- Strickfaden, M., Heylighen, A., Rodgers, P. & Neuckermans, H. (2006). Untangling the culture medium of student designers. *International Journal of CoCreation in Design and the Arts (CoDesign)*, 2(2), 97-107.
- Şentürk, G. (2014). Broşür tasarımı ve basımı özelliklerinin incelenmesi. (*Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*). İstanbul Arel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Grafik Tasarımı Anasanat Dalı, İstanbul.
- Tekin Dede, A. & Bukova Güzel, B. (2013). Matematik öğretmenlerinin model oluşturma etkinliği tasarım süreçlerinin incelenmesi: obezite problemi. *İlköğretim Online*, 12(4), 1100-1119.
- Turan, M. (2015). Tarihi hikayelerin ilkökul 4. sınıf sosyal bilgiler öğretimindeki önemi. (*Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*). Giresun Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Ulu Kalın, Ö. (2011). Sosyal bilgiler 4.sınıf için tasarlanan ‘insanlar ve yönetim’ adlı ünitenin öğrencilerin akademik başarılarına ve kavram algılama düzeylerine etkisi. (*Yayımlanmamış Doktora Tezi*). Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Ulu Kalın, Ö. & Çalık Uzun, S. (2017). Anadolu lisesi ve Anadolu öğretmen lisesi öğrencilerinin öğretmen kavramına yönelik metaforik bakışları. *TurkishStudies*, 12(17), 461-476. (<http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.11859>)
- Usta, E. (2015). Öğretmen adaylarının öğretim materyali geliştirme süreçlerinin görsel ve mesaj tasarım ilkeleri açısından incelenmesi. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(1), 1-14.
- Ünlüer, G. (2008). Sosyal bilgiler dersinde gazete kullanımının öğrencilerin akademik başarılarına ve tutumlarına etkisi. (*Yayımlanmamış Doktora Tezi*). Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Yeşiltaş, E. (2006). Sosyal bilgiler fiziki coğrafya konuları öğretiminde araç-gereç kullanımının öğrencilerin başarı düzeylerine etkisi (Kars ili örneği). (*Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*). Kafkas Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kars.
- Yeşiltaş, E. (2014). Sosyal Bilgiler Öğretimi (Ed. M. Safran) (3.Baskı).İçinde; *Sosyal bilgiler öğretiminde öğretim materyalleri ve teknolojileri*, ss.225-241, Pegem: Ankara.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (6. Baskı). Ankara: Seçkin.
- Yılmaz, K. (2009). Lisans düzeyinde sosyal bilgiler eğitiminde karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri: öğretmen adaylarının görüşleri. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 31-53.
- Yılmaz, K. & Tepebaş, F. (2011). İlköğretim düzeyinde sosyal bilgiler eğitiminde karşılaşılan sorunlar: mesleğine yeni başlayan sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşleri. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(1), 157-177.



Article Info/Makale Bilgisi

✍ **Received/Geliş:** Mart 2018

✓ **Accepted/Kabul:** Haziran 2018

✍ **Referees/Hakemler:** Dr. Öğr. Üyesi Süleyman KARATAŞ - Dr. Öğr. Üyesi Mikail YALÇIN

This article was checked by iThenticate.

TÜRKİYE’DE EĞİTİM YÖNETİMİ ALANINDA ARAŞTIRMA GELENEĞİ VE PARADİGMA: ONTOLOJİK VE EPİSTEMOLOJİK KABULLER*

*Gökhan DEMİRHAN** - Ahmet AYPAY*** - Cemil YÜCEL*****

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, Türkiye’de Eğitim Yönetimi alanında yapılan araştırmaları yönlendiren temel felsefi kabulleri ve alanda benimsenmiş olan araştırma geleneğinin temel ontolojik ve epistemolojik özelliklerini ortaya çıkarmaktır. Nitel bir araştırma türü olan Gömülü Teori ile tasarlanan ve yürütülen bu araştırmanın çalışma grubu; çalışmalarını Eğitim Yönetimi alanında sürdürmekte olan, Profesör Doktor ünvanlı, farklı bölge ve üniversitelerde görev yapmakta olan, 18 akademisyenden oluşmaktadır. Çalışma kapsamında, önceden kendilerine bilgi verilip randevu alınmış ve katılımcı olmayı kabul etmiş olan çalışma grubundaki akademisyenlerle yapılan yarı yapılandırılmış yüz yüze görüşmelerden elde edilen veriler (ses kayıtları) dijital ortama aktarılarak, kelime tabanlı bir veri analiz yazılımı vasıtasıyla 5 farklı aşamadan oluşan bir tasarım içerisinde, içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. Araştırma sonunda; 4 tema ve 21 kategoriden oluşan bir yapıya ulaşılmıştır. Bu çalışmada ise, çalışmayı bir bilimsel makale için uygun uzunluğa indirebilmek için ontolojik kabuller ve epistemolojik kabuller olmak üzere iki tema ele alınmıştır. Elde edilen ontolojik kabuller teması; “alanın tanımlanması”, “araştırma konusu” (alt kategoriler: ‘çalışma konuları’, ‘çalışma konusu tercihi sebepleri ve problem durumu’, ‘araştırma nesnesinin doğası ve ilgilenilen özellikler’), “araştırma tasarımı” ve “gerçeklik iddiası” (alt kategoriler: ‘gerçek hayata

* Bu çalışma Gökhan Demirhan tarafından Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünde yazılan “Türkiye’de Eğitim Yönetimi Alanında Araştırma Geleneği ve Paradigmaların Gömülü Teori Bağlamında Değerlendirilmesi” başlıklı doktora tezinden türetilmiştir.

**  Dr. Öğr. Üyesi, Uşak Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü, El-mek: gokhandemirhan64@gmail.com

***  Prof. Dr. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi, El-mek: aypaya@gmail.com

****  Prof. Dr. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi, El-mek: cemilyucel@gmail.com

uygunluk', 'kesinlik', 'teknik standartlaştırma', 'genellenebilirlik') kategorilerinden oluşmaktadır. Epistemolojik kabuller teması ise; "bilginin transfer edilebilirliği", "bilginin bağlamsallığı", "bilginin parçalılığı", "bilginin kaynağı", "nesnellik/öznellik", ve "bilginin birikimliliği" kategorilerinden oluşmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Eğitim Yönetimi, Araştırma Geleneği, Paradigma, Gömülü Teori

RESEARCH TRADITIONS AND PARADIGM IN THE FIELD OF EDUCATIONAL ADMINISTRATION IN TURKEY: ONTOLOGICAL AND EPISTEMOLOGICAL ASSUMPTIONS

ABSTRACT

The aim of this research is to reveal the basic philosophical assumptions that guide the research in the field of Educational Administration in Turkey and the basic features of the research tradition adopted in the field. The study group of this research, designed and conducted with Grounded Theory, a qualitative research type, is composed of 18 academicians who are working in the field of Education Administration, professor doctors, working in different regions and universities. In the study, data (voice recordings) obtained from semi-structured face-to-face interviews with the academicians in the study group who were previously informed and made an appointment and accepted to be participants, were analyzed by content analysis method in a design consisting of 5 different stages, via a word-based analysis software. After five step analysis process, a theoretical frame consisting of four themes including 21 categories was constituted. In this study, two themes were considered, namely ontological assumptions and epistemological assumptions in order to reduce the length of the study to the appropriate length for a scientific article. The ontological assumptions theme contains; "definition of the field", "research topics" (subcategories: 'study topics', 'preference of study topics and statement of the problem', 'the nature of the research object and the characteristics of interest'), "research design" and "reality allegation" (subcategories: 'relevance to real life', 'certainty', 'technical standardization', 'generalizability') categories. The epistemological assumptions theme contains; "transferability of the knowledge", "contextuality of the knowledge", "fragmentation of the knowledge", "source of the knowledge", "objectivity/subjectivity" and "cumulative structure of the knowledge" categories.

STRUCTURED ABSTRACT

1. Introduction

The aim of this study is to discover the underlying basic philosophical assumptions and research traditions that directly shape research conducted in the field of Educational Administration in Turkey, one of the leading departments of the Education Sciences field, with a long history of over half a century.

At the end of a long period of time engaged in scientific research, the principles to be followed in order to reach the most accurate knowledge are brought together by scientists to create a working system within the historiography of the period. Here, these types of principles are tested by researchers and fully or partially accepted and used, thereby constituting a paradigm of that period, a scientific school, and a tradition of research. An emerging paradigm reveals the set of values that determine the way in which the research object exists, its basic characteristics, the relationship of the researcher with the research object, the methods by which certain things can be known, the role that the researcher should assume during the activity of generating knowledge and the responsibilities that must be fulfilled, and how to know the trueness of any information produced. Although there are some disagreements about the process, as many scientists and scholars such as Kuhn, Popper, and Lakatos state, a paradigm serves as an ontological, epistemological and methodological framework for scientific research and scientists within a given time frame. To know the fundamental characteristics, principles and basic arguments of the paradigm that serves as a base for scientific research in terms of ontological, epistemological and methodological aspects, for a scientist, is to know what to do, why and how to do it. The field of Educational Administration, like other disciplines of educational sciences, has a history of about half a century in Turkey. Although identifying the beliefs and assumptions of academicians conducting scientific research in the field of Educational Administration in Turkey, understanding the characteristics of dominant paradigms that give direction to ongoing research in the field, identifying research traditions and characteristics of these traditions is highly important in terms of understanding the current situation as well as illuminating the place and importance of Turkey in the field of educational administration, we see that the reflection of this topic into research and scientific publications does not equal its importance, especially when we consider its history of more than half a century in our country. There are studies in Turkey on paradigms and traditions that shape philosophical foundations of Educational Administration and research conducted on this field (Arslanargun, 2007; Aypay, Öz, Öztekin, and Yalçın, 2014; Balcı, 2008, 2003, 1992a, 1992b, 1987; Balcı, Şimşek, Gümüşeli, & Tanrıöğher, 2009; Beycioğlu & Dönmez, 2006; Çelik, 1997; Fırat, 2006; Örucü & Şimşek, 2011; Şimşek, 1997; Şişman, 1998,1996; Turan, 2013, 2004; Ünal, Özsoy, Güngör and Tunç, 2010). However, overall, these are generally theoretical studies that include international trends and debates in the field of Educational Administration in their own period, or assess the situation in our country. The fact that there are almost no data-based studies in Turkey on this subject makes the current study extremely important.

2. Method

This research was structured according to the Grounded Theory approach, which is one of qualitative research methods. Grounded theory is a research methodology that provides highly practical tools for presenting a general framework based on research and data, in situations where detailed explanations and theories are lacking, particularly when the aim is to determine how individuals relate to the phenomenon to be studied. The inductive information tried to be revealed within the context of the research are not based on predetermined (that are present in the

relevant literature) themes, classifications and nomenclatures. Instead, hypotheses grounded in data and their characteristics, which are produced inductively, based on data, and are as relevant to the main conceptual component as possible, are revealed in order to define the natural theory to be put forward.

2.1. Data Collection

In this study, 8 interview questions selected from a pool of interview questions created by a group of five academicians not including the researcher were used for data collection. The interview questions were evaluated and finalized by the same team after a pilot study. Participants of the study were 18 professors from eight different public universities, working in the field of Educational Administration. When study participants were being determined, interview requests were sent out via email and telephone to academicians in universities with Master and Ph.D. programs in the field of Educational Administration, and all academicians who agreed to participate in the study were interviewed.

2.2. Data Analysis

The data obtained within the scope of this study were analyzed by a 5-step process, respectively; open coding, free coding, axial coding, selective coding and purposive coding. Continuous comparison method was used within this progressive coding process, core categories were determined and a thematic micro theory was created.

3. Findings and Conclusions

When the categories based on data collected under the theme of Ontological Assumptions were examined, important findings were obtained with respect to how the field of Educational Administration was defined by academicians as a scientific discipline, which topics were analyzed with what purposes and with respect to which problem horizon, what kind of research designs were used in scientific studies conducted on selected research topics, and finally, with which fundamental arguments and applications the trueness of scientific information produced in the field were found upon. When we look at the results obtained, the field of Educational Administration in Turkey is defined as a scientific field without a unique theoretical framework, which uses theoretical frameworks produced in different disciplines and different countries. According to a widely accepted view in the field, the primary purpose of the field is to focus on the practices of our education system, and there is also an alternative approach that expresses an opposite opinion. According to the prevailing view in the field, research topics are selected with the aim of maintaining the existing social order and overcoming the problems based on observable and measurable characteristics of the problems in the field of application. When we look at the general characteristics of research designs that are used in the field, we come to the conclusion that empirical, quantitative, and cross-sectional research types are commonly used, in which standard hypotheses determined without a sound theoretical background are tested in repeated studies and investigations. In terms of selecting a research design, publishing policies of scientific journals and appointment/promotion criteria are also seen to be influential. In terms of the common assumptions about the trueness of the information

produced on the field, attitudes such as uncertain and probable reality, as well as accepting something as true to the extent that it can be generalized are predominantly seen. The most significant criteria for the relevance of research results to reality and the ordinary flow of life can be expressed as not complying with predetermined technical standards (statistical methods, etc.) and ignoring the non-focus factors (political, ideological, ethnical etc.), and not utilizing these aspects to explain research findings.

Under the theme of Epistemological Assumptions, issues such as the origin, nature and characteristics of information produced in the field and the relationship between knower and the known are generally mentioned. The headings that make up this theme are data-based categories which can be listed as; the source of information, the accumulation of information, the fragmentation of information, the transferability of information, the contextuality of knowledge, and objectivity-subjectivity. When we look at the epistemological assumptions of existing research tradition in the field of Educational Administration, it is seen that dominant and alternative views converge in many subjects such as source, accumulation, fragmentation, transferability and contextuality of information. In line with the definition of the field, literature from almost every field of social sciences is seen as an important source of information for the field of Educational Administration. However, there are also disagreements about the validity and reliability of information produced in different cultures and societies. The predominant view regarding the advancement in the field is that it occurs through a cumulative process in which information is produced in pieces by testing individual hypotheses. Although there is a consensus that the produced information cannot become functional without taking into account its social, cultural, economic, and political contexts, there is also a consensus contrary to this view that these types of contextual characteristics are almost never used in research conducted in this field. The assumptions about the objectivity of the information produced in the field are those that dominant and alternative paradigms are most distinctly separated within epistemological assumptions. While the dominant research tradition accepts objectivity as something that can be achieved, and essential for the validity and success of the research, whereas the alternative paradigm argues that objectivity is impossible, and therefore it is not necessary and it is simply smoke and mirrors.

Keywords: Educational Administration, Research Tradition, Ontological Assumption, Epistemological Assumption, Grounded Theory

Giriş

Bu araştırmanın amacı, ülkemizde yarım asırdan uzun bir geçmişi bulunan ve Eğitim Bilimleri alanının öncü anabilim dallarından biri olan Eğitim Yönetimi alanında yapılan araştırmaların arka planında yatan temel felsefi kabulleri ve araştırmaları doğrudan şekillendiren araştırma gelenekleri ortaya çıkarmaktır.

Yapılan bilimsel araştırmalara ontolojik, epistemolojik ve metodolojik açılardan temel oluşturan sahip olduğumuz paradigmanın özelliklerini, ilkelerini, temel savlarını bilmek demek; bir bilim insanı için; ne yaptığını, neden yaptığını ve nasıl yapacağını bilmek demektir. Bir bilim geleneğinin oluşması ve tanımlanması ise, bir alandaki bilim insanlarının yaptığı bilimsel

çalışmaların ve üretilen bilimsel bilginin birbiri ile bağlantılı ve senkronize olmasını sağladığı gibi, bilginin ve yöntemin yaygın etkisini artırarak, ulaşılabilirlik özelliğini geliştirir. Bununla birlikte bir bilim yapma geleneğinin varlığı her yeni neslin bilim yapma etkinliğinin temellerini oluşturur. Her yeni nesil sıfırdan başlayarak başlangıç düzeyindeki tartışma ve problemlere takılmadan içinde yaşadığı toplumdaki bilim çevrelerince oluşturulan ve sürdürülen bilim geleneğini sürdürerek ya da eleştirel bir yaklaşımla geliştirip, değiştirerek bilimsel mirası bir adım daha ileri götürme imkânı bulabilmektedir (Özarpınar, 2003).

Herhangi bir alanda bilimsel bilginin üretimi süreci ele alındığında, denenme, kabul görme, yeniden yapılandırılma ve terk edilme gibi temel aşamaların varlığı görülür (Yıldırım, 1997). Oluşturulan bir kuramsal yapının ve üretilen bir bilginin, böyle bir süreçten geçerek dönüşüme uğraması ve zaman içinde geçerliliğini yitirmesinin en temel sebebi, bireylerin, toplumun ve akademik çevrelerin karşılaştığı problem demetlere çözüm üretme becerisini yitirmesidir (Kuhn T. , 1960). Günümüzde de, modern fiziğin temelini oluşturan ve “yasa” olarak tanımlanan bazı kuramsal yapı ve bilgiler, bilim ve teknolojinin doğurduğu yeni araçlar, yeni bakış açıları ve yeni ihtiyaçlar bağlamında sıkça tartışılmakta, hatta çürütülebilmektedir. Bu değişim ve terk edilme süreci, yalnızca bilimin bir ürünü olan “bilgi” ile sınırlı kalmamakta, “paradigma” olarak adlandırılan temel felsefi kabulleri ve “araştırma geleneği” olarak adlandırılan bilim yapma alışkanlık, ilkelerimizi ve pratiklerimizi de doğrudan dönüştürmektedir. Daha açık bir ifadeyle ortaya koyulan ve kullanılan bilimsel bilginin doğruluğu, kullanılabilirliği ve işlevselliği, bilginin üretilme sürecinde kabul edilen ilke uygulama ve ölçütlerin geçerlilik, güvenilirlik ve tutarlılığıyla bir arada değerlendirilir, sınanır ve yargılanır.

Paradigma kavramı, belli bir zaman dilimi içerisinde bilimsel araştırmalara yön veren ve bilim adamları için bir çeşit yol gösterici niteliği taşıyan, ontolojik, epistemolojik ve metodolojik kabullerden oluşan kuramsal ve kavramsal bir çerçeve olarak tanımlanabilir (Kuhn T. S., 1970). Paradigmaların bilimsel bir alandaki en belirgin işlevleri arasında; araştırma nesnesinin varoluş biçimini ve temel özelliklerini tanımlaması, araştırmacının araştırma nesnesi ile olan ilişkisini düzenlemesi, (ontolojik kabuller), üretilen bilginin kaynağı, nitelikleri, doğası ve araştırmacının bilgi ile olan ilişkisi hakkında bir çerçeve çizmesi (epistemolojik kabuller), nelerin hangi yöntemle bilinebileceğini belirlemesi, araştırmacının bilgi üretme etkinliği esnasında takınması gereken rolü ve yerine getirmesi gereken sorumlulukları tespit etmesi, ürettiği bilginin gerçeğe yakınlığının nasıl bilinebileceğini belirleyen bir çeşit değerler ve kabuller dizgesi oluşturması (metodolojik kabuller) gibi kritik önem taşıyan hususlara yer verilebilir (Şişman, 1998).

Araştırma geleneği kavramı ise; kaynağını bir paradigmadan alan, araştırmanın amacı, bilginin doğası, kalite ve mükemmellik kriterleri, değerler, etik, araştırma sonuçlarının uyumluluğu vb. gibi, doğrudan pratiğe etki eden kritik noktalarda araştırmacıların sahip oldukları ve sürdürdükleri kabulleri kapsayan ve araştırmanın her aşamasında bilim insanlarını yönlendiren, sınırlandıran ve etkileyen, aynı zamanda herhangi bir kanıt ya da ispat gerektirmeyen önermeler dizgesi olarak tanımlanabilir (Guba & Lincoln, 1994). Tanımdan da anlaşılacağı gibi, araştırma gelenekleri bir paradigmanın felsefi kabulleri üzerine inşa edilen ve doğrudan bilim insanlarının gözlemlenebilen pratiklerine odaklanan, araştırma sürecinde ne yapılacağına ve nasıl yapılacağına odaklanan yazılı olmayan yönergelerdir.

Türkiye’de Eğitim Yönetimi alanında, alanın bizzat kendisi ve alanda yapılan araştırmaların felsefi ve sosyolojik arka planları hakkında veri toplamak, betimsel ve nedensel çıkarımlarda bulunmak, alandaki akademisyenler olarak ne yaptığımızı, neden yaptığımızı, nasıl yaptığımızı tartışmak gibi hedefler oldukça önemlidir. Türkiye’de Eğitim Yönetimi alanının felsefi temelleri, alanda yapılan araştırmalara yön veren paradigma ve geleneklerin konu edildiği çalışmalar mevcuttur (Arslanargun, 2007; Aypay, Öz, Öztekin, ve Yalçın, 2014; Balcı, 2008, 2003, 1992a, 1992b, 1987; Balcı, Şimşek, Gümüşeli, & Tanrıöğre, 2009; Beycioğlu & Dönmez, 2006; Çelik, 1997; Fırat, 2006;

Örücü & Şimşek, 2011; Şimşek, 1997; Şişman, 1998,1996; Turan, 2013, 2004; Ünal, Özsoy, Güngör ve Tunç, 2010). Ancak, genel itibariyle bakıldığında bu çalışmalar genellikle kendi dönemlerinde Eğitim Yönetimi alanındaki uluslararası trendleri ve tartışmaları içeren ya da ülkemizdeki durumu değerlendirmeye yönelik kuramsal araştırmalardır. Konuyla ilgili ülkemizde yapılmış veriye dayalı hemen hemen hiçbir araştırmaya rastlanmamış olması, bu araştırmayı son derece önemli kılmaktadır.

Yöntem

Bu araştırma nitel araştırma türlerinden Gömülü Teori yaklaşımı ile tasarlanmıştır. Gömülü Teori yaklaşımı başlı başına bir kuram olmamakla birlikte, veriye dayalı olarak geliştirilen bir çeşit kavramsal yapıyı oluşturan kategoriler içerisindeki ilişkilerin, kuramsal bir yapıya dönüştürülerek tanımlanmasını amaçlar (Glesne, 2012). Gömülü teori, hakkında detaylı açıklamalar ve teoriler bulunmayan konularda, özellikle de konuyla yakından ilişkili bireylerin üzerinde çalışılmak istenen olguyla nasıl bir ilişki içerisine olduğunu tespit etmek istenilen durumlarda, araştırmaya ve veriye dayalı genel bir çerçeve sunmak için oldukça pratik araçlar sunan bir araştırma metodolojisidir (Creswell, 2007).

Katılımcılar

Bu araştırmanın katılımcı grubunu 8 farklı devlet üniversitesinden 5’i kadın olmak üzere toplam 18 Profesör Doktor unvanlı akademisyen oluşturmaktadır. Araştırmanı katılımcıları, alanyazında vurgulanan katılımcıların tamamının, hakkında bir teori ya da analitik bir şema oluşturulmak istenen konu, alan ya da süreçle ilgili kişisel deneyimlerinin bulunması gerekliliği ilkesi (Creswell, 2007) göz önünde bulundurularak belirlenmiştir. Bunun yanı sıra araştırmanın amacı göz önünde bulundurularak en az 10 yıldır Eğitim Yönetimi alanında doktora programı yürütmekte olan üniversitelerde çalışmakta olan akademisyenlerle görüşülmesi tercih edilmiştir. Bu kriterin kullanılmasının sebebi, uzun süredir doktora programı yürüterek, alana yeni akademisyenler kazandıran üniversitelerde hakkında veri toplanmak istenen paradigma ve araştırma geleneğinin belirgin bir şekilde gözlemlenebilmesi, sürdürülebilmesi ve aktarılabilmesi açısından daha etkili olabileceklerinin düşünülmesidir. Bu düşüncelerle, başlangıç aşamasında 9 farklı devlet üniversitesinden belirlenen kriterleri taşıyan toplam 28 öğretim üyesine elektronik posta ve telefon yoluyla ulaşılarak, yapılmak istenen görüşme hakkında kısa bir bilgi verilerek randevu talep edilmiştir. Randevu taleplerine olumlu yanıt veren katılımcılarla uygun gördükleri bir tarih, saat ve ortamda görüşülmüştür.

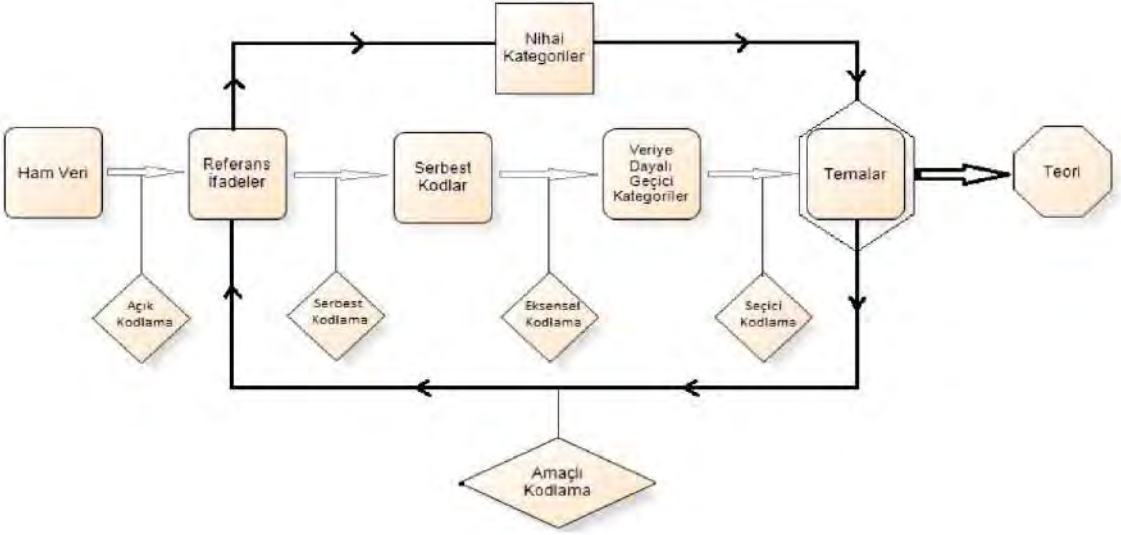
Veri Toplama

Araştırmaya temel oluşturan veriler, mülakat tekniği ile toplanmıştır. Katılımcılara yöneltilen görüşme soruları belirlenirken, araştırma süreci boyunca iletişim halinde olunan beş alan uzmanının ortak görüşü doğrultusunda, görüşme sorularının doğrudan felsefi temel ya da belirgin araştırma gelenekleriyle ilgili olması yerine, bu konulara dolaylı olarak temas edebilecek, akademisyenlerin kendi araştırmaları ve alanda yapılan araştırmalar hakkındaki görüş, uygulama ve tutumlarıyla ilgili temel soruların kullanılmasına karar verilmiştir. Belirlenen soruların işlevselliğinin tespit edilmesi amacıyla araştırmanın katılımcı grubuna dahil edilmeyen ve doçentlik unvanını Eğitim Yönetimi alanında almış üç akademisyenle pilot uygulama tipi görüşmeler yapılmış, sonuçlar alan uzmanlarıyla birlikte değerlendirilerek görüşme sorularına son hali verilmiştir. Görüşmelerde 8 ana soru ve 20 sondaj sorusu kullanılmıştır. Görüşmeler esnasında katılımcının tercihine ve iznine bağlı olarak ses kaydı ya da not alma yöntemi kullanılmıştır.

Veri Analizi

Glaser ve Strauss tarafından geliştirilen, ileriki yıllarda Strauss Corbin ve Charmaz tarafından revize edilen Gömülü Teori yaklaşımında, veri toplama ve veri analizi için önerilen birçok farklı süreç ve prosedür mevcuttur. Bununla birlikte, veri örnekleme, kodlama, sınıflama ve

karşılaştırma gibi temel süreçler hemen hemen bütün veri toplama ve analizi süreçlerinde standart olarak uygulanmaktadır (Glesne, 2012). Gömülü teori yaklaşımında araştırmacı temel ilkeler doğrultusunda ne tip bir araştırma tasarımı kurgulayacağı ve yürüteceği konusunda büyük ölçüde özgürdür. Bu çalışmada ise veri analizi süreci, literatürde yer alan çeşitli yöntemlerin bu araştırma konusu ve problem durumunda, hem araştırmanın geçerlilik ve güvenilirliğinin artırılması, hem de eldeki veriyi maksimum derinlikte inceleyebilmek adına seçilmiş bir kombinasyonu şeklinde tasarlanmıştır (Şekil 1). Araştırmanın veri analizi süreci Açık Kodlama, Serbest Kodlama, Eksensel Kodlama, Seçici Kodlama ve Amaçlı Kodlama aşamalarından oluşmaktadır. Bu aşamaların kullanılmasındaki amaçlar sırasıyla; eldeki ham veriye dayalı olarak araştırmanın problem durumuyla ilintili referans ifadelerin belirlenmesi, referans ifadelerin ilişkilendirilerek serbest kodlara dönüştürülmesi, oluşturulan serbest kodlardan yola çıkarak sürekli karşılaştırma tekniğiyle geçici kategorilerin oluşturulması, alanyazında yer alan konu ile ilgili kavramsal çerçevenin de göz önünde bulundurularak temaların oluşturulması ve son olarak elde edilen tema ve kategorilerin ham verilerle tekrar karşılaştırılarak mikro-teorinin yapılandırılmasıdır.



Şekil 1 Araştırma kapsamında yürütülen veri analiz süreci

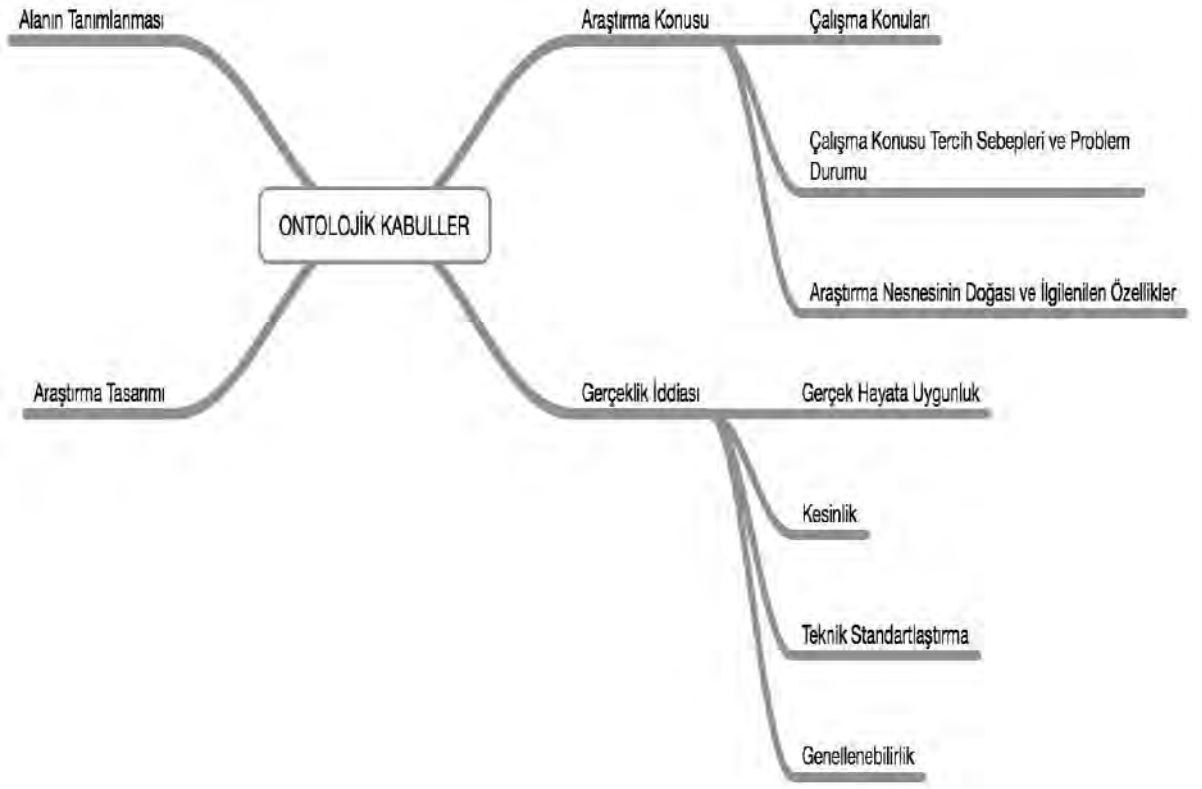
Araştırma kapsamında elde edilen verilerin transkripsiyonu yapıldıktan sonra, veriler kelime tabanlı bir veri analiz programı vasıtasıyla analiz edilmiştir. Veri analizinin ilk aşaması olan açık kodlama aşamasında tüm veri taranarak araştırmanın amaç ve konusuyla ilintili olabilecek her ifade (kelime, cümle, paragraf) belirlenmiştir. Bu aşamada belirlenen kod sayısı 1809'dur. Bir sonraki veri analizi aşaması olan Serbest Kodlama aşamasında ise belirlenen referans ifadeleri birbirleriyle ilişkilendirilerek 49 serbest kod oluşturulmuştur. Eksensel kodlama aşamasında ise sürekli karşılaştırma tekniğiyle kod-kod ve kod-veri seti karşılaştırmaları yapılarak eldeki verilerin kategorizasyonu yapılmıştır. Bu aşamada elde edilen geçici kategori sayısı 27'dir. Seçici kodlama aşamasında ilgili alan yazın da dikkate alınarak kategoriler arası ilişkilerin ve temaların belirlendiği aşamadır. Bu aşamada eldeki 27 kategori 5 temada toplanmıştır. Veri analizi sürecinin son aşaması olan Amaçlı Kodlama aşamasında ise eldeki 5 tema ve 27 kategoriden oluşan yapı, araştırma kapsamında toplanan ham verilerle tekrar karşılaştırılarak temellendirilmeye çalışılmış, elde edilen tema ve kategorilere nihai halleri verilerek 4 tema ve 21 kategoriden oluşan mikro teoriye ulaşılmıştır.

Bulgular

Araştırma kapsamında yürütülen veri analizi süreçleri sonucunda Türkiye’de Eğitim Yönetimi alanında yürütülen araştırmalarda etkili olan temel felsefi kabuller ve egemen araştırma geleneğinin özelliklerine ilişkin, 21 farklı kategoriden ve 4 temadan oluşan bir yapı ortaya çıkarılmıştır. Oluşturulan bu yapı ile; organik, etkileşimli, belirlenmiş bir vizyonu ve misyonu olan, kendine ait değerleri ve kültürü olduğu varsayılan bilimsel bir disiplin olarak ele alınan Eğitim Yönetimi alanının “ne”liğine, temel kabul ve varsayımlarına, amaçlarına, faaliyetlerine, işlevlerine ilişkin teorik bir çerçeve oluşturulmuştur. Araştırma süreci boyunca tümevarımsal bir yaklaşım izlenmiş olmakla birlikte, bulguların sunumunda oluşturulan yapıyı açıklamakta daha verimli olacağı düşüncesiyle tümdengelmisel bir yaklaşım benimsenmiştir. Bu sebeple alandaki araştırma geleneği ve paradigmayı betimlerken, her bir tema kendisini oluşturan kategorilerle birlikte ele alınmıştır. Bu çalışmada, ana çalışma olarak görülebilecek olan doktora tez çalışmasını, bilimsel bir makale için uygun kapsam ve uzunluğa indirebilmek amacıyla ortaya koyulan teorik yapının ilk iki teması olan ontolojik kabuller ve epistemolojik kabuller ele alınmıştır.

Ontolojik Kabuller

Ontolojik kabuller, Eğitim Yönetimi alanında çalışmakta olan bilim insanlarının araştırma nesnesi olarak kabul ettiği olay, kişi, kurum ya da uygulamaların doğasıyla ve varoluşsal özellikleriyle ilgili görüşleri, araştırmalar kapsamında, kabul edilen araştırma nesnesinin ne tip özellikleriyle ilgilenildiğini, yapılan araştırmalardan elde edilen sonuçların gerçekte var olan durumla ne derecede örtüşebileceğini ve söz konusu gerçeklik iddialarının nasıl temellendirilmeye çalışıldığını kapsayan söylem, tutum ve faraziyeleri kapsayan felsefi kabullerdir. Araştırma sürecinde veriye dayalı olarak oluşturulan “ontolojik kabuller” teması temel olarak dört kategoriden oluşmaktadır. Bu kategoriler; Alanın Tanımlanması, Araştırma Konusu, Araştırma Tasarımı ve Gerçeklik iddiası olarak adlandırılmıştır (Şekil 2).



Şekil 2 Ontolojik Kabuller

Alanın Tanımlanması

Alanın tanımlanması kategorisi, kurgulanan genel yapı içerisinde diğer kategori ve temaları da oldukça etkileyen bir çeşit çekirdek kategori olarak ortaya çıkmıştır. Bir çalışma alanının tanımlanış biçimi, alanın meşruiyetini, amaçlarını kullandığı metodolojiyi, elde edilen bulguları ve bulguların yorumlanış biçimini doğrudan etkilemektedir.

“Eğitim yönetimi eklektik bir alan. Uygulamalı bir alan. Kendisinin bir bilgi temeli yok, farklı kaynaklardan besleniyor” P02

Türkiye’de, Eğitim Yönetimi alanının tanımlanmasında kullanılan ilk faktör eğitim sistemimizin pratikleridir. Şüphesiz, pratikler herhangi bir bilimsel disiplin için oldukça önemlidir. Fakat araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre ülkemizde Eğitim Yönetimi alanı, siyasi otoritenin ve bürokrasinin uygulamaya koyduğu pratikleri tasarlama ve etkileme şansı bulamadığı halde, söz konusu pratikleri bir çeşit dış gözlemci olarak inceleyen ve eleştiren bir yapıya bürünmüştür. Eğitim Yönetimi alanı, kendisini eğitim pratiklerinin tasarlanması, incelenmesi ve geliştirilmesi üzerinden tanımlamaktadır.

“Batı tarzı, batıyı taklit edici tarzı araştırma modelinden uzaklaşıp hakikaten bu ulusun sorunlarına dayalı bir model geliştirildiğinde daha çok çalışma alanı bulacağınızı düşünüyorum. Milli eğitim bakanlığındaki yöneticiler eğitim yönetimi üzerinden ellerini çektiğinde eğitim yönetiminin öneminin daha çok ortaya çıkacağını düşünüyorum. Hepimiz bir şekilde birbirimizi taklit ediyoruz. Kötü bir taklit, sonra gelen taklitlerin daha da kötü olmasını sağlıyor. Yeni bir şey ortaya koymaya çalışmadan kötü bir örneği sürekli taklit ederek geldik bu noktaya” P11

Alanın tanımlanması hususunda öne çıkan bir diğer faktör ise alanın genel kuramsal ve kavramsal çerçevesinin oluşturulma biçimidir. Eğitim Yönetimi alanı, genel itibarıyla kendisine ait bağımsız bir teorik altyapısı bulunmayan, çok çeşitli alanların teorik çerçevelerini kullanan, eklektik bir alan olarak tanımlanmaktadır (Turan & Şişman, 2013). Bu teorik altyapı transferi durumu sadece alan düzeyinde değildir. Alanın ülkemizdeki kuruluşundan itibaren özellikle A.B.D’de oluşturulmuş teoriler ve araştırma trendlerinin ithal edilmesine dayalı olarak gelişen ve kendini, ülkemizin sosyolojik, psikolojik, tarihsel, kültürel, siyasal, ekonomik vb. bağlamlarına uygun olmayan ilkeler üzerinden meşrulaştırmaya çalışan bir alan görünümü ortaya çıkmaktadır.

Araştırma Konusu

Alandaki araştırma geleneği ve paradigmayı oluşturan ontolojik kabuller içerisinde önemli bir yere sahip olan araştırma konusu kategorisi, alanın kavramsal ve kuramsal çerçevesini oluşturan konu başlıkları ve alanın sınırlarını belirlemektedir. Temelde “ne”yin Eğitim Yönetimi alanının ilgi ve araştırma alanında olduğu ile ilgili bu görüşler, alanın ülkemizdeki kuruluş biçimi ve tanımlanması ile yakından ilişkilidir. Eğitim Yönetimi alanının araştırma konuları, alanın kurucu nesli tarafından eğitim aldıkları ülkelerden ithal edilen ve işletme, yönetim-organizasyon, sosyoloji, psikoloji gibi alanlardan devşirilen içerikleri kapsamaktadır.

“Bu (çalışma konuları) aslında pek tercih değil. Bu oluşan bir süreç. Lisansta oluşmaya başlıyor. Bazı hocalar var Ziya Bursalıoğlu, İbrahim Ethem Başaran gibi. Bu hocalardan aldığımız derslerde oluşuyor bu tercihler. Bir gelenek var çalışılması gereken bir konu var. Bir konu belirlenir örneğin dönüşümcü liderlik. Bu çalışılacak, herkes bunu çalışıyor. Bu konu ele alınır ve bunun şablonları vardır bu konuda popüler anketler vardır belli bir yöntemleri vardır o sürekli tekrar edilir. Amerika’da da aynı şey var, burada da. Bizim raflarımızda 20 30 tane bekleyen konu başlığı var. Bir tane ana raf var eğitim yönetimi rafı işletme teorilerinden oluşan. Birde yan raflar var orada biraz sosyoloji ve psikoloji var ne yapsak acaba diyoruz bunun yanında birazda şundan mı koysak. Bu şekilde raflardaki çeşitli konu başlıklarının kombinasyonlarıyla uğraşıp duruyoruz” P06

Geçmişten günümüze eğitim yönetimi alanın konu alandaki değişimler de benzer şekilde ülkeler ve disiplinler arası transfer ilkesine göre sürdürülmektedir. Kurucu nesil tarafından yetiştirilen alan akademisyenleri de, söz konusu dönemdeki egemen paradigmanın ürünü olan kavramsal ve kuramsal çerçeveyi sürdürerek, günümüzde bu paradigma ile örtüşmeyen araştırma konularını “alan dışı” olmakla itham eden bir çeşit ortodoksinin oluşmasında ve sürdürülmesinde etkili olmuşlardır.

“...Onun için ne yapacaksınız herkesin sizi adam akıllı bir şey sanacağı konulara yöneleceksiniz. Tasvip edileceğini bildiğiniz şeyler yapmanız tavsiye edilir size hep” P09

Alanda ele alınan araştırma konularının belirlenmesinde etkili olan diğer faktörler ise; alan tanımlamasında değinilen uygulamaya dönüklük ilkesidir. Buna ek olarak, araştırma konusu tercihi noktasında SSCI gibi uluslararası indekslerde taranan dergilerin yayın politikalarının da etkili olduğu vurgulanmaktadır.

“Ben genelde şöyle bir şey tercih ederim, neticede araştırmaların olası sonuçlarından hareket ediyoruz. Akredite olmuş özellikle de SSCI’li dergilerde yayınlanmış araştırmaların sonuçlarından hareket ederek kendi hipotezlerimin altyapısını oluşturuyorum. Biz tüm bu hipotezler den yola çıkarak kendi hipotezlerimizin haklı gerekçelerini oluşturuyoruz” P11

Katılımcılar tarafından alanın araştırma konularının belirlenmesinde önemli görülen bir diğer temel faktör ise, belirlenen araştırma nesnesinin ne tip özelliklerinin araştırmaya konu edileceği noktasındaki tercihleri etkileyen felsefi ve ideolojik sınırlardır. Egemen paradigmaya uygun olarak, araştırma nesnesinin yalnızca ölçülebilir ve gözlenebilir niteliklerinin (psiko-metrik testlerle standartlaştırılmış veriler elde edilebilen özellikler) araştırmaya konu edinilmesi ve ulus devlet

anlayışını zedeleyebilecek (din, dil, ırk gibi) özellikleri araştırma konusu yapmaktan kaçınılması durumudur.

“Sevgi, mutluluk, erdem, bunlar yasaklı kavramlar gibi hiç eğitim bilimleri dünyasına girmemiştir. Bunu ölçemeyiz, kaç gram mutlusun kaç metre erdemlisin diye, galiba bu yüzden. Biz duygulara yer vermiyoruz. İnsanları çok fazla mekanik rasyonel varlıklar olarak algılıyoruz” P04

Araştırma Tasarımı

Eğitim Yönetimi alanında egemen araştırma geleneği ve paradigmayı oluşturan ontolojik kabullerle ilgili ortaya çıkarılan bir diğer başlık ise alanda yapılan araştırmalarda sıklıkla kullanılan araştırma tasarımlarıdır. Eğitim Yönetimi alanında yapılan araştırmalarda kullanılan araştırma tasarımlar genel itibariyle kesitsel ve görgül olarak tanımlanmaktadır. Eğitim Bilimleri alanında deneysel tasarımlı, bağımsız gözlemlerle elde edilen nicel verilerin istatistiksel analizine dayalı araştırmalar pozitivist geleneğin birer yansıması olarak ortaya çıkmış, Amerikan kökenli bir akım olarak tanımlanmaktadır (Aktan, 2015).

“Genellikle ampirik araştırmalar yapılıyor. Bunun nedeni de şu; ampirik araştırmaları savunmak, hakemlere kabul ettirmek, akredite etmek, yayınlamak daha kolay. Bu mantığı kabul etmek mümkün değil tabi, ama araştırma görevlisi, yardımcı doçent düzeyinde bunları yapmak anlaşılabilir bir şey. Asıl sorun profesör düzeyine gelen kişilerin hala daha bu tip çalışmalara imza atıyor olması” P11

Fakat, yapılan çalışmalarda ampirik araştırma geleneğinin temel varsayımlarının karşılanması noktasında eksiklikler olduğu, bu tasarımın tercih sebebinin araştırma ihtiyacını karşılamaktan çok, bir çeşit taklit ve takipçilik olduğu, atama ve yükselmeye esas olarak kullanılan kriterlerin ve bilimsel hakemli dergilerin yayın politikalarının da, araştırmacıları bu tip araştırmalar yapmaya yönlendirdiği öne sürülmektedir.

Gerçeklik İddiası

Eğitim Yönetimi alanında elde edilen araştırma sonuçlarının gerçeklik iddiası; genel itibariyle araştırma sonuçlarının günlük hayatla örtüşme ve pratikte karşılaşılan sorunları çözebilme düzeyi, kesinlik, teknik standartlaştırma ve genellenebilirlik başlıkları altında ele alınmıştır. Alanın tanımlanması ve tercih edilen araştırma tasarımlarıyla da ilişkili olarak, günlük yaşam pratiklerine odaklanmış ve ampirik nitelikteki araştırmalar sonucunda ulaşılan sonuçların da beklenen şekilde gerçek durumlarla yüksek oranda örtüştüğü ve genellenebilir nitelikte olduğu düşünülmektedir.

“araştırmanın kalitesi kullanılan yöntemle ölçülmez. Pratikteki bir sorunu çözebilme kapasitesiyle, buna kazandırılan özgün yorumla ölçülür” P14

Bununla birlikte, gerçeklik ve genellenebilirlik konusunda fazla iddialı olmanın da pek mümkün olmadığı, kültürel, sosyolojik ve tarihsel bağlamların gerçek durumlarla örtüşme ve genellemelere ulaşma konusunda dikkate alınması gereken önemli engeller olduğu da vurgulanmaktadır. Özellikle genellenebilirlik konusunda, elde edilen bulguların, alan literatüründeki bulgularla örtüşmesinin temel başarı kriteri olarak görüldüğü, kesitsel araştırmalarda alınan örnekleme hatasını önlemeye yönelik tedbirlerin de oldukça işlevsel olarak kullanıldığı, bununla birlikte üst düzey veri analiz tekniklerinin kullanımında oldukça başarılı olmamızın da genellenebilirlik ve gerçeklik iddiasının temel dayanakları olduğu düşünülmektedir. Alanda oldukça hassas davranılan temel konulardan biri olarak karşımıza çıkan teknik standartlaştırmanın başka konularda olduğu gibi, gerçeklik ve genellenebilirlik iddiasının temellendirilmesinde de oldukça konfor sağlayan bir argüman olduğu vurgulanmaktadır.

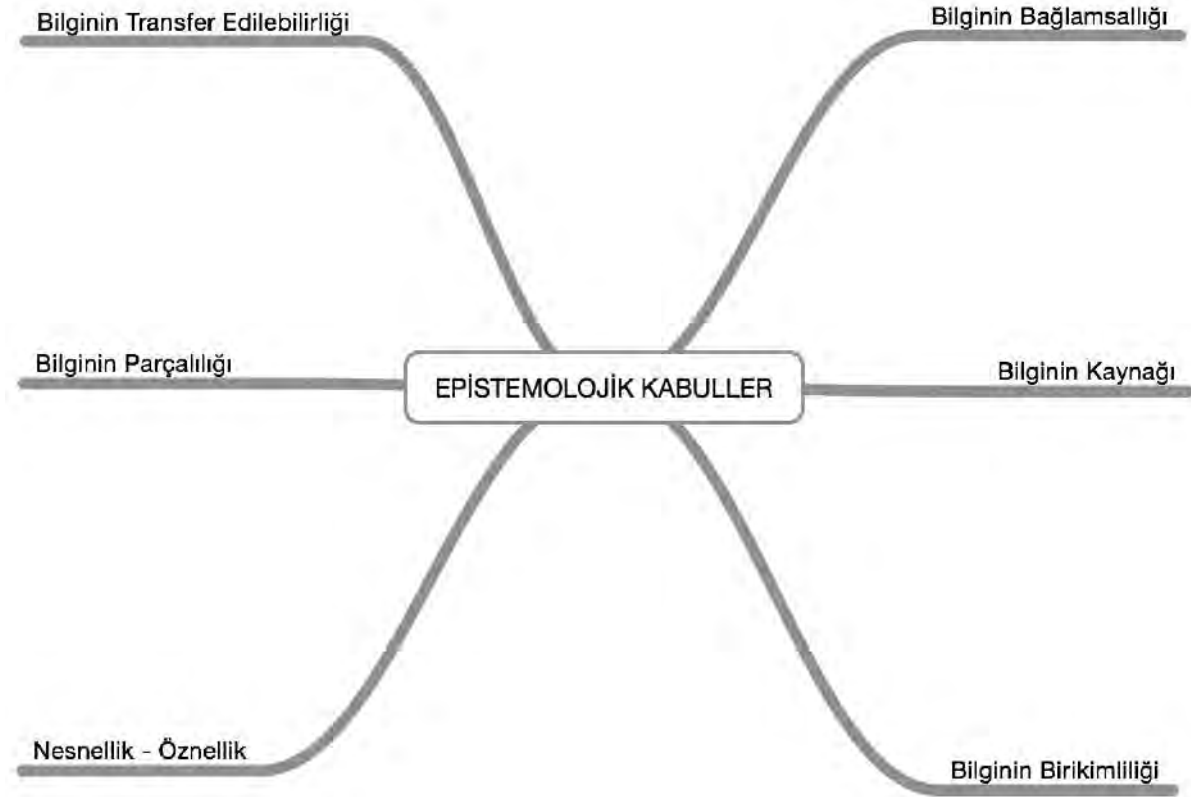
“Son zamanlarda moda gibi görünüyor ama şunun farkına varmak lazım, insanların tutumlarını ölçmeye, algılarını belirlemeye çalıştığınız bir çalışmada, temel bilimlerde olduğu gibi,

veri toplayıp, sonra bunları çarpıp, bölüp, ortalamasını alıp, sonrada insanlar böyle düşünüyor demek çok ironik geliyor” P05

“Aynı soruları, aynı kişiye başka bir zamanda sor A seçeneğini değil, B seçeneğini işaretleyebilir. Biz bunu biliyoruz. Siz şimdi insanla ilgili bir şey çalışıyorsunuz ölçtünüz biçtiniz bu okulda bu çıktı diyorsunuz. Bak sen onu bir daha ölçsen o öyle çıkmaz” P04

Epistemolojik Kabuller

Veriye dayalı olarak oluşturulan bir diğer tema; bilginin transfer edilebilirliği, bilginin kaynağı, bilginin birikimliliği, bilginin parçalılığı, bilginin transfer edilebilirliği, bilginin bağlamsallığı ve nesnellik/öznellik olarak belirlenen 6 kategoriden oluşmaktadır ve Epistemolojik Kabuller olarak adlandırılmıştır (Şekil 3). Bilgi Felsefesi olarak da adlandırılan Epistemoloji kavramı, bilgiyi bilen ve bilinen arasındaki ilişkinin bir ürünü olarak kabul eden ve bu ilişkiyi, bilginin kaynağını ve niteliklerini ele alan felsefe alanı olarak tanımlanmaktadır (Ülken, 1972).



Şekil 3 Epistemolojik Kabuller

Bilginin Kaynağı

Bilginin kaynağı olarak adlandırılan bu kategoride, doğru kabul edebileceğimiz bilgilerin kaynağının ne olması gerektiğiyle, bilgiyi nerede aramamız gerektiğiyle ilgili görüş ve kabuller yer almaktadır. Bilimsel olarak görülebilecek bir bilginin yegâne kaynağının, uygulayıcı pozisyonunda görülen bir örneklem üzerinden toplanan veriler olabileceği görüşünün yaygın olduğu görülmektedir. Ek olarak, salt uygulayıcı görüşlerine ve fikirlerine dayalı olarak toplanan verilerin yetersizliğine dikkat çeken görüşler de mevcuttur. Uygulamaya odaklı bir bilgi kaynağı kabulünün, araştırmacıları, ilgilendikleri sorunsal kapsamında hayati önem arz eden ve sorunsalın doğasında yer alan niteliklerden uzaklaştırmakta, sorunsal hakkındaki görüşlere dayalı bilgiler üretmemize sebep

olması, salt veriye dayalı araştırmaların kuramsal bir altyapı geliştirilmesine engel olması gibi sorunlara yol açtığı vurgulanmaktadır.

Bilginin Birikimliliği

Bilginin Birikimliliği kategorisi genel hatlarıyla pozitivist ve post-pozitivist geleneklerin konu ile ilgili kabulleriyle örtüşmektedir. Alanda yürütülen bilimsel faaliyetlerin birbiriyle bağlantılı olması gerektiği, ilerlemenin ancak bu bağlantılardan doğan birikim süreci ile mümkün olacağı fikri oldukça yaygındır.

“Kuramı bir duvar olarak düşünmeliyiz. Bizim yaptığımız iş o duvara bir tuğla koymaktır. Duvara bir tuğla koyamıyorsanız yaptığınız araştırma çok da etkili bir araştırma değildir” P01

“Araştırmada şöyle bir şey vardır; birinin bıraktığı nokta, diğerinin başlangıcıdır” P15

Yukarıdaki ifadelerde de görüldüğü gibi araştırma sonuçları arasındaki bağlantı pozitivist gelenekte sıkça kullanılan duvar-tuğla metaforuyla vurgulanmaktadır. Bu metafor “bilgi mabedi” olarak da tanımlanan, bir araştırmacının sonucunun, diğer araştırmaların başlangıcı için bir başlangıç olduğu, birbiriyle felsefi, ereksel ve metodolojik olarak uyumlu araştırmaların birikim sürecinin devamlılığını sağladığı bir süreci temsil etmektedir (Musgrave, 1993).

“Bu konuda Türkiye’de yapılmış çalışmalar olmadığı için, daha çok tarama modelinde çalışmalar yaptım. Burada şunu kastediyorum; eğitim örgütlerinde mobbing’in yaşanma düzeyini öncelikle saptadım. Çünkü diğer araştırmalarıma altyapı oluşturmam gerekiyordu. Yani şunu söylemem gerekiyordu; Türkiye’de dört öğretmenden üçü mobbing mağdurdur. Bu yüzden de genelde frekans ve yüzdeye dayalı tarama modeli araştırmalar ortaya koydum. Daha sonra bu modelde doyuma ulaştım yani ilişkisel tarama modellerinde kullanabileceğim araştırmalara ulaştım artık bulgularımı çok rahat tartışabiliyordum” P11

Birikimli bir bilgi üretme sürecinin sağladığı avantajlar ise yukarıdaki alıntıda da görüldüğü gibi, araştırmacıya karmaşık ve derinlikli sonuçlara ulaştırabilecek çalışmalar yapmak için ihtiyaç duyduğu temel dayanakları sağlaması, genç araştırmacılara nereden başlayacağına karar verme noktasında ipuçları sağlama ve alanda yapılan araştırmaların tarihsel süreç içerisindeki değişim ve gelişimini gözlemleyerek eğilimleri öngörebilme, gidişatı kontrol edebilme olanağı sağlamasıdır.

Bilginin Parçalılığı

Bilginin Parçalılığı kategorisi, alanda yapılan araştırmalar neticesinde; araştırma tasarımlarına bağlı olarak mümkün olduğunca daraltılmış spesifik hipotezlerin defalarca test edilerek, iyi tanımlanmış bağlamlar çerçevesi içerisinde yorumlanması ile kontrollü bilgi parçacıkları şeklinde üretildiği görüşüne dayalıdır.

“Bizim alan çok geniş, dolayısıyla her şeyi çalışamazsın, tercih edip spesifikleştirmek lazım” P01

“O kadar küçük mikrocü yaklaşımlar var ki, bir konuyu alıyor; devasa bir bütünün içerisinde bir parça, parça ve bütün ilişkileri var, o kadar çok parçalar arası ilişkiler var, o bir konuyu alıyor ve o bir konudan bir sorun şey çıkartmaya çalışıyor” P12

Bilginin alandaki bir gelenek olarak parçalı bir biçimde üretilmesi konusunda bir mutabakat sağlanmış olmakla birlikte, bu durumun sonuçları ile ilgili görüş ayrılıkları mevcuttur. Alıntılardan da anlaşılabileceği gibi, bir görüşe göre parçalı bir yapı doğal sürecin bir sonucu ve önemli bir gereklilik iken, diğer görüş araştırma tasarımı ve bilgi üretiminde benimsenen parçalı yaklaşımın aslında bir dezavantaj sağladığı yönündedir.

Bilginin Transfer Edilebilirliği

Bilginin transfer edilebilirliği kategorisi, doğası gereği bilginin bireyler, toplumlar ya da disiplinler arası transfer edilebilir bir niteliğe sahip olduğu yönündeki kabul ve görüşleri kapsamaktadır.

“Eğitim yönetimi alanının bir özelliği vardır; işletme yönetiminden çok fazla yararlanılır. Onlara da bakıyoruz tabi. İşletme yönetiminde neler yapmış insanlar? Bunlar okula uyarlanabilir mi? diye düşünüp onları eğitim yönetimine kazandırmaya çalışıyoruz” P01

“Ürettiği bilgiden ziyade, çevirdiği bilgilerle yaşamını sürdüren bir popülasyon var alanda” P11

“Alanda akademik bir şey kalmadı ki akademik ekoller olsun. Ortaya bir fikir atıldığı yok. Çeviriyle, kavram kuram ithalatıyla olmaz o iş” P13

Bu kabuller doğrultusunda, alanda referans olarak kabul edilen kaynakların ya da üretilen bilginin hem teorik yaklaşımlar, hem de pratik uygulamalar bazında farklı ülkelerden ya da farklı disiplinlerden transfer edildiği ve bu durumun gayet normal olduğu yönündeki görüş oldukça yaygındır. Bu görüşün aksine eğitim yönetimi alanının bir disiplin olarak eklektik ve dışa bağımlı olmasının, özgünlükten ve bağlamsallıktan uzaklaşma, belirgin bir fikir ve ekol oluşturamama gibi önemli problemlere yol açtığına da değinilmektedir.

Bilginin Bağlamsallığı

Bilginin bağlamsallığı kategorisi, alanda üretilen bilginin ancak teorik çerçeveler, toplumsal ya da bireysel nitelikler, politik, tarihsel ya da mekânsal bağlamlar ile ilişkilendirildiğinde bir anlam ifade edeceğine dair kabul ve görüşlerden yola çıkılarak oluşturulmuştur.

“Bu [sıklıkla ampirik çalışma yapılıyor olması] bizim daha çok uygulamadaki, pratikteki sorunlara yönelmemizden kaynaklanıyor. Ampirik çalışma yapmak kötü bir şey değildir. Ama bu kadar sınırlı ampirik çalışmalar yapmak zorunda da değiliz. Alana gidilip veri toplanabilir, bu gayet normaldir. Ama biraz önce bahsettiğimiz sorunsal ufuk yoksa yorumu olmayan tartışması olmayan, bulgular yığınları ortaya çıkıyor sorunsal tartışmıyorsa bu bulgular bize bir şey vermez” P10

“Doçentlik dosyalarında bile var bu araştırmalar. Tabloda görüldüğü gibi, şunla şunun arasında anlamlı bir ilişki vardır diye yazmış. Falanca filancanın da şu tarihte yaptığı araştırma sonuçları ile benzerlik göstermektedir ya da çelişmektedir deyip kapatmış. Bu bir şey ifade etmiyor ki...” P01

“Geçenlerde burada bir tez savunması yapıldı, sosyal adaletle ilgili bir konu. Bizden, Türkiye’den hiçbir şey yok içerisinde. Sanki biz bir millet değiliz, hiçbir yaşamışlığımız yok. Sürekli batıdan alıntılar yapılmış. Böyle bir şey olur mu ya? Ben de oturdum, oraya Yunus’tan, Mevlana’dan, Neşet Ertaş’tan bile yazılar yazdım. Ya kardeşim, biz insana böyle bakarız, içinde olduğumuz toplum böyle bakar. Yani bilimsel olacak diye batıya tapmaya gerek yok” P15

Yukarıdaki alıntılarda görüldüğü gibi, araştırma sonuçlarının literatürde yer alan teorik çerçevelerle ilişkilendirilmemesi, bulgular ışığında yürütülmesi beklenen tartışmaların benzer araştırma sonuçlarıyla kıyaslanması düzeyinde olması, üretilen bilgilerin milli, tarihsel ve toplumsal bağlamlarımızla ilişkilendirilememesi gibi durumlar ön plana çıkmaktadır. Epistemolojik olarak bilginin doğası gereği bir bağlam içerisinde anlam kazanacağı yönündeki inanç oldukça yoğun olmakla birlikte, alanda henüz böyle bir geleneğin oluşmadığı görülmektedir.

Nesnellik-Öznellik

Nesnellik-Öznellik; araştırmalar sonucu üretilen bilginin gerçeklik ve bilimsellik niteliklerinin sağlanması ile ilgili, bilenle (süje) bilinen (obje) arasındaki ilişkide bağımsızlık ya da

bütünlük, bir çeşit tarafsızlık ve etkileşimden kaçınma ya da karşılıklı olarak birbirini etkileme, şekillendirme gibi tercihlerin tartışıldığı epistemolojik kabullerin tartışıldığı bir kategori olarak oluşturulmuştur. Bu kategori araştırma kapsamında alandaki araştırma geleneği ve paradigma bağlamında farklı görüşlerin en net şekilde birbirinden ayrıldığı kategori olarak oldukça önem arz etmektedir.

“Tabii ki insanların ideolojileri, siyasi görüşleri, dünya görüşleri olacak, bunlar çok doğal şeyler. Fakat akademisyenlerin akademik konularda tarafsız davranmaları gerekiyor” P07

“Tarafsız olmasına dikkat ederim. Zaten birkaç makalenin kaynakçasına bakınca, kime ulaşmam gerektiğini anlayabiliyorum. Ama taraflı yazan birine asla atıf yapmam” P13

“Üniversitenin ideolojisi olmaz, araştırmanın ideolojisi mi olur? Ortada bir sorun var onu tanımlamak istiyorsun, bunun ideolojisi mi olur?” P15

Yukarıdaki alıntılarda görüldüğü gibi alanda bir epistemolojik inanç ve kabul olarak bilginin öznel faktörlerden uzak, tamamen nesnel olarak üretilmesinin mümkün olduğu ve bunun bilimsellik adına önemli bir zorunluluk olduğu dair muhkem bir duruş mevcuttur. Bu görüşe göre, bilim insanları, nesnel gerçekliğe ulaşabilmek için kendilerini etkileyebilecek her türlü sosyal ya da kişisel faktörü egale edebilmek için çaba sarf etmeli ve bireylerden (süje) bağımsız olarak tamamen objeye ait bilgiye ulaşmaya çalışmalıdır.

“Bir araştırmacı, ben kente güneyden bakıyorum bunları görüyorum diyebilir. Ama hem güneyden bak, hem de kuzeydekilere de ki; kuzeyden baktığımızda da bu görünür de. Hayır, hiç de öyle görünmüyor kuzeyden bakınca. Bir gerçek herkes için aynı değildir gerçek görelidir. Bilimsel araştırmacı, öznel bir gerçeklik üretir. Bu öznel bir gerçekliktir, buradan baktığımda böyle görünüyor dediğinde bana göre hiçbir sorun yok. Buradaki yalancılık aslında belli bir pozisyonu, belli bir tarafı olduğu halde tarafsızlık etiketi yapıştırılmasıdır. Tarafsız olmak teknik olarak mümkün değildir” P09

“Tarafsız bilim olmaz. Belli bir paradigmadan bakmak zorundasınız çünkü. Nedir bilim dediğimiz şey? Gerçekliği anlama çabasıdır. Peki, ben gerçekliği anlarken nasıl tarafsız olabilirim? Özellikle de Sosyal bilimlerde. Ben kimim? Benim bir geçmişim yok mu? Belli bir çevrem var, bir politik görüşüm var bunların hepsini bir kenara bırakıp, bir anda gelip tarafsız bir şekilde gerçeği görmeye çalışıyorum. Böyle bir şey olabilir mi? Pozitivizmin zaten bir handikabı bu durum. Ben orada neyi araştıracağıma, hangi soruyu soracağıma, hangi değişkene bakacağıma kendi paradigmamla karar veriyorum tabii ki yanlıyım” P10

Yukarıdaki alıntılar ise, nesnel bilginin mümkün olmadığı gibi, araştırmacının bireysel niteliklerinden bağımsız olarak üretilmeye çalışılan bilgini bir değerinin de olmadığı yönündeki görüşü temsil etmektedir. Bu bakış açısı, nesnel bilgi üretme iddiasının bir çeşit kandırmaca ve konfor arayışı olduğunu vurgulamakta, iddia edilenin aksine üretilen bilgiyi bilimsel ve işlevsel olmaktan uzaklaştırdığı iddia edilmektedir.

Sonuç

Ontolojik Kabuller teması altında toplanan veriye dayalı kategoriler genel olarak ele alındığında, bir bilimsel disiplin olarak Eğitim Yönetimi alanının bilim insanları tarafından nasıl tanımlandığı, hangi konuların, ne amaçla ve hangi sorunsal ufukla ele alındığı, seçilen araştırma konuları ile ilgili yapılan bilimsel araştırmalarda nasıl bir araştırma tasarımı kullanıldığı ve son olarak alanda üretilen bilimsel bilginin gerçeklik iddiasının hangi temel argümanlarla ve uygulamalarla temellendirildiği ile ilgili önemli bulgulara ulaşılmıştır. Elde edilen bulgular ışığında alandaki egemen ve alternatif araştırma geleneklerinin ontolojik kabulleri Tablo 1’de sunulmuştur.

Elde edilen sonuçlara bakıldığında, Türkiye’de Eğitim Yönetimi alanının kendine has bir teorik çerçevesi bulunmayan, farklı disiplinlerden ve farklı ülkelerde üretilen teorik çerçeveleri kullanan bir alan olarak tanımlanmaktadır. Alanda yaygın olarak kabul gören görüşe göre, alanın temel amacı eğitim sistemimizdeki pratiklere odaklanmak olup, aksi yönde görüş bildiren bir alternatif yaklaşım da mevcuttur. Alandaki egemen görüşe göre araştırma konuları; uygulama alanındaki problemlere ilişkin gözlenebilir ve ölçülebilir özelliklerin, üzerinden mevcut toplumsal düzeni sürdürmek ve aksaklıkları gidermek amacıyla tercih edildiği belirlenmiştir. Alanda kullanılan araştırma tasarımlarının genel özelliklerine bakıldığında, teorik arka plandan yoksun olarak tespit edilmiş standart hipotezlerin sürekli tekrarlanan araştırmalarla test edildiği, ampirik, nicel ve kesitsel araştırma tipinin yaygın olarak kullanıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma tasarımı tercihinde, bilimsel dergilerin yayın politikaları ve atama yükselme kriterlerinin de etkili olduğu görülmektedir. Alanda üretilen bilginin gerçekliği ile ilgili ortak kabullere bakıldığında, kesinlikten uzak, olasılıklı bir gerçeklik ve genellenebildiği ölçüde gerçek kabul etme gibi tutumlar ön plana çıkmaktadır. Araştırma sonuçlarının gerçekliği ve hayatın olağan akışına uygunluğu konusundaki en belirgin kriterler ise önceden belirlenmiş teknik standartlara uygunluk (istatistik yöntemler vb.) ve odak dışı faktörlerin (siyasi, ideolojik, etnik vb.) görmezden gelinerek, araştırma sonuçlarını açıklamada kullanılmaması olarak ifade edilebilir.

Tablo 1 Alandaki egemen ve alternatif araştırma geleneklerinin ontolojik kabulleri

Ontolojik Kabuller	Egemen Paradigma ve Araştırma Geleneği	Alternatif Paradigma ve Araştırma Geleneği
Alanın Tanımlanması	Eklektik	
	Uygulama Alanındaki Pratiklere Odaklanma	Pratiklerden Bağımsız Olarak Entelektüel Kaygıya Odaklanma
	Evrensel Kapsam ve Sınırlar	Değişken Kapsam ve Sınırlar
Araştırma Konusu	Amerikan Menşeli Kuramsal Kavramsal Çerçeve	
	Uygulama Alanındaki Problemler	Merak, İlgi alanı ve Entelektüel Kaygı
	Ölçülebilir Gözlenebilir Özellikler	Ölçülebilir Gözlenebilir Özellikler, Politik ve İdeolojik Yaklaşımlar
	Girilen Dersler, Dergi Politikaları, Atama Yükselme Kriterlerinden Etkilenme	Merak, İlgi alanı ve Entelektüel Kaygı
	Homojen Toplumsal Yapıyı Sürdürme	Bireysel ve Sınıfsal Farklılıkları Gündeme Getirme
	Tümdengelim	Tümdengelim-Tümevarım
Araştırma Tasarımı	Tekrarlanan Araştırmalarla Zayıf Teorik Arka Plana Sahip Hipotezlerin Sürekli Test Edilmesi	Güçlü Teorilerin Bağlama Göre Uyarlanması
	Kesitsel	Bağılamsal
	Ampirik	
	Nicel Veriler	Nicel ve Nitel Veriler
Gerçeklik İddiası	Girilen Dersler, Dergi Politikaları, Atama Yükselme Kriterlerinden Etkilenme	
	Olasılıklı Gerçeklik	
	Genellenebilirlik Gerçekliğinin Delilidir	
	Teknik Standartlaştırma	Sosyal, Kültürel, Tarihsel Bağlam
	Odak Dışı Değişkenlerin Kontrol Edilmesi	Odak Dışı Değişkenlerin Dâhil Edilmesi

Epistemolojik Kabuller teması altında genel olarak alanda üretilen bilginin kaynağı, doğası ve özellikleri, bilen ve bilinen arasındaki ilişki gibi konulara değinilmektedir. Bu temayı oluşturan başlıklar; bilginin kaynağı, bilginin birikimliliği, bilginin parçalılığı, bilginin transfer edilebilirliği, bilgini bağlamsallığı ve nesnellik-öznellik olarak adlandırılan veriye dayalı kategorilerdir. Bu

temada kurgulanan yapıya ilişkin egemen ve alternatif araştırma gelenekleri tarafından benimsenen temel epistemolojik kabuller Tablo 2’de yer almaktadır.

Tablo 2 Alandaki egemen ve alternatif araştırma geleneklerinin epistemolojik kabulleri

Epistemolojik Kabuller	Egemen Paradigma ve Araştırma Geleneği	Alternatif Paradigma ve Araştırma Geleneği
Bilginin Kaynağı	Uygulayıcıların görüş, algı ve tutumlarının standart sayısallaştırılmış ölçme araçlarıyla ölçülmesi	Uygulayıcıların görüş, algı ve tutumlarının standart sayısallaştırılmış ölçme araçlarıyla ölçülmesi, görüşmeler, doküman vb. nitel veriler
	Alan ve diğer sosyal bilim literatüründen gelen teori ve önermeler önemli ve geçerli bir bilgi kaynağıdır	
Bilginin Birikimliliği	Bilgi üretimi duvara bir tuğla daha koymaktır, bayrak yarışı, küçük adımlarla ilerleme, büyük teori ile bütünleşme	Üretilen bilginin literatüre uygunluğu, birikim sürecine katkısı gerçeklik iddiasını sağlar
	Her araştırma birikimi artırarak derinlik kazanılmasını sağlar	
	Birikim süreci, devamlılığı, hiyerarşi ve düzeni sağlar	
Bilginin Parçalılığı	Bilgi, doğası gereği parçalıdır	Spesifik hipotezler test edilerek bulmacanın parçaları bir araya getirilir, büyük resim tamamlanır
	Parçalı bilgi üretimi kontrol sağlar	Parçalı bilgi üretimi parça ve bütün arasındaki ilişkiyi görmeyi zorlaştırır
Bilginin Transfer Edilebilirliği	Farklı disiplinlerde üretilen bilgiler, alanda geçerlidir	Farklı kültür ve toplumlarda üretilen bilgiler bize her durumda uygun olmayabilir
Bilginin Bağlamsallığı	Bilgi ancak üretildiği sosyal, kültürel, ekonomik, politik vb. bağlamlar içerisinde anlam kazanır, yorumlanabilir, sorunlara çözüm sunabilir	Bağlamsallık özelliği araştırmalara yansımamaktadır
Nesnellik-Öznellik	Nesnellik mümkündür	Nesnellik imkânsızdır
	Nesnellik gereklidir	Nesnellik bilimsellik için bir kriter değildir
	Nesnellik, dürüstlüğü sağlar	Nesnellik iddiası kandırmacıdır. Tanımlanmış öznellik, dürüstlüğü sağlar

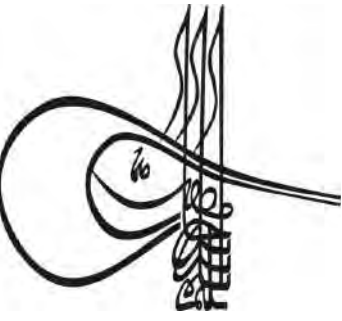
Eğitim Yönetimi alanında mevcut araştırma geleneğinin epistemolojik kabullerine bakıldığında, egemen ve alternatif görüşlerin bilginin kaynağı, birikimliliği, parçalılığı, transfer edilebilirliği ve bağlamsallığı gibi birçok konuda ortaklaştığı görülmektedir. Alanın tanımlanmasına uygun olarak, sosyal bilimlerin hemen her alanına ait literatür, Eğitim Yönetimi alanı için önemli bir bilgi kaynağı olarak görülmektedir. Fakat farklı kültür ve toplumlarda üretilen bilgilerin geçerliliği ve güvenilirliğine ilişkin görüş ayrılıkları da mevcuttur. Alandaki gelişimin; müstakil hipotezlerin test edilmesiyle parçalar halinde üretilen bilginin, birikimli bir süreçle sağlandığı görüşü hakimdir. Üretilen bilginin sosyal, kültürel, ekonomik, politik bağlamları dikkate alınmadan işlevsel hale getirilemeyeceği konusunda hemfikir olunmakla birlikte, bu görüşlere tezat bir şekilde bu tip

bağlamsal özelliklerin alanda yapılan araştırmalarda neredeyse hiç kullanılmadığı konusunda da görüş birliği mevcuttur. Alanda üretilen bilginin nesnelliği ile ilgili kabuller, egemen ve alternatif paradigmanın epistemolojik kabuller içerisinde en net ayrıştığı kategoridir. Egemen araştırma geleneği, nesnelliği ulaşılması mümkün ve araştırmanın sıhhati açısından son derece gerekli bir ilke olarak kabul ederken, alternatif paradigmaya göre nesnellik iddiası mümkün olmadığı gibi gerekli de değildir ve bir kandırmacadan ibarettir.

KAYNAKÇA

- Aktan, S., (2015). “Bir Öncü ve Eseri: Planlı Eğitim ve Değerlendirme - Türkiye’de Bilimsel-Teknik Program Geliştirme Paradigmasının Doğuşu / A Pioneer And His Work: Planned Education And Evaluation-The Birth Of The Scientific And Technical Curriculum Development Paradigm In Turkey”, *TURKISH STUDIES -International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic-*, ISSN: 1308-2140, (Prof. Dr. Şefik Yaşar Armağanı), Volume 10/11 Summer 2015, ANKARA/TURKEY, www.turkishstudies.net, DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.8617>, p. 39-56.
- Arslanargun, E. (2007). Modern eğitim yönetimi anlayışına yönelik eleştiriler ve postmoderneğitim yönetimi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 13(50), 195-212.
- Aypay, A., Öz, M., Öztekin, Ö., & Yalçın, M. (2014). Eğitim yönetiminde profesörlük. 9. *Ulusal Eğitim Yönetimi Kongresi Bildiri Kitabı*, (s. 278-279). 8-10 Mayıs, Siirt.
- Balcı, A. (1987). Eğitim yönetimi araştırmalarının durumu: EAQ’de 1970-1985 yılları arasındayayınlanan araştırmalar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 21(1-2), 421-434.
- Balcı, A. (1992a). Eğitim yönetiminde kuram ve araştırma. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 24(2), 735-746.
- Balcı, A. (1992b). Eğitim örgütlerine yeni bakış açıları: kuram - araştırma ilişkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 24(1-2), 27-45.
- Balcı, A. (2003). Eğitim örgütlerine yeni bakış açıları: kuram araştırma illşkisi II. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetim*(33), 26-61.
- Balcı, A. (2008). Türkiye’de eğitim yönetiminin bilimleşme düzeyi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*(54), 181-209.
- Balcı, A., Şimşek, H., Gümüşeli, A. İ., & Tanrıöğher, A. (2009). *Eğitim yönetimi araştırmaları ve yayın hakkında rapor*. EYEDDER Bilimsel Araştırmalar ve Yayın Komisyonu.
- Beycioğlu, K., & Dönmez, B. (2006). Eğitim yönetiminde kuramsal bilginin üretimine ve uygulanmasına ilişkin bir değerlendirme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*(47), 17-342.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative Inquiry and Research Design* (2 b.). Thousand Oaks, Ca: Sage Publications.
- Çelik, V. (1997). Eğitim yönetiminde kuramsal gelişmeler. *Eğitim Yönetimi*, 3(1), 31-43.
- Fırat, N. Ş. (2006). Pozitivist yaklaşımın eğitim yönetimi alanına yansımaları, alana getirdiği katkı ve sınırlılıkları. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*(20), 40-51.

- Glesne, C. (2012). *Nitel Araştırmaya Giriş* (1 b.). (A. Ersoy, & P. Yalçınoglu, Çev.) Ankara: Anı Yayıncılık.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln içinde, *Handbook of Qualitative Research* (s. 105-177). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Kuhn, T. (1960). *The Structure of Scientific Revolutions*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Kuhn, T. S. (1970). Logic of discovery or psychology of research. In I. Lakatos, & A. Musgrave, *Criticism and The Growth of Knowledge* (p. 2). Cambridge: Cambridge University Press.
- Musgrave, A. (1993). *Common sense, science and scepticism: A historical introduction to the theory of knowledge*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Örücü, D., & Şimşek, H. (2011). Akademisyenlerin gözünden Türkiye’de eğitim yönetiminin akademik durumu: nitel bir analiz. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 11(2), 167-197.
- Özakpınar, Y. (2003). *Kültür Değişimleri ve Batılılaşma Meselesi*. İstanbul: Ötüken Neşriyat.
- Şimşek, H. (1997). Pozitivizm ötesi paradigmatik dönüşüm ve eğitim yönetimde kuram ve uygulamada yeni yaklaşımlar. *Eğitim Yönetimi*, 3(1), 97-109.
- Şişman, M. (1996). Postmodernizm tartışmaları ve örgüt kuramındaki yansımaları. *Eğitim Yönetimi*, 2(3), 451-464.
- Şişman, M. (1998). Eğitim yönetimde kuram ve araştırmada alternatif paradigma ve yaklaşımlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*(16), 395-422.
- Turan, S. (2004). Modernite ve postmodernite arasında bir insan bilimi olarak eğitim yönetimi. *Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 1-8.
- Turan, S. (2013). Eğitim yönetimi alanında üretilen bilimsel bilgi ve batılı biliş tarzının eleştirisine giriş. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 19(4), 505-514.
- Turan, S., & Şişman, M. (2013). Eğitim Yönetimi Alanında Üretilen Bilimsel Bilgi ve Batılı Biliş Tarzının Eleştirisine Giriş. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 19(4), 505-514.
- Ülken, H. Z. (1972). *Genel Felsefe Dersleri*. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Ünal, I. L., Özsoy, S., Güngör, S., & Tunç, B. (2010). Eğitim bilimlerinin ontolojik temelleri: sorun odaklı bir yaklaşım. I. L. Ünal, & S. Özsoy içinde, *Eğitim Bilimleri Felsefesine Doğru* (s.43-78). Ankara: Tan Kitabevi Yayınları.
- Yıldırım, C. (1997). *Bilimsel Düşünme Yöntemi*. Ankara: Bilgi Yayınevi.



Article Info/Makale Bilgisi

✍ Received/Geliş: Mayıs 2018

✓ Accepted/Kabul: Haziran 2018

✍ Referees/Hakemler: Doç. Dr. Hasan Hüseyin KILINÇ - Dr. Öğr. Üyesi Fatih CAMADAN

This article was checked by iThenticate.

DUYGU DÜZENLEME STRATEJİLERİ VE BENLİK SAYGISININ MUTLULUĞU YORDAYICILIĞI

Ayşe Sibel DEMİRTAŞ*

ÖZET

Bu çalışmada, pedagojik formasyon eğitimi alan öğrencilerde cinsiyet, duygu düzenleme stratejileri (bilişsel yeniden değerlendirme ve duygu baskılama), benlik saygısı (kendini sevmek ve öz-yeterlilik) ve mutluluk arasındaki ilişkilerin incelenmesi ve tüm değişkenlerin mutluluğu yordayıcılığının araştırılması amaçlanmıştır. Araştırma, bir devlet üniversitesinde pedagojik formasyon eğitimi alan 155'i kadın (%58.9), 107'si erkek (%40.7) olmak üzere toplam 262 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların yaş ortalaması 26.06'dır (Ss= 5.82). Verilerin toplanmasında Duygu Düzenleme Anketi, İki Boyutlu Benlik Saygısı Ölçeği ve Oxford Mutluluk Ölçeği Kısa Formu kullanılmıştır. Verilerin analizinde, betimsel istatistikler, Pearson korelasyon katsayısı, bağımsız gruplar için t-testi ve çoklu regresyon analizi kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre, bilişsel yeniden değerlendirme ile benlik saygısı (kendini sevmek ve öz-yeterlilik) ve mutluluk arasında pozitif yönde ilişki vardır. Ayrıca benlik saygısı (kendini sevmek ve öz-yeterlilik) ile mutluluk arasında pozitif yönde ilişki vardır. Cinsiyet ile duygu baskılama, kendini sevmek ve öz-yeterlilik arasında pozitif yönde ilişki bulunmuş ancak cinsiyet ile bilişsel yeniden değerlendirme ve mutluluk arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Analiz bulguları, tüm değişkenlerin hep birlikte mutluluktaki toplam varyansın yüzde 51'ini açıkladığını göstermektedir. Bulgulara göre yordayıcı değişkenlerin göreceli önem sırası; kendini sevmek, öz-yeterlilik ve bilişsel yeniden değerlendirmedir. Cinsiyetin ve duygu baskılamanın modele anlamlı katkı sağlamadığı görülmüştür. Araştırmanın sonuçları alan yazın ışığında tartışılarak, ruh sağlığı alanında çalışan uzmanlara ve araştırmacılara önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: duygu düzenleme, bilişsel yeniden değerlendirme, duygu baskılama, benlik saygısı, mutluluk



THE PREDICTIVE ROLES OF EMOTION REGULATION STRATEGIES AND SELF-ESTEEM ON HAPPINESS

ABSTRACT

The main aim of the current study is to examine the relationships among gender, emotion regulation strategies (cognitive reappraisal and suppression), self-esteem (self-liking and self-competence) and happiness and to investigate the predictive roles of all variables on happiness. The study group of the research was comprised of 155 females (% 58.9), 107 males (%40.7) who were attending pedagogy formation education program at a state university. The study was carried out with 262 students, the mean age was 26.06 (Sd = 5.82). Emotion Regulation Questionnaire, Two-Dimensional Self-Esteem Scale and Oxford Happiness Questionnaire Short Form were applied in data collection. Descriptive statistics, Pearson correlation coefficient, independent samples t-test and multiple regression analysis were used in analysis of the data. According to the findings, there is a positive relationship between cognitive reappraisal and self-esteem (self-liking and self-efficacy) and happiness. There is also a positive relationship between self-esteem (self-liking and self-efficacy) and happiness. While there is a positive relationship between gender and emotion suppression, self-esteem and self-efficacy, there is no significant relationship between gender and cognitive reappraisal and happiness. The model as a whole is meaningful and all variables in the model explain 51% of the total variance of happiness. The findings indicate that self-liking, self-competence and cognitive reappraisal have highest contribution on the model. Suppression and gender have no contribution on the model. Research findings were discussed in the light of the literature and some suggestions were proposed for mental health experts and researchers.

STRUCTURED ABSTRACT

Introduction

Interest in individual differences that can promote well-being and happiness has increased recent years. Positive psychology approach tries to find out which factors support people to believe that life is worthy to live, and what strengths of individuals encourage them to come up with the challenges they face in life and create meaningful life experiences (Seligman, 2002). The primary propose of positive psychology is to understand and enhance well-being. Well-being is defined as "positive mental health" by World Health Organization (2004). On the other hand, some researchers explain well-being with "happiness" (Linley et al., 2009; Mroczek and Kolarz, 1998). Previous research has shown that the happiness of young adults in Turkey is associated with forgiveness (Eldeleklioğlu, 2015; Batik, Bingöl, Kodaz & Hoşoğlu, 2017); self-efficacy and self-esteem (Erözkan, Doğan & Adıgüzel, 2016), hope (Demirtaş, Baytemir & Güllü, 2018), personality traits (Doğan, 2013), self-esteem (Doğan & Eryılmaz, 2013; Uzman & Ergün, 2013), meaning of life (Demirci-Seyrek & Ersanlı, 2017) and altruism (İşgör, 2017).

Emotion regulation which is thought to have contributed significantly to positive mental health is the ability to monitor, assess, change and influence regulation, emotion experience and disclosure (McRae et al., 2009). According to the process model of emotion regulation developed by Gross (1998), “emotion may be regulated at five points in the emotion generative process: (a) selection of the situation, (b) modification of the situation, (c) deployment of attention, (d) change of cognitions, and (e) modulation of responses.” (p. 271). Cognitive reappraisal is an emotion regulation strategy that reconstructing the thoughts in order to adjust emotional impact of the situation (John & Gross, 2004). Emotion suppression is another strategy that includes suppressing the way of expression of emotions (Gross, 1998).

Self-esteem has a great role in understanding the well-being and behaviour of individuals (Brockner, 1988). Self-esteem is defined as positive and negative attitudes towards the self (Rosenberg, 1965). The thoughts and feelings about the self constitute the basis of self-respect (Rosenberg, 1979). Research has shown that self-esteem is an important indicator of quality of life and is associated with physical and psychological functioning (Diener and Diener, 2009; Diener, Diener, 1995, Kuppens, Realo and Diener, 2008; Mitchell and Rubin, 2008). Researchers generally agree that self-esteem is a basic need with significant consequences for happiness (Greenberg et al., 1992).

The current research aims to examine the predictive roles of emotion regulation strategies, self-esteem and gender on happiness of pedagogical formation education students in the light of theoretical explanations and research findings above.

Method

In this study, correlational research design was used. Emotion regulation strategies, self-esteem and gender were used as predictor variables and happiness was used as an outcome variable in the model. The method of convenience sampling was used in order to select participants. A total of 265 young adults, 155 females and 107 males aged from 18 to 40, who were attending pedagogical formation education in a state university in Antalya, attended the research. Participants' mean age was 26.06 (S.D: 5.82) in the study. Emotion Regulation Questionnaire (Gross & John, 2003), Two-Dimensional Self-Esteem Scale (Tafarodi & Swan, 2001) and Oxford Happiness Questionnaire Short Form (Hills & Argyle, 2002) and personal information form were applied in data collection. In the analysis of the data, Pearson correlation coefficient was used to examine the relationships among variables, t-test analysis was conducted in order to determine gender differences and multiple regression analysis was used to determine the power of independent variables on dependent variable. P-value of .05 is considered on the borderline of statistical significance. In the analysis of the data, SPSS 24.00 program was used.

Findings

According to Pearson correlation coefficients, there is a positive relationship between cognitive reappraisal and self-liking (.12, $p < .01$), cognitive reappraisal and self-competence (.16, $p < .01$), cognitive reappraisal and happiness (.34, $p < .01$). Also, there is a positive relationship between self-liking and happiness (.68, $p < .01$), self-

competence and happiness (.54, $p < .01$). Although gender has been found in relationship with emotion suppression (.25, $p < .01$), self-liking (.12, $p < .01$) and self-competence (.16, $p < .01$), no relationship has been found with cognitive reappraisal (.00, $p > .05$) and happiness (.05, $p > .05$). T-test results indicated that the scores of males' emotion suppression ($\bar{x} = 16.21$), self-liking ($\bar{x} = 32.74$) and self-competence ($\bar{x} = 29.56$) are higher than females. Multiple regression analysis revealed that the model as a whole is meaningful and the variables in the model all explain 51 % of the total variance of happiness ($R = .71$, $R^2 = .51$, $F = 54.211$, $p < .05$). According to the results, self-liking ($\beta = .44$), self-competence ($\beta = .22$) and cognitive reappraisal ($\beta = .11$) have highest contribution on the model. According to the results, gender ($-.02$, $p > .05$) and emotion suppression ($-.09$, $p > .05$) did not contribute significantly to the regression model.

Conclusion and Recommendations

The results of the study revealed that there are significant positive relationships between cognitive reappraisal and self-liking and self-competence; cognitive reappraisal and happiness; self-liking and happiness; self-competence and happiness. Research findings showed that the model as a whole is meaningful and the variables in the model all explain 51 % of the total variance of happiness. According to the subjective well-being approach, happiness is the cognitive and emotional evaluation of a person's own life (Diener, 1984). Emotion regulation, considered as an important factor in mental health, plays an important role in monitoring, evaluating and modifying the emotional experience (McRae et al., 2009). Cognitive reappraisal interferes before the emotional response tendencies are fully reproduced and can effectively change all subsequent emotional progress. Therefore, it could be concluded that the individuals who use cognitive reappraisal strategy have high self-esteem and are happy.

Keywords: emotion regulation, cognitive reappraisal, suppression, self-esteem, happiness

Giriş

Davranış bozukluklarına dayalı yaklaşımları tamamlamak üzere hümanistik psikoloji kuramcılarının ve araştırmacılarının eklektisizminden uyarlanarak geliştirilen pozitif psikoloji yaklaşımı (Seligman, 2002; Seligman ve Csikszentmihalyi, 2000), pozitif duyguların ve pozitif karakter özelliklerinin gelişimiyle ilgili araştırmalar ve uygulamalar yapan bir disiplindir (Seligman, Steen, Park ve Peterson, 2005). Pozitif psikoloji, hangi faktörlerin insanları, hayatın yaşamaya değer olduğuna inanmaya ittiğini, bireylerin hangi güçlü yönlerinin yaşamda karşılaştıkları zorlukların üstesinden gelmelerine ve anlamlı yaşam deneyimleri yaratmalarına teşvik ettiğini anlamaya çalışır (Seligman, 2002). Diğer bir deyişle, pozitif psikolojinin temel amacı iyi oluşu anlamak ve artırmaktır. Dünya Sağlık Örgütü (2004), iyi oluşu “pozitif zihinsel sağlık” (pozitif ruh sağlığı) olarak tanımlarken, bazı araştırmacılar iyi oluşu “mutluluk” ile açıklamaktadırlar (Linley ve diğ., 2009). Örneğin, Mroczek ve Kolarz (1998) mutluluğu, iyi oluşun karşılığı olarak görmektedirler. Diğer yandan, mutlulukla ilgili bazı sistematik açıklamalar da vardır. Diener’e göre (1984), öznel iyi oluş olarak da bilinen hedonik iyi oluş, keyif verici duyguların ve ruh durumlarının sık yaşandığı, negatif duyguların ve ruh durumlarının nadiren yaşandığı deneyim ve yüksek düzeyde yaşam doyumu olarak tanımlanmaktadır. Öznel iyi oluş yaklaşımına göre mutluluk bir kimsenin kendi yaşamının bilişsel

ve duygusal değerlendirmeleridir (Diener, 1984). Ryff'in (1989) psikolojik iyi oluş modeli ise iyi oluşu, 'eu' (iyi) ve 'daimon' (ruh) kelimelerinin birleşiminden oluşan ve "mutluluk", "refah", "gelişme" anlamlarına gelen *eudaimonia* ile açıklamaktadır ve bireylerin tam olarak işlevsellik göstermek ve eşsiz yeteneklerinin farkına varmak için nasıl mücadele verdikleri üzerine odaklanmaktadır. Son yıllarda ülkemizde yapılan araştırmalar genç yetişkinlerdeki mutluluğun; affedicilik (Eldeleklioğlu, 2015; Batik, Bingöl, Kodaz ve Hoşoğlu, 2017); öz-yeterlik ve öz-saygı (Erözkan, Doğan ve Adıgüzel, 2016), umut (Demirtaş, Baytemir ve Güllü, 2018), kişilik özellikleri (Doğan, 2013), benlik saygısı (Doğan ve Eryılmaz, 2013), değerler (Telef, Uzman ve Ergün, 2013) yaşamın anlamı (Demirci-Seyrek & Ersanlı, 2017) ve özgecilik (İşgör, 2017) gibi değişkenlerle ilişkili olduğunu ortaya koymuştur.

Pozitif zihinsel sağlığa önemli katkı sağladığı düşünülen duygu düzenleme, duyguların deneyimlenmesi ve açıklanmasını izleme, değerlendirme, değiştirme ve etkileme yeteneğidir (McRae ve diğ., 2009). Diğer bir ifade ile duygu düzenleme, insanların duyguların doğasını, sıklığını ve süresini değiştirebilecekleri bir dizi süreci temsil eder. Duygu düzenleme kuramları, insanların düzenlemeler yoluyla duyguları sürdürebileceğini, arttırılabileceğini veya azaltılabileceğini göstermektedir (Gross, 1998; Parrott, 1993). John ve Gross'un (2004) belirttiği gibi, duygular genellikle yararlıdır, ancak yıkıcı da olabilmektedir. Duygu düzenleme, duyguların başka bir şeyi düzenlemesinden ziyade (duygular tarafından düzenleme), duyguların kendilerinin nasıl düzenlendiği (duyguların düzenlenmesi) ile ilgilenir. Gross (1998) tarafından geliştirilen duygu düzenleme süreç modeline göre, duygu, duygu üretme sürecinde beş noktada düzenlenebilir: (1) durumun seçimi, (2) durumun değiştirilmesi, (3) dikkatin yayılması, (4) bilişlerin değişimi, (5) tepkilerin ayarlanması. Gross (2011), öncül odaklı (antecedent-focused) ve tepki odaklı (response-focused) duygu düzenleme stratejileri arasında ayırım yapar ve bu noktalardan ilk dördünün öncül odaklı ve sonuncunun tepki odaklı olduğunu belirtir. Böylece duygu üretimi sırasında, duygu düzenleme; bilişsel yeniden değerlendirme ve baskılama olarak iki temelde çalışmaktadır. *Bilişsel yeniden değerlendirme* ya da duygu yaratan bir olayı algılayış biçimini değiştirme, bir durumun duygusal etkisini değiştirmenin bir yoludur (John ve Gross, 2004). *Duygu baskılama* ise, devam eden duygu-ifade davranışını engelleyen bir tepki modülasyonu şekli olan başka bir duygu düzenleme stratejisidir (Gross, 1998). Yeniden değerlendirme, öncül odaklı bir stratejidir: erken ortaya çıkar ve duygu tepki eğilimlerinin tam olarak üretilmesinden önce araya girer. Bu durum, yeniden değerlendirmenin takip eden tüm duygu gidişatını etkili bir şekilde değiştirebileceği anlamına gelir. Buna karşılık, baskılama, tepki odaklı bir stratejidir: duygu-üretimi sürecinde nispeten geç gelir ve esasen duygu tepki eğilimlerinin davranışsal yönünü değiştirir. Bu nedenle, baskılama olumsuz duyguların davranışsal ifadesini azaltmada etkili olmakla birlikte, pozitif duyguların ifade edilmesinde sınırlayıcı bir etkiye sahip olabilir. Aynı zamanda baskılama, olumsuz duygu deneyiminin azaltılmasında yardımcı olmayacaktır ve bu durum olumsuz duyguların çözümlenmeden kalmasını ve birikmesini devam ettirebilir. Araştırmalar bilişsel yeniden değerlendirmenin; öfkenin (Rivers, Brackett, Katulak ve Salovey, 2007; Takebe, Takahashi ve Sato, 2017), tükenmişliğin (Chang, 2009), olumsuz duyguların (Nakagawa, Gondo, Ishioka ve Masui, 2017), anksiyete bozukluklarının (Pico-Perez ve diğ., 2017) ve depresyonun (Garnefski ve Kraaij, 2007) olumsuz etkilerini hafiflettiğini ve iyi oluşu arttırdığını (Ayduk, 2017; Cabello ve Fernandez-Berrocal, 2015; Panahi, Yunus ve Panahi, 2016; Ranney, Bruehlman-Senecal ve Ayduk, 2017; Wang ve diğ., 2017) göstermektedir.

Benlik saygısı, bireylerin iyi oluş ve davranışlarını anlamada büyük öneme sahiptir (Brockner, 1988). Benlik saygısı, benliğe ilişkin pozitif ve negatif tutumlar olarak tanımlanmaktadır (Rosenberg, 1965). Gerçek benlik kavramı hakkındaki düşünceler ve duygular, benlik saygısının temel dayanağını oluşturur (Rosenberg, 1979). Araştırmalar, benlik saygısının yaşam kalitesinin önemli bir göstergesi olduğunu, fiziksel ve psikolojik işlevsellik ile ilişkili olduğunu ortaya koymuştur (Diener ve Diener, 2009; Diener, Diener ve Diener, 1995; Kuppens, Realo ve Diener,

2008; Ryff, 1989; Sarwer, Thomson, Mitchell ve Rubin, 2008). Rosenberg'e (1979) göre, yüksek benlik saygısına sahip olan birey, kendisini değerli görür, buna karşın düşük benlik saygısı, bireyin kendisine saygı duymadığı, kendini değersiz, yetersiz ya da eksik birisi olarak düşündüğü anlamına gelir. Araştırmacılar genel olarak benlik saygısının, iyi oluş için önemli sonuçları olan bir temel ihtiyaç olduğunu kabul ederler (Greenberg ve diğ., 1992). Ülkemizde yapılan araştırmalar da, benlik saygısının psikolojik sağlamlık (Kararımak ve Siviş-Çetinkaya, 2011), öznel iyi oluş (Doğan ve Eryılmaz, 2014), mutluluk (Çevik ve Yıldız, 2016) ve yaşam doyumu (Yıldız ve Baytemir, 2016) değişkenleriyle ilişkisini ortaya koymuştur.

Ergenlikten yetişkinliğe geçiş, yaşam boyu gelişimde kritik bir dönemdir (Arnett, 2006). Havighurst (1952)'un kritik dönem kavramından hareketle geliştirdiği gelişim görevleri modeline göre, genç yetişkinlikteki (19-30 yaş) gelişimsel görevler aile, iş ve sosyal hayat içinde yer almaktadır. Bir eş seçme, eşle yaşamayı öğrenme, bir aile kurma, çocuk yetiştirme, evi idare etme, bir mesleğe başlama, yurttaşlık sorumluluklarını yerine getirme ve uygun sosyal gruplar bulma genç yetişkinlerin yerine getirmesi gereken gelişim görevleridir (Havighurst, 1952). Dolayısıyla bireylerin hayatında çok fazla değişim yaşadığı bu gelişim dönemi, diğer gelişim dönemlerine göre yüksek oranda ruh sağlığı riski ile ilişkilidir (Gore ve Aseltine, 2003). Genç yetişkinlerin iyilik halini ve mutluluğunu etkileyen önemli bir kişilik özelliği, kişisel gelişim ve güvenin istikrarına ilişkin hislerdir. Rosenberg (1965) ve sosyal öğrenme kuramcılarının benlik saygısı olarak tanımladığı bu özellik yaşamda karşılaşılan güçlüklerle başa çıkmada kendini yeterli hissetme ve kendini mutlu olmaya layık görmek olarak ifade edilebilir.

Bu araştırma, yukarıdaki kuramsal açıklamalar ve araştırma bulguları ışığında, pedagojik formasyon eğitimi alan öğrencilerde, duygu düzenleme stratejileri, benlik saygısı ve cinsiyetin mutluluğu yordayıcılığını incelemeyi amaçlamaktadır. Pozitif psikoloji yaklaşımı, insanların, hayatın yaşamaya değer olduğuna inanmaya iten faktörleri ve yaşamda karşılaştıkları zorlukların üstesinden gelmelerine ve anlamlı yaşam deneyimleri yaratmalarına teşvik eden güçlü yönleri ortaya çıkarmaya çalışmaktadır (Seligman, 2002). Diğer bir ifadeyle, pozitif psikolojinin temel amacı iyi oluşu anlamak ve artırmaktır. Pedagojik formasyon eğitimi alan öğrenciler üzerinde yapılan araştırmalar, öğrencilerin yılmazlık düzeylerinin arttıkça tükenmişlik düzeylerinin azaldığını (Büyükşahin-Çevik, Doğan ve Yıldız, 2017), umut ve yapılandırmacı düşünme düzeyleri arttıkça mental iyi oluş düzeylerinin arttığını (Demirtaş, Baytemir ve Güllü, 2017) ve benlik saygısının, umutsuzluk ve mutluluk arasında önemli bir aracı olduğunu (Büyükşahin-Çevik ve Yıldız, 2016) ortaya koymaktadır. Pedagojik formasyon eğitimi alan öğrencilerin, eğitim fakültelerinde öğrenim gören diğer öğretmen adayları gibi aldıkları eğitimin, kişilik özelliklerinin, güçlü yönlerinin ve geliştirilmesi gereken diğer yönlerinin gelecek nesiller üzerinde etkili olabileceği düşünülmektedir. Dolayısıyla öğretmen adaylarında ruh sağlığı ile ilişkili olarak, duygu düzenleme stratejileri, benlik saygısı ve mutluluk değişkenleri arasındaki ilişkilerin incelenmesinin de önemli olduğu düşünülmektedir.

Cinsiyet, duygu düzenleme stratejileri ve benlik saygısı değişkenlerinin, pedagojik formasyon öğrencilerinin mutluluğunu yordamadaki rollerinin incelenmesi bu araştırmanın temel amacını oluşturmaktadır. Araştırmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

- Duygu düzenleme stratejileri (bilişsel yeniden değerlendirme ve duygu baskılama), benlik saygısı (kendini sevme ve öz-yeterlik), cinsiyet ve mutluluk arasında anlamlı ilişkiler var mıdır?
- Cinsiyet, duygu düzenleme stratejileri (bilişsel yeniden değerlendirme ve duygu baskılama) ve benlik saygısı (kendini sevme ve öz-yeterlik) mutluluğu yordamakta mıdır?

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu çalışmada ilişkisel desen kullanılmıştır. Araştırmanın yordayıcı değişkenleri, cinsiyet, duygu düzenleme stratejileri (bilişsel yeniden değerlendirme ve duygu baskılama) ve benlik saygısı (kendini sevmeye ve öz-yeterlilik), yordanan değişken (bağımlı değişken) ise mutluluktur.

Araştırma Grubu

Araştırma, 2017-2018 eğitim öğretim yılında Antalya ilinde bir üniversitenin pedagojik formasyon sertifika programına devam etmekte olan 155'i kadın (%58.9) ve 107'si erkek (%40.7) olmak üzere toplam 262 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların yaş ortalaması 26.06'dır ($S_s = 5.82$). Araştırma grubunun belirlenmesinde uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Uygun örnekleme yöntemi, araştırmacının en ulaşılabilir örneklem üzerinde çalışmasıdır (Cohen, Manion ve Morrison, 2007).

Veri Toplama Araçları

Duygu Düzenleme Anketi: Gross ve John (2003) tarafından geliştirilen “Duygu Düzenleme Anketi” (Emotion Regulation Questionnaire), bireylerin duygularını iki şekilde düzenleme eğilimlerini ölçmek üzere tasarlanmıştır. (1) Bilişsel Yeniden Değerlendirme (6 madde) ve (2) Baskılama (4 madde) olmak üzere iki alt boyuttan oluşan ölçme aracı, yedili derecelendirmede 10 maddeye sahiptir (Gross ve John, 2003). Gross ve John (2003) her iki alt ölçek için test-tekrar test katsayılarının 0.69 olduğunu, iç tutarlılık katsayılarının bilişsel yeniden değerlendirme için 0.79 ve baskılama için 0.73 olduğunu bulmuştur. Ölçme aracı yurtiçinde ilk kez Yurtseven (2004) tarafından kullanılmıştır. Totan (2015) tarafından yapılan ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışmasında, ölçeğin orijinal versiyonunun Türk Kültürü'nde doğrulandığı görülmüştür. Ölçeğin Cronbach alfa değerleri bilişsel yeniden değerlendirme için .78, baskılama için .71 ve tümü için .72 olarak bulunmuştur. Test-tekrar test korelasyonu .65'dir. Bu çalışmada hesaplanan Cronbach alfa değerleri, bilişsel yeniden değerlendirme için .80, baskılama için .75'dir.

İki Boyutlu Benlik Saygısı Ölçeği: “Kendini Sevmeye ve Öz Yeterlilik Ölçeği” (Self Liking and Self-Competence Scale) benlik saygısını ölçmek amacıyla Tafarodi ve Swan (2001) tarafından geliştirilmiştir. 16 maddelik, beşli derecelendirmeye sahip ölçme aracının Türk Kültürü'ne uyarlama çalışmasında, madde analizi, iç tutarlılık, test-tekrar test, doğrulayıcı faktör analizi ve ölçüt geçerlilik yöntemleri kullanılmıştır (Doğan, 2011). Doğrulayıcı faktör analizi bulguları, ölçeğin iki faktörlü yapısının Türk Kültürü'nde doğrulandığını göstermiştir. Cronbach alfa değeri “kendini sevmeye” için .83 ve “öz-yeterlilik” için .74 olarak bulunmuştur. Diğer yandan, test-tekrar test güvenirlik katsayısı her iki faktör için de .72 olarak bulunmuştur. Elde edilen bulgular, Kendini Sevmeye / Öz-Yeterlilik Ölçeği'nin benlik saygısının ölçülmesinde yeterli düzeyde geçerlik ve güvenilirliğe sahip olduğunu göstermiştir. Bu çalışmada hesaplanan Cronbach alfa değerleri kendini sevmeye için .84, öz-yeterlilik için .78'dir.

Oxford Mutluluk Ölçeği Kısa Formu: OMÖ-K (Hills ve Argyle, 2002) mutluluk düzeyini değerlendirebilmek amacıyla geliştirilmiş 7 maddelik bir ölçektir. Ölçek, Oxford Mutluluk Envanteri'nin (Argyle, Martin ve Crossland, 1989) revize edilerek yeniden geliştirilmesiyle oluşturulmuştur. OMÖ-K'nın Türk Kültürü'ndeki psikometrik özellikleri madde analizi, açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi, benzer ölçek geçerliği, iç tutarlılık ve test tekrar test yöntemleriyle incelenmiştir. Faktör analizi sonuçları, ölçeğin tek faktörlü bir yapıya sahip olduğunu ortaya koymuştur (Doğan ve Akıncı-Çötök, 2011). Ölçeğin iç tutarlılık katsayısı .74, test tekrar test güvenirlik katsayısı .85 olarak saptanmıştır. Bu çalışmada hesaplanan Cronbach alfa değeri .77'dir.

İşlem

Kişisel bilgi formu ve veri toplama araçları, araştırmaya gönüllü olarak katılan öğrencilere uygulanmıştır. Uygulama yaklaşık olarak 15 dakika sürmüştür. Verilerin analizinde betimsel istatistikler, Pearson korelasyon katsayısı, bağımsız gruplar için t-testi ve çoklu regresyon analizi (enter yöntemi) kullanılmıştır. Verilerin “doğrusallık” ve “normallik” sayıltılarına zarar verecek uç değerler olup olmadığını anlamak amacıyla Mahalanobis uzaklık değerleri (χ^2) hesaplanmış, aykırı değere rastlanmamıştır. Verilerin normal dağılıma sahip olup olmadığını belirlemek için basıklık ve çarpıklık değerleri incelenmiştir. Basıklık ve çarpıklık değerleri, verilerin normal dağılıma sahip olduğunu göstermiştir (bilişsel yeniden değerlendirme: çarpıklık, -.26 ve basıklık -.31; duygu baskılama: çarpıklık, -.16, basıklık, -.59; kendini sevme: çarpıklık, -.80 ve basıklık .26; öz-yeterlik: çarpıklık, -.02, basıklık, -.21 mutluluk: çarpıklık, ..-.08 ve basıklık .00). Değişkenler arası ilişkiler incelendiğinde korelasyon değerlerinin .12 ile .68 arasında değiştiği böylece çoklu bağlantı problemi olmadığı görülmüştür.

Bulgular

Araştırmanın değişkenleri arasındaki ilişkileri belirlemek amacıyla Pearson korelasyon analizi yapılmıştır. Cinsiyet, bilişsel yeniden değerlendirme, duygu baskılama, kendini sevme, öz-yeterlik ve mutluluğa ilişkin betimsel istatistikler ve korelasyon bulguları Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Değişkenler Arasındaki Pearson Korelasyon Katsayıları ve Betimsel İstatistikler

Değişkenler	1	2	3	4	5	6	$\bar{x}$	Ss
1. Cinsiyet							1.40	.49
2. Bilişsel Yeniden Değ	.00						24.75	6.18
3. Duygu Baskılama	.25**	.39**					14.72	4.94
4. Kendini Sevme	.12**	.35**	.02				31.89	5.82
5. Öz-yeterlik.	.16**	.26**	.07	.57**			28.55	5.21
6. Mutluluk	.05	.34**	-.00	.68**	.54**		24.94	5.04

N=262, ** $p < .01$.

Tablo 1’deki değerlere bakıldığında bilişsel yeniden değerlendirme ile benlik saygısının alt boyutları kendini sevme (.12, $p < .01$) ve öz-yeterlik (.16, $p < .01$) arasında pozitif yönde düşük düzeyde ilişki bulunurken, mutluluk ile (.34, $p < .01$) pozitif yönde orta düzeyde bir ilişki vardır. Ayrıca benlik saygısının alt boyutları olan kendini sevme (.68, $p < .01$) ve öz-yeterlik (.54, $p < .01$) ile mutluluk arasında orta düzeyde pozitif ilişki vardır. Cinsiyet ile duygu baskılama (.25, $p < .01$), kendini sevme (.12, $p < .01$) ve öz-yeterlik (.16, $p < .01$) arasında pozitif yönde düşük düzeyde ilişki varken, cinsiyet ile bilişsel yeniden değerlendirme (.00, $p > .05$) ve mutluluk (.05, $p > .05$) arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Duygu baskılama, kendini sevme ve öz-yeterlik puanlarının cinsiyete göre t-testi sonuçları Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Duygu Baskılama, Kendini Sevme ve Öz-Yeterlik Puanlarının Cinsiyete Göre t-Testi Sonuçları

	Grup	N	$\bar{x}$	Ss	sd	t	p
Duygu Baskılama	Kız	155	13.70	4.87	260	4.17	.00
	Erkek	107	16.21	4.66			
Kendini Sevme	Kız	155	31.30	5.98	260	1.97	.04
	Erkek	107	32,74	5.49			
Öz-yeterlik	Kız	155	27.85	5.20	260	2.62	.00
	Erkek	107	29.56	5.08			

N=262, $p < .05$.

Tablo 2’deki değerlere bakıldığında katılımcıların duygu baskılama ($t(260) = 4.17, p < .01$), kendini sevmeye ($t(260) = 1.97, p < .05$) ve öz-yeterlik ($t(260) = 2.62, p < .01$) puanları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Erkek katılımcıların, duygu baskılama ($\bar{x} = 16.21$), kendini sevmeye ($\bar{x} = 32.74$) ve öz-yeterlik ($\bar{x} = 29.56$) puanları kadın katılımcılara göre daha yüksektir.

Cinsiyet, bilişsel yeniden değerlendirme, duygu baskılama, kendini sevmeye ve öz-yeterlik değişkenlerinin mutluluğu yordayıcılığını belirlemek amacıyla yapılan çoklu regresyon analizi sonuçları Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3. Mutluluğun Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi

Yordayıcı Değişken	B	Standart H.	β	t	p
Sabit	3.510	1.543		2.275	.02
Cinsiyet	-.28	.47	-.02	-.598	.55
Bilişsel Yeniden Değ.	.11	.04	.13	2.57	.01
Duygu Baskılama	-.09	.04	-.08	-1.86	.06
Kendini Sevmeye	.44	.04	.50	9.11	.00
Öz-Yeterlik	.22	.05	.22	4.22	.00
R=.71, R ² =.51					
F= 54.211, $p < .05$					

Analiz sonuçlarına göre modelin bir bütün olarak anlamlı olduğu ($R=.71, R^2=.51, F= 54.211, p < .05$) görülmektedir. Modelde yer alan değişkenler, mutluluktaki toplam varyansın %51’ini açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayısına göre (β), yordayıcı değişkenlerin mutluluk üzerindeki görece önem sırası; benlik saygısının alt boyutları olan kendini sevmeye ($\beta=.44$) ile öz-yeterlik ($\beta=.22$) ve bilişsel yeniden değerlendirme duygu düzenleme stratejisidir ($\beta=.11$). Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde ise, cinsiyet ($-.02, p > .05$) ve duygu baskılama stratejisinin ($-.09, p > .05$), mutluluk üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olmadığı görülmektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada, pedagojik formasyon eğitimi alan öğrencilerde cinsiyet, duygu düzenleme stratejileri, benlik saygısı ve mutluluk arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Araştırma bulgularına göre, bilişsel yeniden değerlendirme ile benlik saygısı (kendini sevmeye ve öz-yeterlik) ve mutluluk arasında pozitif yönde ilişkiler vardır. Ayrıca benlik saygısı (kendini sevmeye ve öz-yeterlik) ile mutluluk arasında pozitif yönde ilişkiler vardır. Cinsiyet ile duygu baskılama, kendini sevmeye ve öz-yeterlik arasında pozitif yönde ilişki varken, cinsiyet ile bilişsel yeniden değerlendirme ve mutluluk arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Tüm değişkenler hep birlikte mutluluktaki toplam varyansın yüzde 51’ini açıklamaktadır. Analiz sonuçlarına göre yordayıcı değişkenlerin görece önem sırası; kendini sevmeye, öz-yeterlik ve bilişsel yeniden değerlendirmedir. Cinsiyetin ve duygu baskılamanın modele anlamlı katkı sağlamadığı görülmüştür.

Araştırmada, bilişsel yeniden değerlendirme stratejisi ve benlik saygısının alt boyutları olan kendini sevmeye ve öz-yeterlik arasında pozitif yönde anlamlı düzeyde ilişkiler bulunmuştur. Benlik saygısı, benlik kavramının temel bir ögesi olarak kavramsallaştırılmakta ve bireyin kendini kabul etmesi ya da kendini genel olarak pozitif olarak değerlendirildiği şeklinde tanımlanmaktadır (Baumeister ve diğ., 2003). Benlik saygısı ile duygu düzenleme stratejileri (bilişsel yeniden değerlendirme ve baskılama) arasındaki ilişkiyi inceleyen bir araştırmada, Nezlek ve Kuppens (2008), insanların günlük hayattaki duygularını nasıl düzenlediklerini ve bu düzenlemenin günlük duygusal deneyimleri ve psikolojik uyumlarıyla nasıl ilişkili olduğunu ortaya koymaya

çalışmışlardır. Araştırma bulguları, pozitif duygu, benlik saygısı ve psikolojik uyumdaki artışın yeniden değerlendirme stratejisinin kullanımı ile ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Başka bir araştırmada, Yalçinkaya-Alkar (2017), farklı türdeki bilişsel duygu düzenleme stratejileri ile depresyon arasındaki ilişkide benlik saygısının aracılığını incelemiştir. Araştırma bulguları, planlamaya yeniden odaklanma stratejisinin sık kullanılması ve yüksek düzeyde benlik saygısının düşük düzeyde depresyon bildirimi ile ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Benlik saygısının birçok tanımı kişisel değerle ilişkili öznel inançlardan oluşmaktadır (Hendricks ve diğ., 2001). Dolayısıyla gerçek benlik kavramına ilişkin bilişsel yeniden değerlendirme süreci, benlik saygısını pozitif yönde etkileyecektir.

Araştırmanın diğer bulgusu bilişsel yeniden değerlendirme ve mutluluk arasında pozitif yönde ilişki olmasıdır. Araştırmanın bulguları, bilişsel yeniden değerlendirme stratejisinin, iyi oluşla pozitif yönde ilişkisi olduğunu ortaya koyan önceki çalışmalarla tutarlıdır (Cabello ve Fernandez-Berrocal, 2015; Gordon, Chesney ve Reiter, 2016; Gross, 1999; Gross ve diğ., 2006; John and Gross 2004; Panahi, Yunus ve Panahi, 2016; Ranney, Bruehlman-Senecal ve Ayduk, 2017; Wang ve diğ., 2017; Wang, Li, Hu, Dong ve Tao, 2017). Yapılan araştırmalar, bilişsel yeniden değerlendirmenin yalnızca negatif duyguları ve negatif duyguların davranışsal ifadelerini azaltmakla kalmayıp, oldukça az bilişsel kaynak gerektirdiğini ve bu korunmuş bilişsel kaynakların da sosyal bağlamlarda daha verimli kullanılabileceğini ortaya koymaktadır (Gross ve diğ., 2006; John ve Gross 2004; Gross 1999). Buna karşın, duygu baskılama yüksek oranda bilişsel çaba gerektirir ve negatif duyguların ifade edilmesini azaltmada etkili görünmesine rağmen, negatif duyguların çözülmeden birikmesine neden olabilir (Gross ve Levenson 1993; John ve Gross 2004; Richards ve Gross 1999). Haga, Kraft ve Corby (2009), Avustralya, Norveç ve ABD’de öğrenim gören 489 üniversite öğrencisi üzerinde, bilişsel yeniden değerlendirme ve baskılama stratejilerinin yaşam doyumu üzerindeki etkilerini araştırmışlardır. Araştırma bulguları bilişsel yeniden değerlendirme stratejisinin yaşam doyumunu yordadığını ortaya koymuştur. Başka bir araştırmada, Balzarotti, Biassoni, Villani, Prunas ve Velotti (2016), 470 yetişkin üzerinde, dokuz bilişsel stratejinin kullanımındaki bireysel farklılıkların öznel ve psikolojik iyi oluş ile ilişkisini incelemişlerdir. Bulgular, pozitif yeniden değerlendirme ve planlamaya yeniden odaklanmanın hem öznel hem de psikolojik iyi oluş ile pozitif yönde ilişkili olduğunu; buna karşın ruminasyon, felaketleştirme ve kendini suçlamanın ise düşük düzeyde iyi oluşla ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Gliebe (2012), bilişsel duygu düzenleme stratejilerinin sınıf öğretmenlerinin algılanan stres düzeyleri üzerindeki etkisini araştırdığı çalışmada, pozitif yeniden değerlendirme stratejisinin, öğretmenlerin algılanan stres düzeylerini azaltmalarını sağladığı sonucuna varmıştır. Özbay, Palancı, Kandemir ve Çakır (2012), üniversite öğrencilerinin, öznel iyi oluşlarının; duygusal düzenleme, mizah, sosyal öz-yeterlik ve stresle başa çıkma stratejileri açısından incelemiştir. Araştırmacılar, duyguları düzenlemenin (bilişsel yeniden yapılanma) görece önem sırasına göre öznel iyi oluşu yordayıcı en önemli değişken olarak araştırma modeline katkı sağladığını belirtmişlerdir.

Araştırmada ortaya çıkan diğer bulgu, benlik saygısının alt boyutları olan kendini sevmek ve öz-yeterlik ile mutluluk arasında pozitif yönde anlamlı düzeyde ilişkilerin bulunmasıdır. Bu araştırma bulgusu, benlik saygısının yaşam kalitesi, fiziksel ve psikolojik işlevsellik ile ilişkili olduğunu ortaya koyan önceki araştırmalar ile tutarlıdır (Diener ve Diener, 2009; Diener, Diener ve Diener, 1995; Kuppens, Realo, ve Diener, 2008; Ryff, 1989; Sarwer, Thomson, Mitchell ve Rubin, 2008). Gerçek benlik kavramı hakkındaki düşünceler ve duygular, benlik saygısının temel dayanağını oluşturur (Rosenberg, 1979). Bireylerin iyi oluş ve davranışlarını anlamada büyük öneme sahip olan benlik saygısı, iyi oluş için önemli sonuçları olan temel bir ihtiyaç olarak görülmektedir (Brockner, 1988; Greenberg ve diğ., 1992). Karaçanta ve Koç (2015) tarafından yapılan araştırma, öğretmen adaylarının benlik saygısı ve özyeterlik düzeylerinin arttıkça kamu personeli seçme sınavına yönelik kaygı düzeylerinin azaldığını göstermektedir. Erözkan, Doğan ve Adıgüzel’in

(2016) 556 pedagojik formasyon eğitimi alan öğrenci üzerinde yaptıkları araştırma, benlik saygısının öz-yeterlik ve mutluluk arasındaki ilişkideki aracılığının önemli olduğunu ortaya koymuştur. Flynn ve MacLeod (2015), farklı yaşam alanlarının (örn. akademik başarı, finansal durum, aile desteği, yaşam ortamı, benlik saygısı ve sosyal ilişki) üniversite öğrencilerinin mutluluk düzeyine etkilerini inceledikleri bir çalışmada, diğer beş yaşam alanıyla kıyaslandığında mutlulukla en güçlü ilişkisi bulunan değişkenin benlik saygısı olduğunu bulmuşlardır.

Duygu düzenleme stratejileri ve cinsiyet arasındaki ilişkilere bakıldığında, cinsiyet ile bilişsel yeniden değerlendirme arasında ilişki bulunmamasına rağmen, duygu baskılamada erkeklerin puan ortalamalarının kadınlara göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Alan yazına bakıldığında, duygu düzenleme stratejilerinin kullanımının cinsiyete göre farklılaştığına dair önemli bulgular vardır. Genellikle kadınlar erkeklerden daha fazla yeniden değerlendirme kullanımını bildirmekte (Nolen-Hoeksema, 2012), erkekler ise kadınlara göre daha sık duygu baskılama bildirmektedirler (Flynn, Hollenstein ve Mackey). Erkeklerin günlük iletişimde daha az duygusal ifade kullandığını ve kadınlardan daha fazla duygu baskılama kullandığı pek çok ampirik araştırma ile desteklenmiştir (Chaplin ve Aldao, 2013; Hess ve diğ., 2000; Parkins, 2012;). Kadınların yeniden değerlendirmeyi kullanmaya özellikle eğilimli oldukları, çünkü olayları daha stresli olarak değerlendirecekleri savunulmuştur (Tamres ve diğ., 2002). Bu araştırmanın bulguları, erkeklerin daha fazla duygu baskılama rapor ettikleri araştırmalarla tutarlıyken, kadınların daha fazla bilişsel yeniden değerlendirme rapor ettikleri araştırmalardan farklılaşmaktadır (Flynn, Hollenstein ve Mackey, 2010; Gross, 1998; Rogier, Garofalo ve Velotti, 2017). Toplumsal cinsiyet sosyalleşme teorisi ile uygun olarak, erkeklerin gelişimleri boyunca duygularını reddetmesi, gizlemesi ya da en azından duyguları bastırması (ortaya çıkan durumları yeniden gözden geçirmek yerine) gerektiğini öğrendiği söylenebilir. Bu görüşle tutarlı olarak araştırmanın bulgusu şaşırtıcı değildir.

Araştırmada cinsiyetle ilişkili ortaya çıkan diğer bir bulgu da erkek katılımcıların, benlik saygısının alt boyutları kendini sevmek ve öz-yeterlik puanlarının kadınlara göre anlamlı düzeyde yüksek olmasıdır. Doğan'ın (2011), üniversite öğrencileri üzerinde yaptığı araştırmada, erkeklerin öz-yeterlik puan ortalamaları kadınlardan anlamlı düzeyde daha yüksek bulunmuş; buna karşın kendini sevmek alt ölçeğinde puanlar açısından cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bir meta-analiz çalışmasında (Gentile ve diğ., 2009), 115 çalışma arasında, benlik saygısının farklı alanlarındaki cinsiyet farklılıkları incelenmiştir. Karma etkiler analizinde, erkeklerin fiziksel görünüm, atletiklik, kişisel benlik ve öz-tatmin benlik saygısı alanlarında kadınlardan anlamlı derecede yüksek puan aldıkları görülmüştür. Alan yazındaki araştırmalar, erkeklerin kadınlara oranla daha yüksek düzeyde benlik saygısı bildirdiklerini ortaya koymaktadır. Cinsiyetler arasındaki bu farklılık, ergenlik çağında ortaya çıkmakta, erken ve orta yetişkinlik dönemlerinde devam etmekte ve yaşlılıkta azalmakta ya da yok olabilmektedir (Zeigler-Hill ve Myers, 2012). 48 ülkede gerçekleştirilen başka bir meta analiz çalışmada (Bleidorn ve diğ., 2015) önceki araştırmalarla tutarlı olarak, erkeklerin kadınlara göre daha yüksek benlik saygısı bildirdikleri bulunmuştur. Dolayısıyla araştırmanın bulguları alan yazın ile tutarlı görünmektedir.

Araştırma, bilişsel yeniden değerlendirme, kendini sevmek ve öz-yeterlik değişkenlerinin mutluluktaki varyansın %51'ini açıkladığını ortaya koymaktadır. Öznel iyi oluş yaklaşımına göre mutluluk bir kimsenin kendi yaşamının bilişsel ve duygusal değerlendirmeleridir (Diener, 1984). Ruh sağlığında önemli bir faktör olarak kabul edilen duygu düzenleme, duygusal deneyim sürecinin izlenmesinde, değerlendirilmesinde ve değiştirilmesinde önemli rol oynamaktadır (McRae ve diğ., 2009). Bilişsel yeniden değerlendirme, duygu tepki eğilimlerinin tam olarak üretilmesinden önce araya girmekte ve takip eden tüm duygu gidişatını etkili bir şekilde değiştirebilmektedir. Dolayısıyla, araştırmanın bulguları ışığında, bilişsel yeniden değerlendirme stratejisini kullanan ve yüksek benlik saygısına sahip olan bireylerin mutluluk düzeylerinin yüksek olduğu söylenebilir.

Havighurst'un (1952) gelişim görevleri modeline göre; bir eş seçme, eşle yaşamayı öğrenme, bir aile kurma, çocuk yetiştirme, evi idare etme, bir mesleğe başlama, yurttaşlık sorumluluklarını yerine getirme ve uygun sosyal gruplar bulma genç yetişkinlerin yerine getirmesi gereken gelişim görevleridir. Bireylerin hayatında çok fazla değişim yaşadığı bu gelişim dönemi, diğer gelişim dönemlerine göre yüksek oranda ruh sağlığı riski ile ilişkilidir. Araştırmanın bulguları ışığında, ruh sağlığı alanında çalışan uzmanlara, özellikle pedagojik formasyon eğitimi alan öğrenciler gibi genç yetişkinlik döneminde mesleki kaygılar yaşayan bireylere, duygu düzenleme stratejilerine yönelik psiko-eğitim programlarının hazırlanması ve uygulanması önerilebilir. Bu çalışmada pedagojik formasyon öğrencileri üzerinde duygu düzenleme stratejileri, benlik saygısı ve mutluluk ele alınmıştır. Sonraki çalışmalarda, duygu düzenleme stratejileri ile psikolojik sağlamlık, umut ve bağlanma çalışılabilir.

Son olarak, mevcut araştırma bazı kısıtlılıklara sahiptir. Araştırma hedeflerine ulaşmış olsa da, katılımcıların uygun örnekleme yöntemi ile seçilmesi ve dolayısıyla kadın ve erkek katılımcılar arasında sayısal farklılık olması araştırmanın bir sınırlılığdır. Araştırmanın diğer kısıtlılığı, verilerin kesitsel niteliğidir. Modeller, değişkenler arasındaki ilişkilerin potansiyel yönlerini gösterirken, nedensellik saptanamamaktadır. Gelecekteki araştırmalarda, karmaşık nedensel ilişkileri araştırmak için deneysel ve boylamsal çalışmalar yapılması önerilebilir.

KAYNAKÇA

- Argyle, M., Martin, M., & Crossland, J. (1989). *Happiness as a function of personality and social encounters*. In J.P.Forgas ve J.M.Innes (Eds.), *Recent Advances in Social Psychology: an international perspective* (pp.189–203). North-Holland: Elsevier
- Arnett, J. J. (2004) *Emerging adulthood: The winding road from the late teens through the twenties*. Oxford University Press, New York
- Balzarotti, S., Biassoni, F., Villani, D., Prunas, A., & Velotti, P. (2016). Individual differences in cognitive emotion regulation: Implications for subjective and psychological well-being, *Journal of Happiness Studies*, 17(1), 125-143.
- Baumeister, R. F., Campbell, J. D., Krueger, J. I., & Vohs, K. D. (2003). Does high self-esteem cause better performance, interpersonal success, or healthier life styles? *Psychological Science in the Public Interest*, 4(1), 1-44.
- Batik, V. M., Bingol, Y. T., Kodaz, F. A., & Hosoglu, R. (2017). Forgiveness and subjective happiness of university students. *International Journal of Higher Education*, 6(6), 149-162.
- Bleidorn, W., Arslan, R. C., Denissen, J. J., Rentfrow, P. J., Gebauer, J. E., Potter, J., & Gosling, S. D. (2015). Age and gender differences in self-esteem—A cross-cultural window. *Journal of Personality and Social Psychology*, 111, 396-410. doi: 10.1037/pspp0000078
- Brockner J. (1988). *Self-esteem at work: Research, theory and practice*. Lexington, MA: D.C. Heath & Co.
- Büyükaşahin-Çevik, G., Doğan, İ. & Yıldız, M. A. (2017). Pedagojik formasyon eğitimi alan öğrencilerin yılmazlık ve tükenmişliklerinin incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(3), 971-984.
- Büyükaşahin-Çevik, G. & Yıldız, M. A. (2016). Pedagojik formasyon öğrencilerinde umutsuzluk ile mutluluk arasındaki ilişkide benlik saygısının aracılık rolü. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 96-107. doi: 10.14582/DUZGEF.704

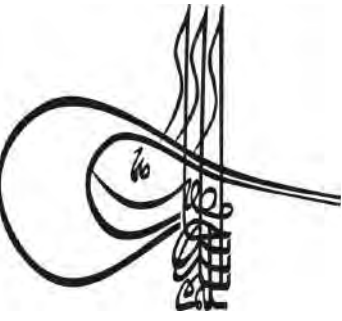
- Cabello, R., & Fernández-Berrocal, P. (2015). Implicit theories and ability emotional intelligence. *Frontiers in Psychology*, 6, 700. doi .org/10.3389/fpsyg.2015.00700
- Chang, M. (2009). An appraisal perspective of teacher Burnout: Examining the Emotional Work of Teachers. *Educational Psychology Review*, 21(3), 193–218. doi: 10.1007/s10648-009-9106-y
- Chaplin, T. M., & Aldao, A. (2013). Gender differences in emotion expression in children: A meta-analytic review. *Psychological Bulletin*, 139, 735–765. doi:10.1037/a0030737
- Cohen, L., Manion, L., & Marrison, K. (2007). *Research methods in education*. 6th Edition. London: Routledge Falmer.
- Demirci-Seyrek, Ö. & Ersanlı, K. (2017). Üniversite öğrencilerinde yaşamın anlamı ile psikolojik esneklik arasındaki ilişki. *Turkish Studies*, 12(4), 143-162.
- Demirtaş, A. S., Baytemir, K., & Güllü, A. (2018). Pedagojik formasyon öğrencilerinde umut ve mental iyi oluş: Yapılandırmacı düşünmenin aracı rolü. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 317-331. doi: 10.17860/mersinefd.354636
- Diener, E (1984). Subjective well-being. *Psychol Bull*, 95(3), 542–75.
- Diener, E., & Diener, M. (1995). Cross-cultural correlates of life satisfaction and self-esteem. *Journal of Personality and Social Psychology*, 68(4), 653-663. doi: 10.1037/0022-3514.68.4.653
- Diener, E., Diener, M., & Diener, C. (1995). Factors predicting the subjective well-being of nations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69, 851–864
- Doğan, T. (2011). Two-dimensional self-esteem: Adaptation of the self liking/self-competence scale into Turkish, a validity and reliability study. *Education and Science*, 36 (162), 126-137.
- Doğan, T. (2013). Beş faktör kişilik özellikleri ve öznel iyi oluş. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 14(1), 56-64.
- Doğan, T., & Akıncı Çötök, N. (2011). Oxford mutluluk ölçeği kısa formunun türkçe uyarlaması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(36), 165-172.
- Doğan, T., & Eryılmaz, A. (2013). İki boyutlu benlik saygısı ve öznel iyi oluş arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 107-117
- Eldeleklioğlu, J. (2015). The predictive role of subjective happiness, forgiveness and rumination on life satisfaction". *Social Behavior and Personality: An international journal*, 47(3), 1563-1574. doi: 10.2224/sbp.2015.43.9.1563
- Erozkan, A., Dogan, U., & Adıguzel, A. (2016). Self-efficacy, self-esteem, and subjective happiness of teacher candidates at the pedagogical formation certificate program. *Journal of Education and Training Studies*, 4(8), 72-82. doi: 10.11114/jets.v4i8.1535
- Flynn, D. M., & MacLeod, S. (2015). Determinants of happiness in undergraduate university students. *College Student Journal*, 49(3), 452-460.
- Flynn, J. J., Hollenstein, T., & Mackey, A. (2010). The effect of suppressing and not accepting emotions on depressive symptoms: Is suppression different for men and women? *Personality and Individual Differences*, 49(6), 582-586.
- Garnefski, N., & Kraaij, V. (2007). The cognitive emotion regulation questionnaire. *European Journal of Psychological Assessment*, 23(3), 141–149. doi:10.1027/1015-5759.23.3.141

- Gentile, B., Grabe, S., Dolan-Pascoe, B., Twenge, J. M., Wells, B. E., & Maitino, A. (2009). Gender differences in domain-specific self-esteem: A meta analysis. *Review of General Psychology*, 13(1), 34–45
- Gliebe, S. K. (2012). A study of the relationship between cognitive emotion regulation, optimism, and perceived stress among selected teachers in Lutheran Schools. *Lutheran Educational Journal*.
- Gordon, N. S., Chesney, S. A., & Reiter, K. (2016). Thinking positively: Optimism and emotion regulation predict interpretation of ambiguous information. *Cogent Psychology*, 3. doi: 10.1080/23311908.2016.1195068
- Gore, S., & Aseltine, R. H. (2003). Race and ethnic differences in depressed mood following the transition from high school. *Journal of Health and Social Behavior*, 44, 370-389. doi: 10.2307/1519785.
- Greenberg, J., Solomon, S., Pyszczynski, T., Rosenblatt, A., Burling, J., Lyon, D., Simon, L., & Pinel, E. (1992). 'Why do people need self-esteem?: Converging evidence that self-esteem serves an anxiety-buffering function', *Journal of Personality and Social Psychology*, 63, 913-922.
- Gross, J. J. (1998). The emerging field of emotion regulation: An integrative review. *Review of General Psychology*, 2 (3), 271-299. doi: 10.1037/1089-2680.2.3.271
- Gross, J. J. (1999). Emotion regulation: past, present, future. *Cognition & Emotion*, 13(5), 551-573, doi: 10.1080/026999399379186
- Gross, J. J. (2011). *Handbook of emotion regulation*. Guilford Press.
- Gross, J.J., & Levenson, R .W. (1993). Emotional suppression : Physiology, self-report, and expressive behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 64, 970-986.
- Gross, J. J., & John, O. P. (2003). Individual differences in two emotion regulation processes: Implications for affect, relationships, and well-Being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85(2), 348–362
- Gross, J. J., Richards, J. M., & John, O. P. (2006). *Emotion regulation in everyday life*. In D. K. Snyder, J. Simpson, & J. N. Hughes (Eds.), *Emotion Regulation in Couples and Families: Pathways to Dysfunction and Health* (pp. 13–35). Washington, DC: American Psychological Association.
- Haga, S. M., Kraft, P., & Corby, E. K. (2009). Emotion regulation: antecedents and well-being outcomes of cognitive reappraisal and expressive suppression in cross-cultural samples. *Journal of Happiness Studies*, 3, 271-291.
- Havighurst, R. J. (1952). *Developmental tasks and education*. New York: David McKay
- Hendricks, C. S., Tavakoli, A., Hendricks, D. L., Harter, N. R., Campbell, K. P., L'Ecuyer, R. I., Geddings, A. A., Hackett, D., Byrd, L., & Mathis, D. (2001). Self-esteem matters: Racial and gender differences among rural southern adolescents. *Journal of National Black Nurses' Association*, 12(2), 15-22.
- Hess, U., Senećal, S., Kirouac, G., Herrera, P., Philippot, P., & Kleck, R. E. (2000). Emotional expressivity in men and women: Stereotypes and self-perceptions. *Cognition and Emotion*, 14, 609–642.

- Hills, P., & Argyle, M. (2002). The Oxford Happiness Questionnaire: a compact scale for the measurement of psychological well-being. *Personality and Individual Differences* 33, 1073–1082.
- İşgör, İ. Y. (2017). Eğitim ve sağlık çalışanlarında psikolojik iyi oluş ve özgeciliğin incelenmesi. *Turkish Studies*, 12(6), 423-438.
- John O. P., & Gross, J. J. (2004). Healthy and unhealthy emotion regulation: personality processes, individual differences, and life span development. *Journal of Personality*, 72 (6), 1301–1334.
- Karaçanta, H. & Koç, Z. (2015). Öğretmen adaylarının KPSS kaygısı ve bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Turkish Studies*, 10(11), 869-882.
- Kararımak, Ö., & Siviş-Çetinkaya, R. (2011). Benlik saygısının ve denetim odağının psikolojik sağlamlık üzerine etkisi: Duyguların aracı rolü. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(35), 30-41.
- Kuppens, P., Realo, A., & Diener, E. (2008). The role of positive and negative emotions in life satisfaction judgment across nations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 95, 66-75.
- Linley, P. A., Maltby, J., Wood, A. M., Osborne, G., & Hurling, R. (2009). Measuring happiness: The higher order factor structure of subjective and psychological well-being measures, *Personality and Individual Differences*, 47 (8), 878-884.
- McRae, K., Hughes, B., Chopra, S., Gabrieli, J. D. E., Gross, J. J., & Ochsner, K. N. (2009). The Neural Bases of Distraction and Reappraisal. *Journal of Cognitive Neuroscience* 22(2), 248-262.
- Mroczek, D. K., & Kolarz, C. M. (1998). The effect of age on positive and negative affect: A developmental perspective on happiness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75, 1333-1349.
- Nakagawa, T., Gondo, Y., Ishioka, Y., & Masui, Y. (2017). Age, emotion regulation, and affect in adulthood: The mediating role of cognitive reappraisal. *Japanese Psychological Research*, 59(4), 301-308.
- Nezlek, J. & Kuppens, P. (2008). Regulating positive and negative emotions in daily life. *Journal of Personality*, 76, 561-80. doi: 10.1111/j.1467-6494.2008.00496.x.
- Nolen-Hoeksema, S. (2012). Emotion regulation and psychopathology: the role of gender. *Annual Review of Clinical Psychology*, 8, 161-87. doi: 10.1146/annurev-clinpsy-032511-143109
- Özbay, Y., Palancı, M., Kandemir, M., & Çakır, O. (2012). Üniversite öğrencilerinin öznel iyi oluşlarının duygusal düzenleme, mizah, sosyal öz-yeterlik ve başa çıkma davranışları ile yordanması. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*. 10(2), 325-345.
- Panahi, S., Yunus, A., & Panahi, M. (2016). *Influence of cognitive emotion regulation on psychological well-being of Malaysian graduates*. In Proceedings of the 4th International Congress on Clinical and Counselling Psychology, Kyrenia, Cyprus, 10–12 May.
- Parrott, W. G. (1993). *Beyond hedonism: Motives for inhibiting good moods and for maintaining bad moods*. D. M. Wegner & J. W. Pennebaker (Eds.), *Handbook of mental control içinde* (ss. 278–305). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

- Parkins, R. (2012). Gender and emotional expressiveness: An analysis of prosodic features in emotional expression. *Griffith Working Papers in Pragmatics and Intercultural Communication*, 5(1), 46-54
- Picó-Pérez, M., Radua, J., Steward, T., Menchón, J. M., & Soriano-Mas, C. (2017). Emotion regulation in mood and anxiety disorders: A meta-analysis of fMRI cognitive reappraisal studies. *Progress in Neuro-Psychopharmacology and Biological Psychiatry*, 79(3), 96-104. doi: 10.1016/j.pnpbp.2017.06.001
- Ranney, R. M., Bruehlman-Senecal, E., & Ayduk, O. (2017). Comparing the effects of three online cognitive reappraisal trainings on well-being. *Journal of Happiness Studies*, 18(5), 1319-1338.
- Richards, J. M., & Gross, J. J. (1999). Composure at any cost? The cognitive consequences of emotion suppression. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 25, 1033-1044.
- Rivers, S. E., Brackett, M. A., Katulak, N. A., & Salovey, P. (2007). Regulating anger and sadness: An exploration of discrete emotions in emotion regulation. *Journal of Happiness Studies*, 8, 393-427. doi:10.1007/s10902-006-9017-2
- Rogier, G., Garofalo, C., & Velotti, P. (2017). Is emotional suppression always bad? A matter of flexibility and gender differences. *Current Psychology*, 1–10. doi:10.1007/s12144-017-9623-7
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Rosenberg, M. (1979). *Conceiving the self*. New York: Basic Books.
- Ryff, C.D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 1069–1081.
- Sarwer, D. B, Thompson, J. K., Mitchell, J. E., & Rubin, J. P. (2008). Psychological considerations of the bariatric surgery patient undergoing body contouring surgery. *Plastic and Reconstructive Surgery*. 121(6):423-434. doi: 10.1097/PRS.0b013e3181772aa8
- Seligman, M. E. (2002). *Authentic happiness: Using the new positive psychology' to realize your potential for lasting fulfillment*. New York: Free Press.
- Seligman, M. E., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5-14. doi: 10.1037/0003-066X.55.1.5
- Seligman, M. E., Steen, T., A., Park, N., & Peterson, C. (2005). Positive psychology progress: Empirical validation of interventions. *American Psychologist*, 60(5), 410-421.
- Wang, D., Li, S., Hu, M., Dong, D., & Tao, S. (2017). Negative academic emotion and psychological well-being in Chinese rural-to-urban migrant adolescents: Examining the moderating role of cognitive reappraisal. *Frontiers in Psychology*, 8, 1312. doi: 10.3389/fpsyg.2017.01312
- Wang, Y. M., Chen, J., & Han, B. Y. (2017). The effects of cognitive reappraisal and expressive suppression on memory of emotional pictures. *Frontiers in Psychology*, 8(1921), 1-8.
- World Health Organization (2004). *Promoting mental health: Concepts emerging evidence and practice*. Summary report, World Health Organization, Geneva.
- Tafarodi, R. W., & Swan, W. B. (2001). Two-dimensional self-esteem: Theory and measurement. *Personality and Individual Differences*, 31, 653-673.

- Tamres, L. K., Janicki, D., & Helgeson, V. S. (2002). Sex differences in coping behavior: A meta-analytic review and an examination of relative coping. *Personality and Social Psychology Review*, 6, 2-30.
- Telef, B. B., Uzman, E. & Ergün, E. (2013). Öğretmen adaylarında psikolojik iyi oluş ve değerler arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Turkish Studies*, 8(12), 1297-1307.
- Totan, T. (2015). Duygu düzenlenme anketi türkçe formunun geçerlik ve güvenirliği. *Bilişsel Davranışçı Psikoterapi ve Araştırmalar Dergisi*, 3, 153-161.
- Yalçınkaya-Alkar, Ö. (2017). Is self esteem mediating the relationship between cognitive emotion regulation strategies and depression? *Current Psychology*, 1-9. doi: 10.1007/s12144-017-9755-9
- Yıldız, M. A., & Baytemir, K. (2016). Evli bireylerde evlilik doyumu ile yaşam doyumu arasındaki ilişkide benlik saygısının aracılık etkisi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 67-80. doi: 10.17679/iuefd.17181627
- Yıldız, M. A., & Büyükşahin-Çevik, G. (2016). Evli bireylerin evlilik doyumlarının ve yaşam doyumlarının incelenmesi. *International Journal of Human Sciences*, 13(1), 227-242. doi:10.14687/ijhs.v13i1.3417
- Yurtseven, G. (2004) Emotional regulation strategies and negotiation. *Psychological Reports*, 95, 780-786.
- Zeigler-Hill, V., & Myers, E. M. (2012). A review of gender differences in self-esteem. In S. P. McGeown (Ed.), *Psychology research progress. Psychology of gender differences* (pp. 131-143). Hauppauge, NY, US: Nova Science Publishers.



Article Info/Makale Bilgisi

✍ Received/Geliş: Mart 2018

✓ Accepted/Kabul: Haziran 2018

✍ Referees/Hakemler: Prof. Dr. Songül TAŞ – Dr. Öğr. Üyesi Bilge BAĞCI AYRANCI

This article was checked by iThenticate.

**ORTAOKUL 5. SINIF TÜRKÇE DERS KİTABINDAKİ (2017)
OKUMA ETKİNLİKLERİNİN METİNLERARASILIK AÇISINDAN
DEĞERLENDİRİLMESİ**

*Gülşah DURMUŞ**

ÖZET

Temel dil becerileri ve dil bilgisi öğrenme alanı, hem Türkçe öğretimi hem de öğretim programları ve ders kitapları açısından büyük önem arz etmektedir. Anlama ve anlatma becerileri olarak değer kazanan temel dil becerilerinden anlamanın dinleme becerisinden sonra gelen ikinci basamağının okuma becerisi olduğu gerçeğinden hareketle bu çalışmanın merkezinde okuma becerisi ile son yıllarda temel dil becerileri öğretimi süreçlerinde önemi özellikle vurgulanmaya başlanan metinlerarasılık ve metinlerarası okuma bulunmaktadır.

Bu çalışmada 2017 Ortaokul 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabında yer alan 24 okuma metninin metinlerarasılık üzerine sistematik bir kuram ortaya koyan Gérard Genette'in Metinsel Aşkınlık İlişkileri Kuramı'nın beş alt boyutu olan metinlerarasılık, ana metinsellik, yan metinsellik, üst metinsellik ve yorumsal üst metinsellik çerçevesinde ele alınması amaçlanmıştır.

Çalışmada ele alınan okuma metinleri üzerinde Metinsel Aşkınlık İlişkileri Kuramının sınırları açıkça netleştirilmiş temel verileri merkeze alınarak doküman incelemesine başvurulmuş; çalışma, betimsel analiz süreçleri ile şekillendirilmiştir.

Çalışma, 2017 Türkçe Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) verileri, bu programa göre hazırlanmış 2017 Ortaokul 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabında yer alan 24 okuma metni; Gérard Genette'in Metinsel Aşkınlık İlişkileri Kuramı'nın beş alt boyutu ile sınırlıdır. Göstergelerarasılık kapsamında değerlendirilebilecek etkinlikler, çalışmanın sınırları dışında bırakılmış; bu konuda gerçekleştirilen tespitlere ismen değinilmekle yetinilmiştir.

2017 *Türkçe Dersi Öğretim Programı*'na uygun olarak hazırlanan *Ortaokul 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabı*nda Metinsel Aşkılık İlişkileri Kuramı ve alt boyutlarının izinin sürüldüğü bu çalışmada gerçekleştirilen analiz süreci bir bütün olarak değerlendirildiğinde ulaşılan ilk önemli sonuç, yorumsal üst metinsellik hariç kuramın bütün alt boyutlarına yönelik olarak düzenlenmiş etkinliklerin tespit edilmiş olmasıdır.

Belirtmesi gereken bir diğer önemli nokta, ders kitaplarındaki metinlere yönelik olarak düzenlenecek metinlerarasılık etkinliklerinde bu konu üzerinde çalışmış ve uygulamaya dönük veriler ortaya koymuş kuramcılarının sistematik verilerinden yararlanılması gerektiğidir.

Analiz sürecinde okuma metinlerinin işleniş basamaklarına yerleştirilen dinleme/ izleme metinlerinin varlığı ile konuşma ve yazma etkinlikleri; ders kitabında temel dil becerileri arasında kesin çizgilerle belirgin kılınmış bir ayrıştırmanın yerine beceriler arası geçişkenliğe yaslanan bir bütünselliği yansıtmaması açısından dikkate değerdir.

Anahtar Kelimeler: 2017 ve 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı, 2017 Ortaokul 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabı, Okuma Etkinlikleri, Metinsel Aşkılık İlişkileri Kuramı.

EVALUATION OF READING ACTIVITIES IN SECONDARY SCHOOL 5TH GRADE TURKISH COURSE BOOK (2017) IN TERMS OF INTERTEXTUALITY

ABSTRACT

Basic language skills and language learning are of great importance both in terms of Turkish language teaching, curricula and textbooks. Considering that second step after listening skill is reading skill related with understanding, which is one of the basic language skills together with narration skill, intertextuality and intertextual importance of which are especially being emphasized in basic language skill teaching processes, reading takes place together with reading skill in the center of this study.

In this study, the aim is to handle 24 reading texts in the textbooks of the *2017 Secondary School 5th Grade Turkish Course Book* under the scope of five sub-dimensions of Gérard Genette's Transtextual Relations Theory, which provides a systematic theory on the texts, namely intertextuality, hypertextuality, paratextuality, architextuality and metatextuality.

On the reading texts handled in the study document examination was used by taking the basic data of Transtextual Relations Theory, limits of which is clearly defined, as a basis and the study was shaped by descriptive analysis processes.

The study includes *2017 Turkish Lesson Curriculum (Primary and Secondary Schools 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 and 8th Grades)* and 24 reading texts in *2017 Secondary School 5th Grade Turkish Course Book* prepared according to this program and is limited by five sub-dimensions of Gérard Genette's Transtextual Relations Theory. Activities that can be assessed

under the scope of intersemiotic are excluded from the boundaries of the work; the findings made in this issue were limited by mentioning the names only.

The first important result reached according to the analysis process which was carried out as a whole in this study, in which the Transtextual Relations Theory and its sub-dimensions were taken into account in the *2017 Secondary School 5th Grade Turkish Course Book* prepared in accordance with the *2017 Turkish Lesson Curriculum (Primary and Secondary Schools 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 and 8th grades)*, was that the activities arranged in line with all of the sub-dimensions of the theory, excluding architextuality, were determined.

Another important point that needs to be mentioned is that systematic data of theorists who have worked on this subject and have put forward practical data have to be utilized in intertextuality activities to be organized for texts in textbooks.

Speech and writing activities with the presence of listening/monitoring texts placed in the processing steps of reading texts in the analysis process are noteworthy as they reflect a totality that leans on transitivity between the skills rather than a clear distinction between basic language skills in the textbooks.

STRUCTURED ABSTRACT

Basic language skills and language learning are of great importance both in terms of Turkish language teaching, curricula and textbooks. Considering that second step after listening skill is reading skill related with understanding, which is one of the basic language skills together with narration skill, intertextuality and intertextual importance of which are especially being emphasized in basic language skill teaching processes, reading takes place together with reading skill in the center of this study.

1. Aim

In this study, the aim is to handle 24 reading texts in the textbooks of the *2017 Secondary Turkish 5th Grade Course Book* under the scope of five sub-dimensions of Gérard Genette's Transtextual Relations Theory, which provides a systematic theory on the texts, namely intertextuality, hypertextuality, paratextuality, architextuality and metatextuality.

2. Method

In this study, research data was obtained through a screening model which is among qualitative research models. "Screening models are research approaches that aim to describe the past or present as it exists. An event, an individual or an object which is subject to research, is tried to be defined within its own conditions and as it exists" (Karasar, 1995: 77).

In this study, document analysis method which is among qualitative data collection methods was used. In the analysis of collected data, descriptive analysis method was used. The data was analyzed by descriptive analysis method. Content analysis and descriptive analysis are used in the analysis of data in qualitative researches. Descriptive

analysis is used mostly in researches which have a very clear theoretical meaning, whereas content analysis is used by forming themes that are theoretically not significant and by forming sub themes if there are any (Yıldırım ve Şimşek, 2006). On the reading texts handled in the study document examination was used by taking the basic data of Transtextual Relations Theory, limits of which is clearly defined, as a basis and the study was shaped by descriptive analysis processes.

In this study, information given by Aktulum (1999) for the five sub-dimensions of the theory in his book named *Metinlerarası İlişkiler* was taken as a basis. In the study, the steps taken from this data step by step are as follows:

In the study, when the determinations were made about the intertextual dimension of the theory, the concrete existence of a text in another text was emphasized, and the indirect quotations which were performed with the direct quotations indicated by quotation marks and indirect quotations realized by referring to the name of a text or its author were tried to be presented.

In the hypertextuality dimension of the theory, new text creation activities which were aimed to be realized by students in the light of the reading text that was being worked on, were emphasized. This process was named as “la versification” in situations where it is desirable to create poetry text and the steps of “la prosification” in situations where it is desirable to create a prose text from poetry text. In the examined reading activities, the process of adding the elements which are not present in the handled text to the new text is regarded as extraction while removing the elements is regarded as reduction. If the text to be examined is translated from another language to Turkish, it is stated that the text is the translation of the main textual transformation process that exists in itself.

The activities that relate to the interaction between the title, subtitle and visuals of the reading texts and the content of the text are taken as a whole in the paratextuality dimension of the theory.

The activities carried out in order to determine the form and content characteristics of the texts to be read and the kind of linguistics belonging to them are evaluated in terms of the architextuality of the theory directly which is related to the textual representations expressed in the text and activities.

The metatextuality dimension of the theory involves textual reinterpretation processes in the light of interpretations and evaluations carried out on the text by the writer or literary critics. It was observed in the examined textbook that this dimension of the theory is neglected. It is possible, on the pages of reading texts that the information boxes briefly referred to the artists and the literary genres they give are partly to be considered at this dimension of the theory.

3. Limitations

The study includes *2017 Turkish Lesson Curriculum (Primary and Secondary Schools 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 and 8th grades)* and 24 reading texts in *2017 Secondary School 5th Grade Turkish Course Book* prepared according to this program and is limited by five sub-dimensions of Gérard

Genette's Transtextual Relations Theory. Activities that can be assessed under the scope of intersemiotic are excluded from the boundaries of the work; the findings made in this issue were limited by mentioning the names only.

4. Conclusion

The first important result reached according to the analysis process which was carried out as a whole in this study, in which the Transtextual Relations Theory and its sub-dimensions were taken into account in the *2017 Secondary School 5th Grade Turkish Course Book* prepared in accordance with the *2017 Turkish Lesson Curriculum (Primary and Secondary Schools 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 and 8th grades)*, was that the activities arranged in line with all of the sub-dimensions of the theory, excluding architextuality, were determined. It can be stated that the texts to be written in the new textbooks that will be prepared according to this result, should contain comments and evaluations made by the authors of the texts and literary critics and accordingly be used in the reinterpretation process of the text.

In this section, it is necessary to summarize the remarkable common elements in the processing steps of all the texts. The "Preparatory Studies" and "Preparing for the Next Course" sections of the texts are in such a form as if architextuality is left to students. It can be stated that traces of intertextuality can be observed in the first two steps of the activities section, while intertextuality and hypertextuality can be observed in the 3rd and 4th activities and hypertextuality, paratextuality and intertextuality can be observed in activities from 6th to 10th respectively. It should be emphasized that the dimension which is least reflected in the reading activities of the theory is the architextuality.

Another important point that needs to be mentioned is that systematic data of theorists who have worked on this subject and have put forward practical data have to be utilized in intertextuality activities to be organized for texts in textbooks. These activities should lean on a synthesis arranged both in the light of the educational sciences and the subject area as well as the teaching program achievements and also the interpretation of intertextuality theorists. The obtained data demonstrate that the investigated activities do not reflect a theoretical systematics about intertextuality but partially carry traces of the data from different theories suggested on intertextuality.

In order to conduct studies which will make the intertextual links more systematic, it is necessary to cooperate with the researchers who have done theoretical and practical work in this field. In particular, the terms of rereading, interpretation and text resolution of each of the intertextuality theorists who put forward practical data should be examined in detail, and activities should be established in light of the theory to which each text in the textbook allow systematical activities to be arranged in accordance with the data of the theory.

Speech and writing activities with the presence of listening/ monitoring texts placed in the processing steps of reading texts in the analysis process are noteworthy as they reflect a totality that leans on transitivity between the skills rather than a clear distinction between basic language skills in the textbooks.

Keywords: 2017 and 2018 Turkish Lesson Curriculum, 2017 5th Grade Turkish Course Book, Reading Activities, Transtextual Relations Theory.

1. Giriş

Temel dil becerileri ve dil bilgisi öğrenme alanı, hem Türkçe öğretimi hem de öğretim programları ve ders kitapları açısından büyük önem arz etmektedir. Anlama ve anlatma becerileri olarak değer kazanan temel dil becerilerinden anlamamanın dinleme becerisinden sonra gelen ikinci basamağının okuma becerisi olduğu gerçeğinden hareketle bu çalışmanın merkezinde **okuma becerisi** ile son yıllarda temel dil becerileri öğretimi süreçlerinde önemi özellikle vurgulanmaya başlanan **metinlerarasılık** ve **metinlerarası okuma** bulunmaktadır.

Okuma; görme, algılama, dikkat, odaklanma, hatırlama, ilişki kurma, kavrama, değerlendirme, seslendirme gibi farklı bileşenlerden oluşan, bilişsel ve fiziksel duyu organlarının aynı anda işlemesine dayanan **karmaşık** bir süreç olarak tanımlanabilir (Karatay, 2011: 12). Okuma sürecinde ihmal edilen **duyuşsal özellikleri** temel alarak gerçekleştirilen tanımlardan biri şöyledir: “Yazılı metnin üretildiği dilin anlamsal ve dil bilgisel özelliklerini tanıyan bireylerin, belirli amaçlar doğrultusunda, hızlı bir biçimde kod çözerek ve birtakım stratejiler kullanarak gerçekleştirdikleri, **duyuşsal yönü de olan** yinelemeli bir anlamlandırma sürecidir” (Ülper, 2010: 3). Alanyazında üzerinde durulan tanımlardan hareketle okumanın meydana gelmesini fiziksel ve zihinsel bir eylem; devamlılığını ise **sosyal bir durum** olarak değerlendiren çalışmalar mevcuttur (Arıcı, 2012: 4).

İlköğretim ikinci kademe okuma becerisi ve Türkçe ders kitaplarındaki okuma etkinlikleri üzerine alanyazında farklı noktalara odaklanan pek çok çalışma bulunmaktadır: Ortaokul öğrencilerinin okuma tercihleri (Aydın ve Bağcı Ayrancı, 2018), okuma etkinliklerinde karşılaşılan sorunlar (Gün, 2012), okuma etkinliklerinde göz ardı edilen bir konu: sözcük öğretimi (Yıldız ve Okur, 2010), göstergebilimsel çözümleme yönteminin Türkçe dersi okuma etkinliklerine uyarlanması (Yozgat, 2016), 6. sınıf Türkçe dersi okuma etkinliklerinde yaratıcılığı geliştirme yöntemlerinin kullanımı (Başpınar Yörük, 2013) bu çalışmalardan birkaçıdır.

Dinleme, konuşma, okuma ve yazma temel becerileri ile dil bilgisi öğrenme alanının bir vücudun organları gibi ayrılmaz bir bütünlük gösterdiği dil öğretiminde dünyada ve Türkiye’de art arda görülen, ancak birbirinden keskin çizgilerle ayrılamayan, geleneksel, davranışçı, bilişsel ve **yapılandırmacı yaklaşım** ile bu yaklaşımlar arası evrilme süreçlerinde eskiden edebî metinlerle yapılan Türkçe öğretiminin yerini yeni Türkçe öğretim programlarında edebî metinlerle özgün ve özel metinler almış; öğretme- öğrenme süreçlerinde öyküleyici ve bilgilendirici metinler ile şiir metinlerine yer verilmeye başlanmıştır (Güneş, 2013b: 1). Öğretim sürecinde ise eskiden metin öğretimi yapılırken son yıllarda **metinle öğrenmeye** geçilmiştir (Güneş, 2013c: 603). Metnin dil öğretimi sürecinde amaç olarak kullanıldığı metin öğretiminin aksine metinle öğrenmede metinlerden araç olarak yararlanılmakta; öğrenciler, anlamaya, kavramaya, dil ve zihinsel becerilerini geliştirmeye, metne dayalı ilginç etkinlikler yapmaya yönlendirilmektedir (Güneş, 2013a: 259).

Akyol, metinden anlam kurma şekillerinin **metin içi anlam kurma** (anlam kurmalar, okuyucunun önünde hazır bulunan metnin içerisinde gerçekleşmektedir), **metin dışı anlam kurma** (okuyucunun önündeki metinden ilham alarak o metnin sınırlarını aşmasıdır. Yazılı veya yazısız bütün kaynaklar cevap kaynağı olarak kullanılabilir) ve **metinlerarası anlam kurma** olmak üzere üç farklı biçimde gerçekleştirildiğini belirtmiştir. Ona göre metinlerarası anlam kurmada metinlerden (anamlardan) metin üretme vardır. Bu tür anlam kurmada okuyucu, üst düzey bilişsel süreçleri kullanır. Okuyucu, metinlerle (yazarlarla) tartışarak okumaktadır. Metinlerarası okumak ve anlam

kurmak, metinlerarası düşünme ve alternatif bakış açıları geliştirmeyi sağlayacaktır. Akyol'a göre metnin önemi, yazarın ne söylediğine göre değil okuyucunun ne kazandığına göre belirlenebilir (2010: 233- 235).

Tematik yaklaşım esas alınarak hazırlanan *2017 Türkçe Dersi Öğretim Programı*'nda okuma ve yazma kazanımları metin içi, metin dışı ve **metinlerarası okuma** yoluyla anlam oluşturmaya sağlayacak şekilde yapılandırılmıştır. Metinlerarasılık, bu öğretim programında Okuma Kültürü temasında işlenebilecek konu örneklerinden biri olarak da yer almaktadır (MEB, 2017: 10, 18).

Programda 4- 8. sınıf düzeylerinde yer alan “T.4.3.31.Metinler arasında karşılaştırma yapar.” kazanımı; 4. sınıf düzeyinde “*Metinlerin konuları ve karakterleri açısından karşılaştırılması sağlanır.*”; 5. sınıf düzeyinde “T.5.3.27. *Metinleri biçim ve tür gibi açılardan karşılaştırmaları sağlanır.*”; 6. sınıf düzeyinde “T.6.3.25. *Metinlerin tema, konu, olay örgüsü ve karakterler açısından karşılaştırılması sağlanır.*”; 7. sınıf düzeyinde “T.7.3.25. *Bakış açısı ve mesajlar karşılaştırılır.*”; 8. sınıf düzeyinde “T.8.3.23. *Aynı metnin çeviri, farklı baskı vb. özellikleri itibarıyla karşılaştırılması sağlanır.*” açıklamaları ile ifadesini bulur (MEB, 2017: 35, 40, 44, 48, 52). Burada konu ve karakterlerden biçim ve türe, olay örgüsünden bakış açısı ve mesajlara oradan da çeviri ve farklı baskı özelliklerine doğru ilerleyen bir gelişim çizgisi söz konusudur. Ancak bu kazanım ve açıklamaların “Karşılaştırmalı Edebiyat Bilimi”nin sınırlarını aşabildiğini ve metinlerarasılık üzerine ortaya konulmuş sistematik bir kurama yaslandığını belirtmek oldukça güçtür.

Bu çalışma, 5. sınıf düzeyine yönelik okuduğunu anlama becerisine odaklanmaktadır. Programda yer alan 5. sınıf okuma kazanım ve açıklamaları, Metinsel Aşkınlık İlişkileri Kuramının izi sürülerek analiz edildiğinde bunlar arasında **ismen gönderim yapılmamakla birlikte** kuramın beş alt boyutu kapsamında değerlendirilebilecek ifadelerle rastlandığı belirtilebilir:

“T.5.3.12. Metin türlerini ayırt eder. *Hikâye, fabl, masal, haber metni türleri tanıtılır. Metin türleri ile ilgili ayrıntılı bilgi verilmez.*” kazanım ve açıklamasını kuramın **üst metinsellik** boyutunda,

“T.5.3.13. Okuduklarını özetler.” kazanımını kuramın **ana metinsellik** boyutunun **indirgeme** basamağında;

“T.5.3.17. Metni yorumlar. a) **Yazarın bakış açısını** fark etmeleri, olayları ele alış şeklini yorumlamaları ve öğrencilerin metinle ilgili kendi bakış açılarını ifade etmeleri sağlanır. b) Metin içeriğinin yorumlanması sırasında metinlerdeki örneklere ve ayrıntılara **atıf yapılması** sağlanır.” kazanım ve açıklamasının a maddesini kuramın **yorumsal üst metinsellik** boyutunda, b maddesini ise kuramın **metinlerarasılık** boyutunun **doğrudan alıntı** basamağında;

“T.5.3.24. Okuduğu metnin içeriğine uygun başlık/ başlıklar belirler.” kazanımını ise kuramın **yan metinsellik** boyutunda değerlendirmek mümkündür.

Bu kazanım ve açıklamalar, 2017 ve 2018 öğretim programlarında aynı kazanım numaraları ile birebir aynı biçimde yer almaktadır (MEB, 2017: 39- 40; MEB, 2018: 37- 38).

2. Amaç

Bu çalışmada *2017 Ortaokul 5 Türkçe Ders Kitabı*nda yer alan 24 okuma metninin metinlerarasılık üzerine sistematik bir kuram ortaya koyan Gérard Genette'in Metinsel Aşkınlık İlişkileri Kuramı'nın beş alt boyutu olan **metinlerarasılık**, **ana metinsellik**, **yan metinsellik**, **üst metinsellik** ve **yorumsal üst metinsellik** çerçevesinde ele alınması amaçlanmıştır.

3. Yöntem

Bu çalışmada araştırma verileri, nitel araştırma modellerinden tarama modeli yoluyla elde edilmiştir. “Tarama modelleri, geçmişte ya da hâlen var olan bir durumu var olduğu şekliyle

betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve var olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır” (Karasar, 1995: 77).

Bu çalışmada nitel veri toplama yöntemlerinden doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Toplanan veriler, betimsel analiz yöntemi ile analiz edilmiştir. Nitel araştırmalarda verilerin analizinde içerik analizi ve betimsel analiz kullanılmaktadır. Betimsel analiz, daha çok kuramsal anlamda **çok açık bir temele sahip olunan araştırmalarda** kullanılırken, içerik analizi kuramsal anlamda belirgin olmayan temalar ve eğer varsa alt temaların oluşturularak analiz edilmesinde kullanılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Çalışmada ele alınan okuma metinleri üzerinde Metinsel Aşkınlık İlişkileri Kuramının sınırları açıkça netleştirilmiş temel verileri merkeze alınarak doküman incelemesine başvurulmuş; çalışma, betimsel analiz süreçleri ile şekillendirilmiştir.

Ayak sesleri **Rus Biçimcileri** ile duyulmaya başlanan metinlerarasılık, **Mikhail Bakhtin**’in “söyleşimcilik (dialogisme)” ve “karnaval” kavramları ile kuramsal alandan uygulama alanına taşınır. Yaptığı tercümelerle Bakhtin’in geç de olsa Batı’da tanınmasını sağlayan **Julia Kristeva** vasıtasıyla metinlerarasılık kavramının anlamı genişletilir ve oluşturulmuş bütün metinler birer “alıntılar mozaïği” olarak algılanmaya başlanır. **Roland Barthes**, “öznellik” kavramının metinden atılarak metnin kendi içinde anlam ürettiğini savunur. Ona göre metin, yazar ile alıcı arasında kurulan bir ilişki değil, bir yapıt ile başka yapıt arasında kurulan başka metinlerin kesiştiği bir alandır. **Michael Riffaterre** tarafından “okuma etkisi”nin şekillendirdiği okur merkezli bir alımlama kuramı boyutuna taşınan metinlerarasılık, ilk kez **Laurent Jenny** tarafından sistematikleştirilmeye çalışılır. Jenny gibi metinlerarasılığı sistematikleştirme gayreti taşıyan **Gérard Genette** ise öteki eleştirmenlerden ayrı olarak iki yapıt arasındaki her türlü alışverişe bir metinlerarası yerine “metinsel aşkınlık” adını verir. Metinlerarasılık (intertextualité), Genette’in tespit ettiği beş tip metinsel aşkınlık ilişkisinden sadece biridir. Genette’in tespit ettiği diğer metinsel aşkınlık ilişkisi türleri ise “ana metinsellik (hypertextualité)”, “yan metinsellik (paratextualité)”, “üst metinsellik (architextualité)” ve “yorumsal üst metinsellik (métatextualité)”tir. Genette’in belirlediği bu beş ulam birbirlerinden kesin çizgilerle ayrılmaz (Aktulum, 1999: 7- 92; Durmuş, 2015: 223- 224; Durmuş, 2012: 116- 128).

Bu çalışmada kuramın beş alt boyutuna yönelik olarak Aktulum (1999) tarafından *Metinlerarası İlişkiler* kitabında verilen bilgiler merkeze alınmıştır. Çalışmada bu verilerden hareketle gerçekleştirilen işlemler, adım adım şöyledir:

Çalışmada kuramın **metinlerarasılık** boyutuna yönelik tespitler yapılırken bir metnin başka bir metin içerisindeki **somut varlığı** üzerinde durulmuş, sözcüğü sözcüğüne ve çoğu zaman ayraçlarla/ tırnak işaretleriyle belirtilen **doğrudan alıntılar** ile bir metnin ya da yazarın ismen anılması ile gerçekleştirilen **dolaylı alıntılar** ortaya konulmaya çalışılmıştır.

Kuramın **ana metinsellik** boyutunda işlenen okuma metninden hareketle öğrenciler tarafından gerçekleştirilmesi istenen **yeni bir metin oluşturma etkinlikleri** üzerinde durulmuştur. Bu işlem, düzyazı biçiminde oluşturulmuş bir metinden hareketle şiir metni oluşturulmasının istendiği durumlarda **koşuklaştırma/ şiirleştirme**; işlenen şiir metninden hareketle bir düzyazı metninin oluşturulmasının istendiği durumlarda ise **düzyazılaştırma** şeklinde adlandırılmıştır. İncelenen okuma etkinliklerinde oluşturulan yeni metne işlenen metinde bulunmayan unsur/lar/ın eklenmesi işlemi, **genişletme**; işlenen metindeki unsur/lar/ın oluşturulan yeni metinden çıkarılması işlemi ise **indirgeme** olarak değerlendirilmiştir. İşlenen okuma metni, başka bir dilden Türkçeye çevrilmiş ise metnin kendisinde var olan **ana metinsel ciddi dönüşüm** sürecinin **çeviri** olduğu belirtilmiştir.

Okuma metnlerinin başlık, alt başlık ve görselleri ile metnin içeriği arasındaki etkileşimlere yaslanan etkinlikler, bir bütün olarak kuramın **yan metinsellik** boyutunda ele alınmıştır.

İşlenen okuma metnlerinin biçim ve içerik özellikleri ile türsel olarak hangi ulama ait olduğunun belirlenmesine yönelik olarak gerçekleştirilen etkinlikler, metinde ve etkinliklerde ifade edilen **yan metinsel göstergelerle** doğrudan doğruya bağlantılı olarak kuramın **üst metinsellik** boyutunda değerlendirilmiştir.

Kuramın **yorumsal üst metinsellik** boyutu, metnin yazarı ya da edebiyat eleştirmenleri tarafından metne yönelik olarak gerçekleştirilen yorum ve değerlendirmeler ışığında **metni yeniden anlamlandırma süreçlerini** içine almaktadır. Ele alınan ders kitabında yer alan okuma metnlerinde kuramın bu boyutunun ihmal edildiği görülmüştür. Okuma metnlerinin yer aldığı sayfalarda sanatçılara ve eser verdikleri edebî türlere kısaca değinilen bilgilendirme kutucuklarının kısmen kuramın bu boyutunda değerlendirilmesi mümkündür.

4. Sınırlılıklar

Çalışma, 2017 Türkçe Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) verileri, bu programa göre hazırlanmış 2017 Ortaokul 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabında yer alan 24 okuma metni; Gérard Genette'in Metinsel Aşkınlık İlişkileri Kuramı'nın beş alt boyutu ile sınırlıdır. **Göstergelerarasılık** kapsamında değerlendirilebilecek etkinlikler, çalışmanın sınırları dışında bırakılmış; bu konuda gerçekleştirilen tespitlere ismen değinilmekle yetinilmiştir.

5. Bulgular ve Yorum

1. Tema: Çocuk ve Dünyası

Temada “Oyuncak”, “Çocukluk”, “*Alis Harikalar Diyarında*- Tavşanın Peşinden” olmak üzere üç okuma metni yer almaktadır.

Oyuncak metninin “Hazırlık Çalışmaları” bölümünde öğrencilere yöneltilen “Metnin başlığı ve görselleri size neler çağırıyor?” sorusu Metinsel Aşkınlık İlişkileri Kuramı'nın **yan metinsellik** boyutunda değerlendirilebilir. Öğrencinin metnin başlığı ve görselleri vasıtası ile çağrıştırılan unsurları metni anlamlandırma sürecinde kullanabilmesine imkân tanınır. Bölümde yer alan “Unutamadığınız bir oyuncağınız var mı?” sorusu da metin vasıtasıyla öğrencilere çağrıştırılabilecek noktalardan birine belirginlik kazandırması bakımından dikkate değerdir.

Oyuncak metninin ilk sayfasının sol tarafında metnin yazarı Erdoğan Tokmakçioğlu'nun doğum tarihine, hâlâ yaşıyor olduğuna (1934-), hangi türlerde eserler verdiğine ve eserlerinden bazılarının başlıklarına dair kısa bir tanıtım kutucuğu yer almaktadır. Kutucukta yazarın bir fotoğrafı da bulunmaktadır. Bu bölümde yer alan unsurları, kuramın hem **yorumsal üst metinsellik** hem de **yan metinsellik** boyutunda değerlendirmek mümkündür. Burada yer alan, yazarın sanatçı kişiliğinin boyutları (yazar, şâir, gazeteci), eser sunduğu edebî türler ve bazı metinlerine ait başlıklar; metni anlamlandırma süreci için bir ön hazırlık ve bilgilendirme niteliği taşımaktadır.

Oyuncak metni 1. etkinlik/ O1¹ içeriğinde bulmacanın yer aldığı sayfanın sol tarafında metinle ilgili “aşık oyunu”nda kullanılan koyun ve keçi kemiklerini gösteren bir fotoğraf yer almaktadır. Bu kemiklerin aşık oyununda kullanılan biçimlerine açıklık getiren bu fotoğraf, metnin anlamlandırılması sürecinde kullanılabilecek **yan metinsel bir gösterge** niteliği taşımaktadır.

O6'da öğrencilere Abdülkadir Bulut'un “Oyuncakçı Amca” başlıklı şiiri verilmiş ve onlardan okudukları metin ile şiir metnini tür ve biçim bakımından karşılaştırmaları istenmiştir. Karşılaştırmalı Edebiyat Bilimi kapsamında değerlendirilebilecek bu etkinlik; metnin türüne karar verilmesi sürecinde karşılaşılan metinlerin sunduğu imkânların sürece dâhil edilmesi nedeniyle kuramın **üst metinsellik** boyutunda anlam bulur. Çünkü öğrenciler, bu iki metnin türüne karar verme sürecinde hem metinleri karşılaştırmalı olarak değerlendirecek hem de bu metinlerle karşılaşmadan

¹ Çalışmanın bundan sonraki bölümlerinde metinler ve etkinlikler, bu şekilde kısaltılma yoluyla gösterilecektir.

önce karşılaşmış oldukları bütün metinlere ait tür ve biçim özelliklerini sürece dâhil etmiş olacaklardır. Metinler; öğrencileri aynı temanın (oyuncak) şiir ve düzyazı olmak üzere iki farklı biçimi ile karşı karşıya getirdiği için bu etkinlik, kuramın **ana metinsellik** boyutunun **koşuklaştırma** ve **düzyazılaştırma** süreçleri kapsamında da değer kazanmaktadır. Etkinliğin sonunda yer alan Türkiye’de açılmış ilk oyuncak müzesine ait fotoğraf da metni anlamlandırma sürecinde kullanılabilecek ikinci dereceden bir **yan metinsel gösterge** olarak dikkatlere sunulur.

Ö8’de öğrencilere tema ve işlenen metinle uyumlu olarak oyun ve oyuncak ile ilgili bir karikatür verilmiş ve onlardan bu karikatürden hareketle bir hikâye ya da duygu ve düşüncelerini anlatan bir metin yazmaları istenmiştir. Görsellerin ve yazının birlikte kullanıldığı, böylelikle sözel ve sözel olmayan unsurların iç içe geçirildiği bir sanat olan karikatür sanatına ait bir metinden sözel bir sanat olan edebiyata (hikâye ya da duygu ve düşüncelerini anlatan bir metin) bir geçişin söz konusu olduğu bu etkinlikte **kısmî bir göstergelerarasılık** sürecinin varlığından söz etmek mümkündür. Nitekim Kubilay Aktulum’a göre “[g]östergelerarasılık, bir sanat biçiminin (sözel bir sanat, örneğin bir roman) başka bir sanat biçimindeki (sözel- olmayan bir sanat, örneğin müzik, resim) varlığı yanında türleri, farklı biçimlerarası alışverişleri göstermek için de kullanılır; özgül olarak ayrışıklık yaratan bir biçimin, türün (resimsel ya da müziksel biçim) başka bir biçim ya da türde nasıl işlediği sorusuna yanıt aranırken göstergelerarasılık sürecine girilir” (2011: 19). Öğrenciler tarafından oluşturulacak yeni metin, şiir ya da düzyazı biçiminde kaleme alınabileceği için gerçekleştirilecek bu etkinliğin kuramın **ana metinsellik** boyutunun **koşuklaştırma** ve **düzyazılaştırma** süreçleri kapsamında değerlendirilebilmesi mümkündür.

Çocukluk metninin yer aldığı sayfada şiirin sağ tarafına Cahit Sıtkı Tarancı’nın fotoğrafının yer aldığı küçük bir bilgilendirme bölümü konulmuştur. Bu bölümde şair hakkında kısa bir bilgi ile sanatçının eserlerinden bazılarının isimleri de yer almaktadır. Burada yer alan unsurlar, kuramın **yorumsal üst metinsellik** ve **yan metinsellik** boyutlarında anlam kazanır.

Ç1’de “saymak” ve “satmak” sözcüklerinin anlamları, sözlükten alıntılanarak art arda sıralanmıştır. **Doğrudan alıntı** sürecine başvuru bu etkinlik, kuramın **metinlerarasılık** boyutunda değer bulur. Etkinlikte sözcüklerin sözlük anlamlarının sağ tarafında Affan Dede’yi ve oyuncakçı dükkânını gösteren renkli bir resim yer almakta, bu resmin altında da Affan Dede hakkında kısa bir açıklamada bulunmaktadır. Bu resim ve açıklama, metni anlamlandırma sürecinde kullanılabilecek **yan metinsel bir gösterge** olarak ele alınabilir.

Öğrencilerden Cahit Sıtkı Tarancı’ya metnin içeriğinden hareketle üç soru sormalarının istendiği Ç3; metnin anlamlandırılması sürecine yazarın değerlendirmelerinin de dâhil edilmek istendiği, kuramın **yorumsal üst metinsellik** boyutunda okunabilecek dikkate değer bir etkinliktir. Etkinlikte metnin yazarı eğer yaşıyor olsaydı metnin daha net anlaşılabilmesi için öğrencilerin kendisine yöneltebilecekleri soruların gündeme taşınması istenmiştir. Yazar, bu sorulara ölmeden evvel yazmış olduğu başka metinlerinde açıklık getirmiş olabilir. Türkçe öğretmenleri, bu konuda araştırma ve kaynak taraması yaparak öğrencilerin oluşturdukları soruları Cahit Sıtkı’nın eserlerinden alıntılادıkları kendi cümleleri ile yanıtlamaya çalışabilirler.

Ç4’te şiir metninde geçen Affan Dede ve oyuncakçı dükkânı üzerine düzyazı ile kaleme alınmış anlatmaya dayalı kısa bir metin verilmiş ve öğrencilerden bu metne yönelik oluşturulmuş sorulara cevap vermeleri istenmiştir. Şiir metninde geçen “Affan Dede” ifadesi ile etkinlikte verilen kısa anlatı arasında **dolaylı alıntı süreci** ile gerçekleştirilen **metinlerarası** bir ilişki söz konusudur.

Ç5’te öğrencilerden “çocukluk” konulu bir başka şiir bularak ezberlemeleri istenmiştir. Öğrencilerin aynı konunun şiir biçiminde yazılmış bir başka örneği ile karşı karşıya getirileceği bu etkinlik, kuramın **ana metinsellik** boyutunun **koşuklaştırma** süreci kapsamında anlamlandırılabilir.

Ç6’da öğrencilere “geçmiş”, “hayal”, “özlem”, “sevmek” ve “çocukluk” kelimeleri verilmiş ve onlardan bu kelimelerden hareketle bir şiir metni yazmaları ve yazdıkları bu şiire uygun bir başlık koymaları istenmiştir. **Doğrudan alıntı** ile kuramın **metinlerarasılık** boyutunun kullanıldırılmasının söz konusu olduğu etkinlikte yeni bir şiir metni oluşturulması ile de kuramın **ana metinsellik** boyutunun **koşuklaştırma** süreci uygulamaya geçirilmiştir. Öğrencilerin oluşturacakları şiire uygun başlık bulma süreçleri de kuramın **yan metinsellik** boyutunda konumlandırılabilir.

Ç7’de öğrencilerin sevdikleri bir oyun ya da oyuncağı tanıtan bir yazı yazmalarının istenmesi kuramın **ana metinsellik** boyutunun **düzyazılaştırma** süreci ile, tanıtılan oyun ya da oyuncağı anlatan bir resim çizmelerinin istenmesi ise **göstergelerarasılık** ile açıklanabilir.

Temanın 3. metni, Lewis Carroll’un *Alis Harikalar Diyarında* kitabının **Tavşanın Peşinden** bölümüdür. İlk sayfada yazarın fotoğrafı yer almakta ve yazar hakkında kısa bilgi verilen bir bölüm bulunmaktadır. Bu bölümde yer alan unsurlar, kuramın **yorumsal üst metinsellik** ve **yan metinsellik** boyutları kapsamına dâhil edilebilir.

AHD1b’de öğrencilere beş sözcük verilmiş ve onlardan bu sözcüklerin anlamlarını sözlükten bularak yazmaları istenmiştir. Sözcük anlamlarının sözlükten **doğrudan alıntılanacağı** bu etkinlik, kuramın **metinlerarasılık** boyutu kapsamında yorumlanabilir.

AHD4’te öğrencilerden Alis’in ve en sevdikleri kahramanın kişilik özelliklerini karşılaştırmalı olarak verilen boşluklara yazmaları istenmiştir. Etkinlikte Alis’in renkli bir görseli verilmiş ve öğrencilerden verilen boşluğa en sevdikleri kahramanın görselini yapıştırmaları ya da resmini çizmeleri istenmiştir. Etkinlikte kahramanların kişilik özelliklerinin karşılaştırıldığı aşama **Karşılaştırmalı Edebiyat Bilimi**; görsellerle ilgili aşama ise **göstergelerarsılık** kapsamındadır.

AHD5’in sol alt köşesinde yazarın siyah beyaz bir resmi verilmiş ve bir cümlesi alıntılanmıştır: “Nereye gideceğini bilmiyorsan hangi yoldan gideceğinin bir önemi yok”. İşlenen metnin anlamlandırılması sürecinde kullanılabilecek bu alıntı, kuramın **metinlerarasılık** boyutunun **doğrudan alıntı süreci** kapsamında yer almaktadır. Yazarın resmi de **yorumsal üst metinsellik** boyutunda değerlendirilebilecek **yan metinsel bir göstergedir**.

AHD7’de öğrencilerden işlenen metnin sonunda meyveli çöreği yiyen Alis’in başına neler gelmiş olabileceğini kurgulayarak metni tamamlamaları istenmiştir. Bu süreç, yaratıcı yazma konusunda bir drama etkinliği olsa da, kuramın **ana metinsellik** boyutunun **genişletme** basamağı kapsamında da okunmaya uygundur. Etkinlikte öğrencilerin metni şiir yoluyla mı yoksa düzyazı ile mi tamamlayabileceği kesin olarak belirtilmediği için bu etkinlik, **koşuklaştırma** veya **düzyazılaştırma** süreçlerinin kullanılabileceği bir etkinlik olarak da yorumlanabilir.

AHD8’de öğrencilere daha önce işlenen “Oyuncak” metninin özeti verilmiş ve onlardan verilen bu metni örnek olarak “Alis Harikalar Diyarında- Tavşanın Peşinden” metninin özetini yazmaları istenmiştir. Gerçekleştirilen bu özetleme çalışması, kuramın **ana metinsellik** boyutunun **indirgeme** basamağı ile açıklanabilir. Burada aynı zamanda Oyuncak metninin özeti, biçimsel süreçte bir alt metin olarak da okunabilir. Özetlemede dikkat edilecek noktaların izi sürülerek bir özet metnin/ ana metnin oluşturulması istenmiştir.

2. Tema: Millî Mücadele ve Atatürk

Temada “Bilmeyen Var mı?”, “Mustafa Kemal’in Kağnısı” ve “15 Temmuz” olmak üzere üç okuma metni ve *Küçük Ağa* romanından seçilmiş bir serbest okuma metni yer almaktadır.

Öğretmeni tarafından kendisine İstiklal Marşı’nın 10 kıtasını ezberlemesi ödev olarak verilen Ali’nin yaşadıklarının anlatıldığı **Bilmeyen Var mı?** metninde İstiklal Marşı’nın ismen anılması ile **dolaylı alıntı**, İstiklal Marşı metninden doğrudan yapılan alıntıların koyu dizilerek metne

yerleştirilmesi ile de **doğrudan alıntı** süreçleri ile gerçekleşen **metinlerarası** bir ilişki söz konusudur.

BV1’de sayfanın sol tarafında sözcüklerin sözlükten **doğrudan alıntılanan anlamları** ile metinde kazandıkları anlamlar, iki sütun hâlinde sıralanmıştır. Öğrencilerden sözcük anlamları ile sözcükleri eşleştirmeleri ve her bir anlama karşılık gelen sözcüğü sayfada yer alan bulmacanın ilgili bölümüne yazmaları istenmiştir. Etkinlik, sözlükten doğrudan alıntılanan sözlük anlamları ve sözcükler vasıtası ile kuramın **metinlerarasılık** boyutu kapsamında değerlendirilebilir.

BV1 ile benzer özellikler taşıyan BV2’de bu defa ortası boş bırakılmış balık figürlerinin etrafına metinde yer alan deyimler yazılmış, balıkların hemen alt bölümünde sözlükten alıntılanan deyim anlamları sıralanmıştır. Öğrencilerden istenen deyim anlamları ile deyimleri eşleştirmeleri ve ilgili deyim anlamı numarasını ilgili balık figürlerinin ortasında yer alan boş alana yazmalarıdır. Sözlükten **doğrudan alıntılanan** deyimler ile deyimlerin anlamlarının eşleştirilmesi etkinliğinin kuramın **metinlerarasılık** boyutunda anlam bulduğu söylenebilir.

Metne yönelik soruların yanıtlanacağı BV3’ün sağ tarafında Mehmet Akif Ersoy’un ismi ve bir fotoğrafı yer almaktadır. Bu fotoğrafın hemen altında İstiklal Marşı’nın bestecisi Osman Zeki Üngör’ün fotoğrafı ve hakkında kısa bilgi yer almaktadır. BV9 ve BV10’un yer aldığı sayfada da Mehmet Akif Ersoy’un müzeye dönüştürülen evinin bir fotoğrafı ile kısa bir bilgi notu yer almaktadır. Bu bölümler, kuramın **yorumsal üst metinsellik** boyutunda değerlendirilebilecek **yan metinsel bir gösterge** kabul edilebilir.

Etkinlikte yer alan 4. soru, İstiklal Marşı’ndan yapılan **doğrudan alıntılar**ın metinde koyu dizilmiş olmasının vurgulanması yönüyle **metinlerarasılık**; 5. soru, metnin başlığı ile içeriği arasındaki uyumun sorgulanması ve öğrencilerden yeni başlık teklifleri istenmesi nedeniyle **yan metinsellik**; 6. soru Mehmet Akif Ersoy’dan doğrudan yapılan bir alıntının (Allah bu millete bir daha İstiklal Marşı yazdırmasın!) metnin anlamlandırılması sürecine dâhil edilmesi yönüyle hem **metinlerarasılık** hem de **yorumsal üst metinsellik** boyutlarında değer kazanır.

BV6’da öğrencilere bir hikâye haritası verilmiş ve bu haritanın metne uygun olarak doldurulması istenmiştir. Düzyazı ile oluşturulmuş bir metnin belirli unsurlarının seçilerek hikâye haritası yapılanışına yerleştirilmesi istenen bu etkinlik, kuramın **ana metinsellik** boyutunun **biçimsel ciddi dönüşümler basamağının** dördüncü biçimi olan **biçem dönüşümü** kapsamında **kismî bir kipsel dönüşüm** olarak dikkatlere sunulur.

Öğrencilerden hikâyenin devamını yazmalarının istendiği BV10, kuramın **ana metinsellik** boyutunun **biçimsel ciddi dönüşümler basamağının** dördüncü biçimi olan **biçem dönüşümü** kapsamında bir **genişletme** uygulaması olarak anlam kazanır.

Metnin “Gelecek Derse Hazırlık” bölümünde öğrencilerden Millî Mücadele’nin kadın kahramanlarıyla ilgili araştırma yapmaları istenmiştir. Bir sonraki metin olan **Mustafa Kemal’in Kağnısı** metnini anlamlandırma sürecinde kullanılabilecek bu hazırlığı **yorumsal bir üst metin** olarak değerlendirmek mümkündür.

Temanın ikinci metni olan **Mustafa Kemal’in Kağnısı**’nın hazırlık çalışmalarında öğrencilerden şiirin görsellerini ve başlığını inceleyerek konusunu tahmin etmeleri istenmiştir. Bu çalışma, kuramın **yan metinsellik** boyutunu ilgilendirir.

Şiir metninin yer aldığı sayfanın sağ tarafında “kağnı” sözcüğü, bir kağnı tablosunun hemen altında yer verilen cümlelerle açıklanmıştır. Bu uygulamada sözcüğün başka kaynaklardan **doğrudan alıntılanan** anlamı ile **metinlerarasılık**, görsel bir öge ile desteklenerek öğrencilere sunumu ile de **yan metinsellik** süreçlerine başvurulduğu belirtilebilir.

Metnin sağ tarafında yazarın fotoğrafı yer almakta ve yazar hakkında kısa bilgi verilen bir bölüm bulunmaktadır. Bu bölümde yer alan unsurları, kuramın **yorumsal üst metinsellik** boyutunda değerlendirmek mümkündür.

MKK4'te öğrencilere Halil Dikmen tarafından 1933'te yapılan "İstiklal Savaşında Mermi Taşıyan Kadınlar" tablosu verilmiştir. MKK4a'da öğrencilerden tabloda gördüklerini açıklamaları istenmiştir. MKK4b'de Atatürk'ün millî mücadele sürecinde kadınlar ile ilgili sözlerinden bir alıntı yapılmıştır. Bu alıntının kuramın **metinlerarasılık** boyutunun **doğrudan alıntı** basamağında ele alınması mümkündür. MKK4b'de öğrencilerden Atatürk'ün alıntılanan sözü ile Halil Dikmen'in "Mermi Taşıyan Kadınlar" tablosu arasında nasıl bir ilişki olduğunu belirtmeleri istenmiştir. **Sözel** bir doğrudan alıntı ile **sözel olmayan bir sanata ait bir tablo** arasındaki ilişkilerin sorgulandığı bu etkinliğin **göstergelerarasılık** kapsamında okunabilmesi mümkündür. MKK4c'de öğrencilerden tablo ile Mustafa Kemal'in Kağnısı şiirini bir arada düşünerek Kurtuluş Savaşı'nın kazanılmasında kadınların rolünü açıklamaları istenmiştir. Etkinliğin gerçekleştirilmesi sürecinde **sözel olmayan bir sanat dalına ait bir veri (tablo)** ile **sözel bir sanat dalına ait bir metin (şiir)** bir arada kullanılacağı için etkinliğin **göstergelerarasılık** kapsamında anlamlandırılabilmesi mümkündür.

MKK5'te öğretmenin bir öğrenciyi seçerek tahtaya çıkaracağı, bu öğrencinin şiir metninde geçen Elif'in yerine geçeceği belirtilmiştir. Öğrencilerden istenen, arkadaşlarına Elif'in hayatı ile ilgili sorular sorarak ondan cevap istemeleridir. Kısmi anlamda teatral izler taşıyan bu etkinliği, kuramın **ana metinsellik** boyutunun **biçimsel ciddi dönüşümler basamağı**nın dördüncü biçimi olan **biçem dönüşümü** kapsamında **kismî bir kipsel dönüşüm** olarak konumlandırmak mümkündür. Gerçekleştirilen etkinlik sonucu oluşan soru- cevap metni de şiir metninin anlamlandırılması sürecinde kullanılabilecek **yorumsal bir üst metin** olarak okunmaya uygundur.

MKK6'da öğrencilerden şiir metninde Kocabaş'ın öldüğünü gören Elif'in yüz ifadesinin görsellerle ifade edilen yüz ifadelerinden hangisi ile uyumlu olduğunu işaretlemeleri istenmiştir. Metinde anlatılan –sözel- bir durumun –sözel olmayan- görseller ile karşılaştırılarak en uygun görsel ile eşleştirilmesinin istendiği bu etkinlik, **göstergelerarasılık** açısından anlam bulur.

MKK9'da öğrencilerden şiir metninde Elif'in kağnıyı çekmek için Kocabaş'ın yerine geçmesinin ardından yaşanmış olabilecek gelişmeleri, hikâye şeklinde kurgulayarak yazmaları istenmiştir. Etkinlik bu yönüyle kuramın **ana metinsellik** boyutunun **biçimsel ciddi dönüşümler basamağı**nın dördüncü biçimi olan **biçem dönüşümü** kapsamında bir **genişletme** uygulaması olarak değer kazanır. Şiir metninin hikâye biçimine dönüştürülmesi **düzyazılaştırma** olarak da okunabilir.

Temanın 3. metni olan 15 Temmuz metnine ait OBT1'de sayfanın sağ tarafında öğrencilere sözlükten doğrudan alıntılanan **sözlük anlamları** sıralanarak verilmiş, sayfanın sol tarafında ise metinde yer alan ve anlamları sayfasının sol tarafında sıralanan **sözcükler, harfleri karıştırılarak sıralanmıştır**. Öğrencilerden sözcük anlamları ile -harfleri karıştırılarak verilen- sözcükleri **örnekte gösterildiği biçimde** eşleştirmeleri istenmiştir. Etkinlik, sözlükten doğrudan alıntılanan sözlük anlamları ve sözcükler vasıtası ile kuramın **metinlerarasılık** boyutu kapsamında dikkatlere sunulur.

OBT3'ün 4 ve 5. basamaklarında öğrencilerden kendilerine **doğrudan alıntılanarak** verilen iki cümlelerin anlamını açıklamaları istenmiştir. Etkinlik, doğrudan alıntılanan ifadelere yer verilmesi nedeniyle kuramın **metinlerarasılık** basamağında anlam kazanır.

OBT5'te öğrencilere Türk bayrağı görseli verilmiş ve onlardan bayrağın kendilerine çağrıştırdıklarını bayrak etrafında yer alan noktalı bölümlere yazmaları istenmiştir. **Sözel olmayan görsel bir unsurdan (bayrak)** hareketle **çağrıştırılan sözel unsurların** tespit edilmesine yönelik olarak tasarlanan bu etkinliğin **göstergelerarasılık** kapsamında değerlendirilmesi mümkündür. OBT5b'de öğrencilerden, **çağrışımlarından** hareketle "bağımsızlık" konulu bir **konuşma** yapmaları istenmiştir. Türk bayrağının çağrıştırdığı kelime ve kavramların "alt metin" olarak kabul edilebileceği bu etkinlikte oluşturulan konuşma metni için de "ana metin" ifadesinin kullanılması

mümkündür. Kuramın **ana metinsellik** boyutunda değer bulan bu etkinlik, bir **düzyazılaştırma süreci** olarak da kabul edilebilir. Etkinlikte **yazılı** bir boyutu olan çağrışımların, yazılı bir boyutu olan **taslak bir konuşma** metnine aktarılması ve sürecin sonunda –varsayıma dayalı- bu yazılı –taslak- metnin sözlü ortama taşınarak konuşma metnine dönüştürülmesi süreci dikkate değerdir. Çünkü burada **yazılı metinler** üzerine yapılandırılmış bir kurama göre sürece dâhil olan sözlü metinlerin nasıl değerlendirilebileceği konusu, pek çok soruyu da beraberinde getirmektedir. Burada gerçekleştirilen işlemi, kuramın **ana metinsellik** boyutunun **biçimsel ciddi dönüşümler basamağının** dördüncü biçimi olan **biçem dönüşümü** kapsamında **kısmî bir kipsel dönüşüm** olarak ele almak mümkündür.

OBT6’da metinde ismen anılarak **dolaylı alıntı** vasıtasıyla **metinlerarası** gönderimlerde bulunan şairlerden Yunus Emre, Mevlânâ, Hacı Bektaş Veli ve Pir Sultan Abdal’ın sözlerinden bu defa **doğrudan alıntılar** yapılmıştır. OBT6a ve OBT6b, doğrudan alıntılanan bu sözlerle ilgilidir. OBT6c’de ise öğrencilerden şairlerin bu sözlerinden hareketle **bir şiir metni yazmaları ve yazdıkları şiire uygun bir başlık koymaları** istenmiştir. Etkinliğin şiir metni yazılması istenen yönünün kuramın **ana metinsellik** boyutunun **biçimsel ciddi dönüşümler basamağının** ikinci biçimi olan **koşuklaştırma** kapsamında okunabilmesi mümkündür. Yazılan şiir metnine uygun başlığın bulunup yazılması işlemi ise kuramın **yan metinsellik** boyutu kapsamındadır.

OBT7’de öğrencilere 15 Temmuz hakkında bir **karikatür** verilmiş ve onlardan yurt dışında yaşayan ve Türkçe bilen birine bir elektronik posta yazmaları, bu elektronik postada da OBT6’da yer alan özdeyişlerden en az birini kullanmaları istenmiştir. **Sözel olmayan görsel bir metin olan karikatürden** hareketle **sözel olan bir metin olan elektronik posta** yazılmasının istendiği bu etkinlik, bu açıdan bakıldığında **göstergelerarasılık** kapsamında anlamlandırılabilir. Oluşturulacak yeni metinde OBT6’da yer alan özdeyişlerden en az birinin **doğrudan alıntılanarak** yer alacak olması da süreci kuramın **metinlerarasılık** boyutuna taşımıştır.

Metnin “Gelecek Derse Hazırlık” bölümünde öğrencilerden Atatürk ve Millî Mücadele hakkındaki **filmleri** ve **kitapları** araştırmaları istenmiştir. Bu sürecin **öğrencilerin derse taşıyacağı yeni metinlerin temel niteliklerine göre yorumsal üst metinsellik, ana metinsellik, düzyazılaştırma, koşuklaştırma, kipsel dönüşüm** ve **göstergelerarasılık** açısından yorumlanabilmesi mümkündür.

3. Tema: Erdemler

Temada “Güvercin”, “Karagöz Hacivat- İncelik” ve “Püf Noktası” olmak üzere üç okuma metni yer almaktadır.

Güvercin metninin “Hazırlık Çalışmaları”nda öğrencilere *Kelile Dimne*, *Ezop Masalları* ve *La Fontaine Masalları* kitaplarından hangilerini okudukları sorularak bu eserlerin ismen anılması vasıtasıyla **dolaylı alıntı** sürecine başvurulmuştur. Bu süreci, kuramın **metinlerarasılık** boyutunda değerlendirmek mümkündür.

Metnin yer aldığı sayfanın sağ tarafında **farklı bir renk** kullanılarak belirgin kılınmış bir kutucukta metnin yazarı Beydaba hakkında kısa ve açıklayıcı bilgilerin verildiği bir bölüm yer almaktadır. Metnin anlamlandırılması sürecine yazarın hayat öyküsünün, sanatçı kişiliğinin, eserlerinin ve bu eserlere özgü temel niteliklerin dâhil edilmek istendiği bu bölüm, kuramın **yorumsal üst metinsellik** boyutunda anlam bulan **yan metinsel bir gösterge** kabul edilebilir. Bölümde Beydaba’nın *Kelile* ve *Dimne* eserinde -metnin yer aldığı temaya koşut olarak- erdemler ve eğitim gibi konuların işlendiğinin özellikle vurgulanmış olması da bu açıdan dikkate değerdir.

G1’de metinde yer alan bazı sözcükler birkaç harfi eksik bırakılarak verilmiş ve bu sözcüklerin anlamları sözlükten **doğrudan alıntılanarak** öğrencilere sunulmuştur. Öğrencilerden hem sözlük anlamları hem de sözcüklerin verilen harflerini ipucu olarak kullanarak sözcükleri

tahmin etmeleri istenmiştir. Öğrenciler, buldukları kelimelerin doğruluğunu kontrol etmeleri için sözlüklere yönlendirilmiştir. Bu etkinliğin doğrudan alıntılanan sözlük anlamları vasıtasıyla kuramın **metinlerarasılık** boyutunda okunması mümkündür. Etkinliğin yanında yer alan *Kelile ve Dimne*'nin kapak resmi de metnin anlamlandırılması sürecinde kullanılabilecek **yan metinsel bir gösterge** olarak kabul edilebilir.

Öğrencilerden metinden hareketle cevaplamaları istenen soruların sıralandığı G3'ün 5. sorusu şöyledir: “Okuduğunuz metin, konusu bakımından yaşamış olduğunuz bir olayla benzerlik gösteriyor mu? Anlatınız” (Ağın Haykır vd., 20017: 75). Bu süreç, okunan metnin **alt metin**, öğrencilere bu alt metin vasıtasıyla çağrıştırılan, yaşanmış olaya dayalı metnin ise **ana metin** kabul edilebileceği **ana metinsel** bir süreç olarak değer kazanır. Soruların yanında yer alan güvercin fotoğrafı ile hemen altında yer alan *Kelile ve Dimne*'den alınmış minyatürün metnin anlamlandırılması sürecinde kullanılabilecek **yan metinsel birer gösterge** olarak kabul edilmesi mümkündür.

G4b'de öğrencilere 4 atasözü verilmiş ve onlara bu atasözlerinden hangilerinin metnin ana fikri ile aynı anlamda olduğu sorulmuştur. Bu uygulama, kuramın **ana metinsellik** boyutunun **biçimsel ciddi dönüşümler basamağının** dördüncü biçimi olan **biçem dönüşümü** kapsamında bir **indirgeme** uygulaması olarak kabul edilebilir. Nitekim az sözle çok şey anlatılan atasözlerinin metnin ana fikrinin indirgenmiş biçimi olarak değerlendirilebilmesi mümkündür.

G5b'de metnin türü ile ilgili bilgiler sıralanarak öğrencilerden bu bilgilerden doğru olanları daire içine almaları ve doğru olan ifadelerin başında yer alan harflerin birleştirilmesi yoluyla da etkinliğin anahtar kelimesine (fabl) ulaşmaları istenmiştir. Kuramın **üst metinsellik** boyutunda ele alınabilecek bu etkinlikte öğrencilerin metnin türüne ilişkin bilgilerinin pekiştirilmesine yönelik olarak da *Ezop Masalları*'nın kapak resmine yer verilmiştir. *Kelile ve Dimne* ile benzer özellikler taşıyan bu kitabın kapak resmine yer verilmiş olması da metnin anlamlandırılması sürecinde kullanılabilecek **yan metinsel bir gösterge** olarak kabul edilebilir.

G8b'de öğrencilere “Karga ile Tilki” fablının giriş bölümü verilmiş ve onlardan bu bölümden hareketle fablı tamamlamaları istenmiştir. Bu etkinlik, kuramın **ana metinsellik** boyutunun **biçimsel ciddi dönüşümler basamağının** dördüncü biçimi olan **biçem dönüşümü** kapsamında bir **genişletme** uygulaması olarak değerlendirilebilir. Etkinliğin yanında fablın giriş bölümünün alıntılandığı *La Fontaine Masalları* (çev. Orhan Veli) kitabının kapak resmi yer almaktadır. Bu kapak resmi, metnin anlamlandırılması sürecinde kullanılabilecek **yan metinsel bir gösterge** olarak anlamlandırılabilir.

Metnin “Gelecek Derse Hazırlık” bölümünde öğrencilerden nezaket ve görgü kuralları konulu afişler hazırlamaları ve bu afişleri sınıf panosunda sergilemeleri istenmiştir. Bir sonraki metin olan **Karagöz ile Hacivat- İncelik** metninin anlamlandırılması sürecinde kullanılabilecek bu hazırlığın hem **göstergelerarasılık** hem de **yorumsal üst metinsellik** açısından ele alınabilmesi mümkündür.

Karagöz ile Hacivat- İncelik metninin “Hazırlık Çalışmaları”nda öğrencilere yöneltilen “Daha önce Karagöz oyunu izlediniz mi? Karagöz oyunu hakkında neler biliyorsunuz?” soruları, ön bilgilerin harekete geçirilmesi ve metnin türünün tespit edilmesi süreçlerinde daha önce karşılaşılan metinlerin öğrencilere hatırlatılarak ölçüt kabul edilmesi nedeni ile kuramın **üst metinsellik** boyutunda dikkatlere sunulur.

“Hazırlık Çalışmaları”nda öğrencilerden metni canlandırarak okumaları istenmiştir. Dram sanatına ait bir metnin seyirci önünde canlandırılarak tiyatro sanatına ait bir metne dönüştürüldüğü bu süreç, kuramın **ana metinsellik** boyutunun **biçimsel ciddi dönüşümler basamağının** dördüncü biçimi olan **biçem dönüşümü** kapsamında bir **kipsel dönüşüm** olarak konumlandırılabilir.

Metni görsel olarak destekleyen Karagöz ve Hacivat oyunlarına ait figürler (2017: 78-81), kuramın **yan metinsellik**; metnin yazarı (Suat Batur) ve eserleri hakkında kısaca bilgi verilen kutucuk ise **yorumsal üst metinsellik** boyutu kapsamına dâhil edilebilir.

KH1’de öğrencilere içlerinde altı çizili deyimlerin yer aldığı iki cümle verilmiş ve onlardan bu deyimlerin anlamını yazmaları istenmiştir. Bağlamdan hareketle deyim anlamlarının tahmin edilmesinin istendiği bu etkinlik, öğrencilerin deyim anlamlarını deyimler sözlüğünden **doğrudan alıntılar** yaparak tahminleri ile karşılaştırması sürecinin eklenmesi yoluyla kuramın **metinlerarasılık boyutunun doğrudan alıntı** basamağı ile zenginleştirilebilir.

KH3’ün sağ alt köşesinde 1997’de Bursa’da açılan Karagöz Müzesi’ne ait verilen görsel, metnin anlamlandırılması sürecinde kullanılabilecek **yan metinsel bir gösterge** olarak okunmaya uygundur.

KH4’te öğrencilere **doğrudan alıntılanan** metin parçaları verilmiş ve onlardan bu metin parçalarını eşleştirmeleri istenmiştir. “Hacivat’ın karşılaştığı durumlar”, “Karagöz’ün bu durumlar karşısında verdiği cevaplar” ve “nezaket ve görgü kuralları çerçevesinde verilebilecek cevaplar” olarak değerlendirilebilecek her bir **doğrudan alıntı sütunu**, kuramın **metinlerarasılık** boyutu kapsamında yorumlanabilir.

KH5a’da öğrencilere tiyatro terimleri ve her tiyatro terimine yönelik iki anlam açıklaması verilmiştir. Öğrencilerden her terimin karşısında yer alan anlamlardan hangisinin tiyatro ile ilgili olduğuna karar vermeleri istenmiştir. Öğrencilerin sözlükten **doğrudan alıntılanan** sözcük anlamları ile karşı karşıya geldikleri bu etkinlik, kuramın **metinlerarasılık** boyutunda yer almaktadır. Öğrencilere verilen sözcük anlamlarından biri, sözcüğün terimsel anlamı; diğeri ise günlük hayatta kullanılan anlamıdır. KH5b’de öğrencilere KH5a’da işaretledikleri anlamın sözcüğün günlük hayatta kullanılan anlamı olup olmadığı sorularak öğrenilenler pekiştirilmiştir. KH5b’yi de kuramın **metinlerarasılık** boyutunda ele almak mümkündür. KH5c’de öğrencilere bir paragraf verilmiş ve onlardan bu paragrafta yer alan terim anlamlı sözcükleri bularak altını çizmeleri istenmiştir.

KH6’da öğrencilere Karagöz ile ilgili olarak Kültür Bakanlığı ana sayfasında düzenlenmiş bilgilendirici bir metin verilmiştir. Bu metin ile Karagöz ile Hacivat- İncelik metninin biçim ve tür bakımından karşılaştırılmasının istendiği bu etkinlik, kuramın **üst metinsellik** boyutunda bulunmaktadır. Çünkü etkinlikte öğrencilerden karşılaştıkları metinleri biçim ve içerik açısından karşılaştırarak bu metinlerin türüne karar vermeleri beklenmektedir. Etkinlik sayfasının sağ tarafında yer alan ve üzerinde Karagöz oyunu tiplerinin yer aldığı posta pullarına ait görsellerin **yan metinsel birer gösterge** olarak değerlendirilebileceği belirtilebilir.

KH7’de öğrencilere Adnan Adıvar tarafından alış veriş yapılırken dikkat edilmesi gereken nezaket ve görgü kuralları üzerine yazılmış tahkiyeye dayalı kısa bir metin verilmiştir. Bu metin, **yan metinsel bir gösterge** olarak okunmaya uygun akide şekeri görseli ile desteklenmiştir. İçerik açısından Karagöz ile Hacivat- İncelik metninin nezaket ve görgü kuralları boyutunun daha anlaşılır kılınmasına yardımcı olan bu metne yönelik olarak öğrencilere iki soru yöneltilmiştir. Öğrencilerden bu soruları cevaplamak üzere gerçekleştirecekleri konuşmalarında yabancı kelimelerin yerine Türkçelerini kullanmaya özen göstermeleri istenmiş, böylelikle onlara dil bilinci kazandırılması amaçlanmıştır.

KH8a’da öğrencilere metinden alıntılanan ünlem cümleleri verilmiş ve onlara bu cümlelere yönelik anlam bilimsel sorular yöneltilmiştir. KH8b’de ise öğrencilerden Karagöz ile Hacivat-İncelik metninde yer alan ünlem cümlelerini tespit ederek bu cümlelerin altını çizmeleri istenmiştir. Alıntı sürecinin devreye girdiği KH8a ve altını çizme süreçleri ile işletilen KH8b ile etkinliğin bir bütün olarak kuramın **metinlerarasılık** boyutunda anlamlandırılabilmesi mümkündür. Etkinlik

içerisine yerleştirilen Beberuhi ve Karagöz oyunu perdesi görsellerinin de **yan metinsel birer gösterge** olarak kabul edilmesi mümkündür.

KH9’da öğrencilere Kültür Bakanlığı tarafından çocuklar için düzenlenen İnternet sitesinden alınmış Bilgi Dağarcığı başlıklı bir Karagöz oyunu verilmiş ve onlardan metinde boş bırakılan yerleri oyunun içeriğine göre tamamlamaları istenmiştir. Bu etkinlik, kuramın **ana metinsellik** boyutunun **biçimsel ciddi dönüşümler basamağı**nın dördüncü biçimi olan **biçem dönüşümü** kapsamında bir **genişletme** uygulaması olarak değerlendirilmeye uygundur.

Metnin “Gelecek Derse Hazırlık” basamağında öğrencilerden çoklu medya ortamlarından ve basılı kaynaklardan yararlanarak deyim hikâyeleri bulmaları istenmiştir. Bir sonraki metin olan **Püf Noktası** metnini anlamlandırma sürecinde kullanılabilecek bu hazırlığı kuramın **ana metinsellik** boyutunda okumak mümkündür. Çünkü deyimler, deyim hikâyelerinin **indirgenmiş** biçimi; deyim hikâyeleri de deyimlerin **genişletilmiş** biçimi olarak yorumlanmaya uygundur.

Püf Noktası metninin “Hazırlık Çalışmaları”nın ilk sorusunda öğrencilerden “sabır acıdır, meyvesi” atasözünü tamamlamaları istenmiştir. Bu etkinlik, kuramın **metinlerarasılık** boyutunun **anıştırma** basamağında anlamlandırılmaya uygundur. İkinci soru ile öğrencilerden tamamladıkları atasözünde ne anlatıldığını arkadaşları ile paylaşmaları, üçüncü basamakta ise “Gelecek Derse Hazırlık” basamağında araştırıp buldukları deyim hikâyelerinden bazılarını arkadaşlarına okumaları istenmiştir.

Püf Noktası metninin içeriği **yan metinsel gösterge** olarak değerlendirilebilecek iki görsel ile desteklenerek daha anlaşılır kılınmak istenmiştir.

Metnin ilk sayfasının sol tarafında metnin yazarı olan İskender Pala’nın doğum tarihine, hâlâ yaşıyor olduğuna (1958-), daha çok Osmanlı Dönemi Edebiyatı üzerine eserler verdiğine ve eserlerinden bazılarının başlıklarına yer verilen kısa bir tanıtım kutucuğu yer almaktadır. Kutucukta yazarın bir fotoğrafı da bulunmaktadır. Bu bölümde yer alan unsurlar, kuramın **yorumsal üst metinsellik** boyutunda değer kazanır.

PN1’de öğrencilere “sabır, dürüstlük, sevgi, saygı, dostluk ve güven” değerleri verilmiş ve onlara okudukları metinde bu değerlerden hangilerine ulaşılacağı sorulmuştur. Değerlerin metnin **indirgenmiş biçimi**, metnin ise değerlerin **genişletilmiş biçimi** olduğu varsayıldığında bu etkinliğin kuramın **ana metinsellik** boyutunda anlamlandırılabilmesi mümkündür. Etkinliğin sağ yanında bulunan “Nevşehir’in Avanos ilçesinde yer alan Çömlekçi Heykeli”ne ait görsel, **yan metinsel bir gösterge** olarak kabul edilebilir.

PN2a’da öğrencilere metinde geçen yedi sözcük (nasihat, testi, küp, merdane, kalfa, çanak, imal) verilmiş ve onlardan bu sözcüklerin anlamlarını metinde geçtikleri yerlerden hareketle tahmin etmeleri istenmiştir. Etkinliğin, öğrenci tahminlerinin doğruluğunun sözlükten kontrol edilmesinin istendiği son aşaması, kuramın **metinlerarasılık** boyutunda dikkatlere sunulur. PN2b’de öğrencilere iki cümle verilmiş ve onlardan bu cümlelerde altı çizili deyimlerin (emek vermek, önüne geçmemek) anlamını tahmin ederek noktalı yerlere yazmaları istenmiştir. Bağlamdan hareketle deyim anlamlarının tahmin edilmesinin istendiği bu etkinlik, gerçekleştirilen tahminlerin deyimler sözlüğü kullanılarak kontrol edildiği bir basamak içermiş olsaydı kuramın **metinlerarasılık** boyutunda ele alınabilirdi.

PN4’te öğrencilerden Püf Noktası metnini özetlemeleri istenmiştir. Gerçekleştirilen bu özetleme çalışması, kuramın **ana metinsellik** boyutunun **indirgeme** basamağında okunabilir. Etkinliğin hemen yanında verilen Püf Noktası metnini aydınlatmaya yönelik görsel, **yan metinsel bir gösterge** olarak anlamlandırılabilir.

PN6b’de öğrencilere “olay örgüsü”, “anlatıcı”, “yer”, “zaman” ve “kişiler” kutucukları verilmiş ve onlardan bu kutucukları Püf Noktası metninden hareketle doldurmaları istenmiştir.

Hikâye haritalarına benzer biçimde metnin âdeta ana iskeletinin oluşturulmak istendiği bu etkinliği kuramın **ana metinsellik** boyutunun hem **indirgeme** hem de **kipsel dönüşüm** basamağı kapsamında yorumlamak mümkündür.

PN7’de öğrencilere “Büyüklerimiz niçin bizlere öğüt verirler? Onların verdiği öğütleri dikkate alır mısınız? Niçin? Düşüncelerinizi arkadaşlarınızla paylaşınız” soruları yöneltilerek hem büyüklerin verdikleri öğütler ile Püf Noktası metni ile kazandırılmak istenen atasözleri ve deyimler arasında bir köprü kurulmuş hem de öğrencilerin öğütlerle ilgili olarak yaşamış oldukları bütün **sözlü bağlam**, yazılı bir metni anlamlandırma sürecine taşınmak istenmiştir. **Yazılı metinleri anlamlandırma süreçlerinde kullanılabilen metinlerarası kuramlar, sözlü metinlerin sürece dâhil edilebilme biçimleri açısından da ele alınıp değerlendirilmeli ve süreçsel yeni terimlerle zenginleştirilmelidir.**

PN8a’da öğrencilere Mehmet Önder tarafından yazılan Anadolu Atasözlerinde Özleşir metni kısaltılarak ve deyim ile atasözleri **koyu dizilerek** verilmiştir. Öğrencilerden bu metni deyim ve atasözlerine dikkat ederek okumaları istenmiştir. Etkinlik, deyim ve atasözlerinin metin içinde koyu dizilmiş somut varlığından hareketle kuramın **metinlerarasılık** boyutunda yer almaktadır. Metinde ismen anılarak **dolaylı alıntı** vasıtasıyla **metinlerarası** gönderimlerde bulunan unsurlar, Kaşgarlı Mahmut ve eseri *Dîvânu Lugâti’t- Türk*’tür. Metnin hemen altında yer alan ilk dil bilginimiz, ilk sözlük bilimcimiz, ilk coğrafyacımız, ilk ansiklopedicimiz olan Kaşgarlı Mahmut’un heykeline ait görsel de metni anlamlandırma sürecinde kullanılabilecek **yan metinsel bir gösterge** olarak okunmaya uygundur. PN8b’de ise öğrencilere “*sabır, dürüstlük, sevgi, saygı, dayanışma, iyilikseverlik, paylaşma, yardımlaşma*” konularından biriyle ilgili bir hikâye yazmaları istenmiştir. Hikâyede daha önce öğrendikleri atasözü ve deyimleri de kullanmaya özen göstermeleri ve yazıya başlamadan önce hikâyeye ait unsurları kutucuklara (kısaca olay örgüsü, konu, kişiler, yer, zaman) yazmaları belirtilmiştir. Etkinlik, daha önce öğrenilen atasözü ve deyimlerin oluşturulacak yeni metinde kullanılacak olması boyutu ile **metinlerarasılık**, öğrenilenlerden hareketle yeni bir metin yazılmasının istenmesi boyutu ile **ana metinsellik**, hikâye unsurları ile hikâye arasındaki karşılıklı dönüşüm süreçleri boyutu ile de hem **indirgeme- genişletme** hem de **kipsel dönüşüm** süreçleri kapsamında anlamlandırılabilir.

4. Tema: Bilim ve Teknoloji

Temada “Uzayda Bir Gün”, “Sarımsak Soslu Makarna” ve “Bir Dâhiyle Konuşmak” olmak üzere toplam üç okuma metni bulunmaktadır.

Uzayda Bir Gün metninin “Hazırlık Çalışmaları”nda öncelikle öğrencilere -erişim linki verilen- “Uluslararası Uzay İstasyonunda Günlük Yaşam” başlığını taşıyan dinleme/ izleme metni izletilmesi istenmiştir. 2018 *Türkçe Dersi Öğretim Programı*’na göre öğrencilere “Bilimsel çalışmalarda ağırlıklı olarak “edu” ve “gov” uzantılı sitelerin kullanıldığı vurgulan[malıdır]” (2018: 38, 42, 46, 50, 59). Burada programın “edu” ve “gov” uzantılı adresler dışındaki adreslere temkinli yaklaşılması gerektiği uyarısı ile çelişen bir durum söz konusudur. Çalışmanın bu bölümünde programda önerilen ile ders kitaplarında yapılanın uyumlu olması gerektiği belirtilmelidir.

Bölümde öğrencilere bu metinden hareketle cevaplamaları gereken 3 soru yöneltmiştir. Okuma metninin anlamlandırılması sürecinde okuma öncesi basamağın okuma metninin konusu ile doğrudan bağlantılı bir dinleme/ izleme metni ile işlenmesi süreci, kuramın **ana metinsellik** boyutu kapsamında bir **kipsel dönüşüm** olarak anlam bulur. Bu durum, okuma etkinliklerinde temel dil becerileri arasındaki geçişkenliği yansıtmaları açısından da dikkate değerdir.

UBG1a’da öğrencilerden uzay istasyonlarına yönelik soruların yer aldığı bulmacayı çözmeleri istenmiştir. 10 sorunun yer aldığı bu bölümün ardından gelen UBG1b’de öğrencilerden soruların cevabı olan her bir sözcüğü birer cümlede kullanmaları istenmiştir. Bu etkinlik,

UBG1a'daki sözcüklerin alıntılanması süreci ile kuramın **metinlerarasılık**, öğrenciler tarafından yeni oluşturulan cümleler ile de **ana metinsellik** boyutunda değer kazanır. Hem okuma metninin yer aldığı sayfalardaki uzay istasyonu fotoğrafları hem de UBG1a ve UBG1b'nin bulunduğu sayfada yer alan uzay istasyonu görseli, **yan metinsel birer gösterge** olarak ele alınabilir.

UBG3'te öğrencilere metne ait görseller ve bu görsellere ait ifadeler verilmiş ve onlardan görsellerle ifadeleri eşleştirmeleri istenmiştir. Bu süreç, kuramın **ana metinsellik** boyutunun **kipsel dönüşüm** basamağında okunabilir.

UBG5'te öğrencilerden “Hazırlık Çalışmaları” basamağında yaptıkları çalışmalardan hareketle “Uzay ve Uzay Çalışmaları” konusunda arkadaşlarına bir sunum hazırlamaları istenmiştir. Sunumlarını hazırlama sürecinde kendilerine verilen 5 sorudan yararlanabilecekleri belirtilmiştir. Öğrencilerin gerçekleştirdiği araştırma ve kaynak taraması sonuçlarının sorularla şekillendirilerek yeniden yazıldığı bu süreç, kuramın **ana metinsellik** boyutunda anlamlandırılabilir.

UBG6'da öğrencilerden kendilerini Uluslararası Uzay İstasyonu'ndaki astronotlardan birinin yerine koymaları, burada yaşadıkları bir olayı hikâye şeklinde kurgulamaları istenmiştir. Öğrenciler, hikâyelerini kurgularken kendilerine verilen 6 soruya verecekleri cevaplardan da yararlanabileceklerdir. Etkinlik, işlenen bilgilendirici metinden hareketle hikâye etmeye dayalı yeni bir metnin kurgulanması süreci ile birlikte kuramın **ana metinsellik** boyutunun **düzyazılaştırma** basamağı kapsamında yorumlanabilir.

UBG7'de öğrencilere bir dilekçe örneği verilmiş ve onlardan bu örneği incelemeleri, öğretmenlerinin yönlendirmesi ile kendilerinin de birer dilekçe yazmaları istenmiştir. Metinden hareketle metin oluşturulmasının istendiği etkinlik, kuramın **ana metinsellik** boyutunun **düzyazılaştırma** basamağında konumlandırılabilir.

Metnin “Gelecek Derse Hazırlık” basamağında öğrencilerden ailelerindeki ya da çevrelerindeki yetişkinlerden sevdikleri bir yemeğin yapılışını öğrenerek derse gelmeleri istenmiştir.

Sarımsak Soslu Makarna metninin hazırlık çalışmalarında öğrencilere yöneltilen “Televizyondaki yemek programları dikkatinizi çekiyor mu?” sorusunda **dolaylı alıntı** yoluyla gönderim yapılan televizyondaki yemek programları ile işlenecek okuma metni arasında kuramın **ana metinsellik** boyutu kapsamına dâhil edilebilecek bir **kipsel dönüşüm** ilişkisi olduğu belirtilebilir.

SSM1'de öğrencilere 11 sözcük verilmiş ve onlardan önce bu sözcüklerin anlamını bağlamdan hareketle tahmin etmeleri, ardından her bir sözcüğün anlamını sözlükten kontrol etmeleri ve onları cümlede kullanmaları istenmiştir. Her bir basamağında **doğrudan alıntı** sürecinin işletildiği bu etkinlik, kuramın **metinlerarasılık** boyutu kapsamında yorumlanabilir.

SSM2'de öğrencilere metinden hareketle cevaplamaları istenen sorular yöneltilmiştir. Bunlardan “Bir kokunun size bir anınızı hatırlattığı oldu mu? Olduysa bu durumun sebebi ne olabilir?” vasıtasıyla öğrencilerin yaşam deneyimleri öğretme öğrenme sürecine taşınmak istenmiştir. Buradan hareketle önemle vurgulanması gereken bir nokta vardır: **Sözel olarak ortama taşınan gerçek yaşam deneyimlerinin yazılı metinlere yaslanan metinlerarasılık kuramlarına dayalı metin çözümleme süreçleri çerçevesinde nasıl değerlendirileceği konusunda yeni süreç ve terim tekliflerine ihtiyaç duyulmaktadır.**

SSM3'te öğrencilere bir domates salçası kavanozu üzerinde yer alan bilgiler verilmiş ve onlardan bu bilgilerden hareketle kendilerine yöneltilen kısa cevaplı soruları cevaplamaları istenmiştir. Etkinlik sayfasında yer alan domates salçası kavanozu ve domates salçası ile pişirilmiş yemek tabağı görselleri, **yan metinsel birer gösterge** olarak okunabilir. Kavanoz üzerinde yer alan bilgiler vasıtasıyla özellikle de **doğrudan alıntı** süreçlerine yaslanarak cevaplandırılacak kısa cevaplı sorular, kuramın **metinlerarasılık** boyutunda yer almaktadır. Bu “domates salçası kavanozu

üzerinde yer alan bilgilerle ilgili metin”, yapılandırmacı yaklaşımın **özgün metin** anlayışının bir sonucudur. Ayrıca bütün metinler, birçok duyuyu harekete geçirici tarzda hazırlanmış etkinliklerle **hipermetin** ya da **çoklu ortam metni** şeklinde işlenmiştir.

SSM4a’da öğrencilerden okudukları metinde geçen bir karşılaştırma cümlesi yazmaları istenmiştir. Metinden **doğrudan alıntı** yapılmasını gerekli kılan bu etkinlik, kuramın **metinlerarasılık** boyutunda bulunmaktadır. SSM4b’de öğrencilerden iki karşılaştırma cümlesi yazmaları istenmiştir. Etkinliğin bu basamağı, kuramın **ana metinsellik** boyutunda anlam kazanır. SSM4c ve SSM4d’de ise SSM4a ve SSM4b’deki işlemler, örneklendirme cümlesi için gerçekleştirilmiştir.

SSM5’te öğrencilerden ailelerindeki ya da çevrelerindeki yetişkinlerden öğrendikleri bir yemeğin malzemelerini sıralamaları, ardından yemeğin yapılışını yazmaları, daha sonra da hazırladıkları metni arkadaşlarıyla paylaşmaları istenmiştir. Bu etkinlik de **özgün metin** anlayışına yöneliktir. Öğrenilen yemeğin malzemelerinin ve yapılışının yazıya aktarıldığı süreç, kuramın **ana metinsellik** boyutunun **düzyazılaştırma** basamağında okunmaya uygundur. Ancak burada vurgulanması gereken nokta, sözlü bağlamda edinilen bir verinin yazılı bağlama yeniden aktarılması sürecinin söz konusu olmasıdır. Malzemelerin yazılacağı ve tarifi yapılacağı sayfa, bir yemek tarifi defteri şeklinde tasarlanmış ve etrafına peçete, tahta kaşık ve merdane görselleri yerleştirilmiştir. Bu görseller, **yan metinsel birer gösterge** olarak değerlendirilebilir.

SSM6’da öğrencilere “ama”, “oysaki” ve “yoksa” sözcüklerinin altının çizildiği üç cümle verilmiştir. Anlam Bilimsel bir nitelik taşıyan SSM6a’da öğrencilerden altı çizili sözcüklerin cümleleri nasıl etkilediğini yazmaları istenmiştir. SSM6b’de öğrencilerden altı çizili bu ifadeleri kullanarak yeni cümleler oluşturmaları istenmiştir. **Doğrudan alıntı** süreçlerinin kullanılması ile gerçekleştirilebilecek bu etkinlik, kuramın **metinlerarasılık** boyutunda anlam bulur. Etkinliğin sağ tarafında bulunan sepet içinde ve sepet etrafında yer alan ekmeklerden oluşan görsel, SSM6a’da verilen cümlelerde ifade edilenleri belirginleştiren **yan metinsel bir gösterge** olarak değer kazanır.

SSM7’de öğrencilerden okuma metninde kendilerine sunulan “görme, duyma, koku alma, tatma ve dokunma duyuları”na ait verilerden yararlanarak bilgilendirici bir metin yazmaları istenmiştir. Okunan bilgilendirici metinden hareketle yeni bir metnin oluşturulmasının istendiği bu etkinlik, kuramın **ana metinsellik** boyutunun **düzyazılaştırma** basamağında dikkatlere sunulur.

Metnin “Gelecek Derse Hazırlık” basamağında öğrencilerden Türk bilim insanlarından (Vecihi Hürkuş, Jale İnan, Safiye Ali, Halil İnalcık, Cahit Arf, Fuat Sezgin, Halet Çambel ve Aziz Sancar) birini seçerek bu bilim insanını tanıtan bir sunum hazırlamaları istenmiştir.

Bir Dâhiyle Konuşmak metninin sol tarafında yer alan, metnin yazarı Emine Çaykara (1964-), ilgi alanları ve yazdığı kitaplar hakkında bilgi verilen kutucuk ile metin içinde Oktay Sinanoğlu’na ait biri laboratuvarında çekilmiş iki fotoğraf, metnin anlamlandırılması sürecinde kullanılabilecek **yan metinsel birer gösterge** olarak anlam kazanır.

Öğrencilere 10 sözcüğün verildiği, onlardan bu sözcüklerin anlamını metinde geçtikleri bağlamdan hareketle tahmin etmelerinin ve daha sonra bu sözcüklerin anlamını sözlükten bularak yapmış oldukları tahminlerle karşılaştırmalarının istendiği BDK1, **doğrudan alıntı** yoluyla öğrencilerin sözlüğe yönlendirilmesi süreci ile kuramın **metinlerarasılık** boyutunda değer bulur.

BDK2’de öğrencilere metinden hareketle cevaplamaları istenen sorular yöneltmiştir. Bu sorulardan ikincisi şöyledir: *Oktay Sinanoğlu niçin “Yale’de Bir Harika Türk”, “Altın Çocuk”, “Bilimin Harika Çocuğu” gibi isimlerle dünyaya tanıtılıyor olabilir?* Bu soruda tırnak içinde verilen **doğrudan alıntılar** ile metnin dördüncü sorusunda geçen ve Oktay Sinanoğlu’ndan **doğrudan alıntılanan** bölüm; kuramın **metinlerarasılık** boyutunda ele alınabilir: “Metne göre Oktay Sinanoğlu pek çok bilim insanını Nobel’e aday göstererek onların ödül almalarını sağlamıştır. Ancak kendisi

‘Kaç kere Nobel’e aday gösterildik, belgelerini yolla diyorlar, iki sandık dolusu belge, üşeniyorum, yollamıyorum!’ diyerek ödül almayı önemsemiyor. Bu durumu nasıl değerlendiriyorsunuz?”

BDK3’te öğrencilere bir önceki metnin “Gelecek Derse Hazırlık” bölümünde birini seçerek sunum hazırlamaları istenen Türk bilim insanlarının (Vecihi Hürkuş, Jale İnan, Safiye Ali, Halil İnalçık, Cahit Arf, Fuat Sezgin, Halet Çambel ve Aziz Sancar) **yan metinsel birer gösterge** olarak okunabilecek fotoğrafları verilmiştir. Öğrencilerden bu etkinlikte hazırladıkları sunumları yapmaları istenmiştir.

BDK4’te öğrencilere Oktay Sinanoğlu’ndan **doğrudan alıntılanan** bir paragraf verilmiş ve onlardan bu paragraftan hareketle bir bilim adamının kendi dilini geliştirmek için neler yapabileceği ile ilgili görüşlerini yazmaları istenmiştir. Bu etkinlik, **doğrudan alıntılanan** paragraf dikkate alındığında kuramın **metinlerarasılık**, öğrencilerden kendilerine sunulan bir paragraftan hareketle yeni bir metin yazmalarının istenmesi süreci dikkate alındığında ise kuramın **ana metinsellik** boyutunun **düzyazılaştırma** basamağında anlam bulur.

BDK5a’da öğrencilere **yan metinsel birer gösterge** olarak ele alınabilecek bilgisayar, fare, yazıcı ve tarayıcı görselleri verilmiştir. Bu görsellerin üstünde İngilizce, altında ise Türkçe karşılıkları yer almaktadır. Öğrencilerden bu bilgisayar terimlerinin Türkçe karşılıklarının nasıl türetildiğini arkadaşlarıyla tartışmaları istenmiştir. Tartışma sırasında yabancı sözcükler yerine Türkçelerini kullanmaya özen göstermeleri istenerek de onlara **dil bilincinin** kazandırılması amaçlanmıştır. Bilgisayar terimlerinin hem Türkçe hem İngilizce karşılıklarının yer aldığı bu etkinlik, kuramın **ana metinsellik** boyutunun **biçimsel dönüşümler** basamağının **çeviri** alt başlığında değer kazanır.

BDK5b’de öğrencilere altı teknolojik alet (modem, adaptör, tablet, klavye, navigasyon, joystick) verilmiş, onlardan bu aletlere görevlerinden hareketle Türkçe isimler bulmaları ve buldukları bu isimleri görselin altına yazmaları istenmiştir. Etkinlik sonunda da verdikleri isimlerin uygun olup olmadığını tartışmaları ve bu tartışma sırasında yabancı sözcükler yerine Türkçelerini kullanmaya özen göstermeleri belirtilerek onlara **dil bilinci** kazandırılmaya çalışılmıştır. Etkinlikte yer alan teknolojik aletler için Türkçe isimler önerme süreci, kuramın **ana metinsellik** boyutunun, **biçimsel dönüşümler** basamağının **çeviri** alt başlığında dikkatlere sunulur. Etkinlikte yer alan teknolojik aletlere ait görseller de birer **yan metinsel göstergedir**.

BDK6’da öğrencilerden ödevleri için Oktay Sinanoğlu’nun Türkçeye verdiği önemi araştırdıklarını, İnternet üzerinden yaptıkları araştırmada karşılıklarına bir forum çıktığını varsaymaları istenmiştir. Öğrenciler, etkinlikte kendilerine sunulan bu forumdaki metni okuyacak ve ardından yönergelerle göre etkinliği yapacaklardır. Öğrencilerin forumda yer alan öğrencilerden Mehmet’e araştırmada yardımcı olabilmek için metinde yer alan boşluğu doldurmaları süreci, kuramın **ana metinsellik** boyutunun **genişletme** basamağında anlamlandırılabilir. Metinde boş bırakılan bölümün baş kısmına öğrencilerin kendi fotoğraflarını yapıştırmaları ya da resimlerini çizmelerinin istendiği bölüm, kuramın **yan metinsellik** boyutunda konumlandırılabilir. Etkinliğin ikinci sorusunda Oktay Sinanoğlu’nun *Bye Bye Türkçe* kitabına ismen gönderimde bulunulup **dolaylı alıntı** sürecine başvurulmuştur. Etkinliğin bu bölümünü kuramın **metinlerarasılık** boyutunda değerlendirmek mümkündür.

5. Tema: Millî Kültür

Temada “Anadolu Sevgisi”, “Forsa” ve “Tamburi Cemil Bey Enstrümanları Anlatıyor” olmak üzere üç okuma metni yer almaktadır.

Anadolu Sevgisi şiirinin yer aldığı sayfanın sağ tarafında yer alan şair Abdürrahim Karakoç hakkında bilgi verilen ve şairin fotoğrafının da yer aldığı kutucuk ile sayfanın altında yer alan metne ait görsel, kuramın **yan metinsellik** unsuru olarak değer kazanır.

AS1’de öğrencilerden şiirde anlamını bilmedikleri sözcükleri tespit etmeleri, bu sözcüklerin anlamını metinde geçtikleri yerlerden hareketle tahmin etmeleri ve tahminlerini sözlükten kontrol etmeleri istenmiştir. Etkinlikte öğrencilerin sözlük anlamlarını **doğrudan alıntı**layarak yazmaları istenen sütun, **metinlerarası ortak birliktelik ilişkisi** olarak okunabilir.

AS2’de öğrencilere metinden hareketle cevaplamaları istenen 5 soru yöneltilmiştir. 1 ve 4. sorularda metinden tırnak içinde gerçekleştirilen **doğrudan alıntılar** vasıtasıyla kuramın **metinlerarasılık** boyutuna başvurulmuştur. “Şair siz olsaydınız metne nasıl bir **başlık** koyardınız? Niçin?” şeklindeki beşinci soru da kuramın **yan metinsellik** boyutunda dikkatlere sunulur.

AS6’da öğrencilerden “Anadolu, sevgi, dağlar, yayla, ova, deniz, köy ve halk” sözcüklerinden en az üçünü kullanarak bir şiir yazmaları ve şiirlerine uygun bir başlık koymaları istenmiştir. Etkinlik, verilen sözcüklerin **doğrudan alıntı**lanması süreci ile kuramın **metinlerarasılık**, yeni bir metin oluşturulması süreci ile **ana metinsellik** ve uygun **başlık** bulunması süreci ile de **yan metinsellik** boyutunda değer kazanır.

AS7a’da öğrencilere Türkiye’nin tanıtımıyla ilgili bir video izletilecektir. Öğrencilerden kendilerini Türkiye’yi yurt dışında tanıtan biri olarak hayal etmeleri ve kendilerine yöneltilen 3 soruyu cevaplamaları istenmiştir. Bir dinleme/ izleme metninden ve yöneltilen sorulardan hareketle yeni bir metin oluşturulmasının istendiği bu etkinlik, kuramın **ana metinsellik** boyutunun **kipsel dönüşüm** ve **düzyazılaştırma** basamaklarında anlam bulur. Ancak burada dikkat edilmesi gereken nokta, etkinlikte görsel- işitsel bağlamdan yazılı bağlama bir geçişin söz konusu olmasıdır. Bu durum, yazılı metinlere yaslanan **metinlerarası kuramlardan** çok **göstergelerarasılık** merkeze alınarak değerlendirilmesi gereken bir konudur.

AS7b’de öğrencilerden Türkiye’nin tanıtımında görevli biri olarak bu yılki tanıtım afişini düzenlediklerini hayal etmeleri, izlediklerinden ve hayal güçlerinden hareketle defterlerine tanıtım afişi çizmeleri istenmiştir. Etkinliği şekillendiren dinlenen/ izlenen metinden hareketle bir tanıtım afişi oluşturulması süreci, **metinlerarasılıktan** çok **göstergelerarasılık** kapsamında incelenmesi gereken bir noktadır.

AS7a ve AS7b etkinlikleri, ders kitabındaki okuma etkinliklerine yansıtılan **temel dil becerileri arasındaki geçişkenliği** göstermesi açısından dikkate değerdir.

Metnin “Gelecek Derse Hazırlık” bölümünde öğrencilerden bir sonraki derste işlenecek Forsa metnine hazırlık yapmak amacıyla Ömer Seyfettin’in farklı bir hikâyesini okumaları ve metnin “Hazırlık Çalışmaları” bölümünde okudukları bu hikâyeyi kısaca anlatmaları istenmiştir. **Yazılı bağlamda okunan bir metnin kısaltılarak sözlü bağlama taşınması süreci, metinlerarası kuramlar açısından sözlü ve yazılı bağlam geçişi süreçlerinin açıklanmasında yeni terimleri gerekli kılmaktadır.**

Forsa metni başlamadan önce “forsa” sözcüğü bir cümle ve bir görsel vasıtasıyla açıklanmıştır. Bu bölüm, kuramın **yan metinsellik** boyutunda okunabilir ve **visual word/ görsel sözcük** olarak adlandırılabilir.

Yazarın fotoğrafının yer aldığı ve yazar hakkında bilgi verilen kutucuk ile metnin yer aldığı sayfalarda bulunan ve metnin içeriğini daha anlaşılır kılan görseller, kuramın **yan metinsellik** boyutunda anlamlandırılabilir.

F1’de öğrencilerden metinde anlamını bilmedikleri sözcükleri tespit etmeleri, bu sözcüklerin anlamını metinde geçtikleri yerlerden hareketle tahmin etmeleri ve tahminlerini sözlükten kontrol etmeleri istenmiştir. Etkinlikte öğrencilerin sözlük anlamlarını **doğrudan alıntı**layarak yazmaları istenen sütun, kuramın **metinlerarasılık** boyutu kapsamına dâhil edilebilir.

F2’de öğrencilere metinden hareketle cevaplamaları istenen 6 soru yöneltilmiştir. 5. soruda öğrencilere metinden **doğrudan alıntılanan** “Vatan, al bayrağın dalgalandığı yer değil midir?” sözü verilerek bu sözden ne anladıkları sorulmuştur. Buradan hareketle bu etkinliğin kuramın **metinlerarasılık** boyutunda yorumlanabileceği belirtilmelidir. “Daha önce ‘Forsa’ hikâyesine **tür ve biçim** bakımından **benzeyen** bir yazı okudunuz mu? Açıklayınız.” şeklinde ifade edilen 6. soru da kuramın **üst metinsellik** boyutunda yer almaktadır. Etkinlik sayfasının en altına yerleştirilen Piri Reis’in Topkapı Sarayı Müzesi Kütüphanesi’nde yer aldığı belirtilen Dünya Haritası görseli de kuramın **yan metinsellik** boyutunda okunmaya uygundur.

F3’te öğrencilerden metnin özetini yazmaları istenmiştir. Gerçekleştirilen bu özetleme çalışması, kuramın **ana metinsellik** boyutunun **indirgeme** basamağında bulunmaktadır.

F4’te öğrencilerden metinden hareketle Kara Memiş ve Turgut Bey’in kişilik ve fiziksel özelliklerini ilgili kutucuklara yazmaları istenmiştir. Metinden belirtilen noktaların seçilip kutucuklara yeniden yazılacağı bu etkinlik, kuramın **ana metinsellik** boyutunun **indirgeme** basamağında anlam bulur. Öğrenciler, bu süreçte metinden **doğrudan alıntılar** yapıp kuramın **metinlerarasılık** boyutuna da başvurabilirler.

F5’te öğrencilere bir yönerge; bir açıklama ve 4 soru ile şekillendirilen bir planlama bölümü ve bir harita verilerek onlardan yeni bir konuşma metni oluşturmaları istenmiştir:

Kara Memiş, oğlu Turgut Bey ile beraber cenk ettikten sonra deniz yoluyla Malta Adası’ndan memleketi Edremit’e dönecektir. Kendinizi metnin kahramanı Kara Memiş’in yerine koyunuz. Aşağıdaki haritaya, memleketi dönebileceğiniz rotayı çizin. Daha sonra aşağıdaki bilgilerden, sorulardan ve hayal gücünüzden hareketle konuyla ilgili bir konuşma planlayınız (2017: 143).

Bu süreç, kuramın **ana metinsellik** boyutunun **genişletme** basamağında değer kazanır. Etkinliğe eklenen harita da **yan metinsel bir gösterge** olarak okunabilir. Ancak oluşturulacak yeni metin, bir konuşma metni olduğu için bu etkinliğin **göstergelerarasılık** kapsamında değerlendirilmesi daha yerinde olacaktır.

F6’da öğrencilere “Forsa” hikâyesinin son kısmı verilmiş ve onlardan hayal güçlerinden hareketle hikâyeyi tamamlamaları istenmiştir. Bu süreç, kuramın **ana metinsellik** boyutunun **genişletme** basamağında dikkatlere sunulur. Etkinliğin alt kısmında yer alan Matrakçı Nasuh’un “Osmanlı Donanması 1543’te Toulon (Tulan) Limanı’nda” adlı minyatürü, kuramın **yan metinsellik** boyutunda ele alınabilir.

Metnin “Gelecek Derse Hazırlık” bölümünün sağ tarafında yer alan “Malta Kuşatması’na katılan Osmanlı Donanması” görseli, **yan metinsel bir gösterge** olarak okunabilir.

Metnin “Gelecek Derse Hazırlık” bölümü 1 soru ve bir yönerge ile şekillendirilmiştir: “1. Tamburi Cemil Bey kimdir? Araştırınız.”, “2. Sevdiğiniz bir enstrümanı tanıtmak üzere konuşma planlayınız. Konuşmanızı görsellerle destekleyiniz ve sunum öncesi prova yapınız”.

Tanburi Cemil Bey Enstrümanları Anlatıyor metninin “Hazırlık Çalışmaları” bölümünün 2. sorusunda öğrencilere **doğrudan alıntılanarak** verilen “Müzik ruhun gıdasıdır” sözünden ne anladıkları sorulmuş ve onlardan düşüncelerini arkadaşlarıyla paylaşmaları istenmiştir. Bu soru, **doğrudan alıntı** süreçlerine yer verilmesi ile kuramın **metinlerarasılık**, yazılı bir ifadeden hareketle oluşturulacak konuşma metninden hareketle de **göstergelerarasılık** kapsamında anlamlandırılabilir. Bölümün 3. sorusunda öğrencilerden Tamburi Cemil Bey hakkında yaptıkları araştırmanın

sonuçlarını paylaşmaları istenmiştir. Yazılı kaynaklardan edinilen verilerin yeniden düzenlenerek sözlü bağlama taşındığı bu etkinlik, **göstergelerarasılık** kapsamında dikkatlere sunulur.

Metnin yer aldığı sayfalarda bulunan bağlama, kemeçe, ney, tezene görselleri ile Neşet Ertaş, Kemeçeci Kaşif, Neyzen Emin Dede ve Niyazi Sayın'a ait fotoğraflar, Tanburi Cemil Bey görselleri, öğrencilerin noktaları birleştirerek tamamlayabilecekleri kemeçe ve ney çizimleri; **yan metinsel birer gösterge** olarak değer bulur.

TCBEA1'de öğrencilere metinden **doğrudan alıntılanan** 8 sözcük ve bu sözcüklerin sözlükten **doğrudan alıntılanarak** verilen anlamları yer almaktadır. Öğrencilerden sözcükler ile sözlük anlamlarının eşleştirilmesinin istendiği etkinlik, başvuru **doğrudan alıntı** süreçleri ile kuramın **metinlerarasılık** boyutunda okunabilir.

TCBEA2'nin sağ tarafında Farabi ve Ud görselleri verilmiş ve "Ud, büyük İslam bilgini Farabi tarafından icat edilmiş bir sazdır" açıklamasında bulunulmuştur. Etkinlik; görsellere yaslanan yönü ile kuramın **yan metinsellik** boyutunda, kaynak gösterilmeden doğrudan alıntılanarak yapılan açıklama cümlesi göz önünde bulundurulduğunda da kuramın **metinlerarasılık** boyutunda anlam kazanır.

TCBEA4'te öğrencilere 9 enstrüman görseli verilmiş ve onlardan önce bu enstrümanların isimlerini bulmaları, ardından da üflemeli, vurmali, telli, yaylı saz gruplarından hangisine dâhil edileceklerine karar vermeleri istenmiştir. Enstrüman görselleri dikkate alındığında etkinliğin kuramın **yan metinsellik** boyutunda değerlendirilebileceği belirtilebilir.

TCBEA5a'da öğrencilere bağlama ile ilgili bir karikatür verilmiş ve onlardan bu karikatürden hareketle bir slogan yazmaları istenmiştir. TCBEA5b'de öğrencilerden seçtikleri enstrümanla ilgili bir karikatür çizimleri ve bu karikatürün mesajını içeren bir slogan yazmaları istenmiştir. Etkinlik bir bütün olarak değerlendirildiğinde görsel bir sanat olan karikatür ile yazıya dayalı bir metin olan slogan arasındaki etkileşim ve dönüşüm süreçlerine yer vermesiyle **göstergelerarasılık** kapsamında anlam kazanır.

Öğrencilerin sevdikleri bir enstrümanı tanıtmak amacıyla hazırlamış oldukları sunumları yapmalarının istendiği TCBEA6, kaynak taraması sonucu erişilen **yazılı metinlerin** yeniden organize edilerek **sözlü bağlama taşınması süreci** olarak düşünüldüğünde **göstergelerarasılık** kapsamında ele alınabilir.

TCBEA7'de öğrencilere **yan metinsel birer gösterge** olarak değerlendirilebilecek davul, zurna ve tokmak görselleri verişmiş ve onlardan davul ve zurna hakkında bilgilendirici bir metin yazmaları istenmiştir. İşlenen bilgilendirici metinden hareketle yeni bir bilgilendirici metnin oluşturulmasının istendiği bu etkinlik, kuramın **ana metinsellik** boyutunun **düzyazılaştırma** basamağında okunabilir. Öğrenciler, yeni metin oluşturma süreçlerinde başka kaynaklardan yararlanıp **doğrudan alıntılar** yapabileceklerinden bu etkinlik, aynı zamanda kuramın **metinlerarasılık** boyutundan da izler taşımaktadır.

6. Tema: Okuma Kültürü

Temada "Okuma Kitaplarım", "Kitabın Serüveni" ve "Karikatür" olmak üzere üç okuma metni bulunmaktadır.

Okuma Kitaplarım metninin "Hazırlık Çalışmaları" bölümünde öğrencilere eski ders kitaplarını saklayıp saklamadıkları sorulmuş ve bu kitaplardaki okuma parçalarından akıllarında kalanları anlatmaları istenmiştir. Sorularda ismen anılarak **dolaylı alıntı** yoluyla sorulara taşınan "eski ders kitapları" ifadesi, kuramın **metinlerarasılık** boyutunda ele alınabilir. Eski ders kitaplarından akılda kalan okuma parçalarının sözlü bağlama taşınarak anlatılması süreci de **göstergelerarasılık** kapsamında yorumlanmalıdır.

Yazarın fotoğrafının yer aldığı küçük bilgilendirme kutucuğu ile metnin sayfalarına yerleştirilmiş, içeriği yansıtan görseller; kuramın **yan metinsellik** boyutunda okunabilir.

OK1’de öğrencilerden metinde anlamını bilmedikleri sözcükleri belirlemeleri, bu sözcüklerin geçtiği cümleleri metinden **doğrudan alıntı**layarak etkinliğin ilgili satırına yazmaları; bağlamdan hareketle sözcük anlamını tahmin etmeleri, sözcüklerin anlamını sözlükten **doğrudan alıntı**lamaları ve sözcüğü bir cümlede kullanarak etkinliğin ilgili satırına yazmaları istenmiştir. Etkinlikte kullanılan **doğrudan alıntı** süreçleri, kuramın **metinlerarasılık**; sözcüğün yeni bir cümlede kullanılması süreci ise kuramın **ana metinsellik** boyutunda değer bulur.

OK2’de öğrencilere 7 sözcük verilmiş ve onlardan bu sözcüklerin eş anlamlılarını örnekte gösterildiği şekliyle bulmacaya yerleştirmeleri istenmiştir. Sözcükler arası eş anlamlı dönüşüm süreçlerinin gerçekleştirildiği bu etkinlik, kuramın **ana metinsellik** boyutunun **biçimsel ciddi dönüşümler** basamağında anlam kazanır.

OK4’ün sonunda yer alan “Kamil Güleç Kütüphanesi” fotoğrafı, metinle bağlantılı bir **yan metinsel bir gösterge** olarak anlam bulur.

OK5’te öğrencilere metne ait görseller verilmiş ve onlardan bu görsellerden ve okudukları metinden hareketle yazarın okuma kitaplarında neler bulunduğunu yorumlayan bir yazı yazmaları istenmiştir. Metinden hareketle yeni bir metnin oluşturulmasının istendiği, kuramın **ana metinsellik** boyutunun **düzyazılaştırma** basamağında değerlendirilebilecek bu etkinlik, görsellere yaslananlarıyla da **göstergelerarasılık** kapsamına dâhil edilebilir.

OK6’da öğrencilere birer neden- sonuç, amaç- sonuç ve şart- sonuç cümlesi verilmiş, onlardan öncelikle bu cümlelerin anlam özelliklerini yazmaları, ardından da bu anlam özellikleri ile ilgili birer cümle kurlmaları istenmiştir. Verilen örnek cümlelerden hareketle yeni cümlelerin oluşturulmasının istendiği bu etkinlik, kuramın **ana metinsellik** boyutunun **düzyazılaştırma** basamağında değer kazanır.

OK7’de öğrencilere “Kitap okumayı sevmeyen yoktur. Aradığı kitabı henüz bulamamış olan vardır” sözü verilmiş ve onlardan bu sözü açıklamak amacıyla bir konuşma planlamaları, konuşma esnasında da beden dilini etkili kullanmaya özen göstermeleri istenmiştir. **Yazılı bağlama** ait olarak verilen bir sözden hareketle **sözlü bağlama** ait bir konuşma metninin oluşturulmasının istendiği bu etkinlik, **göstergelerarasılık** kapsamında dikkatlere sunulur. Etkinlikte verilen sözün etrafında yer alan çocuk ve kitap görselleri de **yan metinsel birer gösterge**dir.

Yazarın, metinde okuma kitaplarına duyduğu özlemi dile getirdiğinin özellikle vurgulandığı OK8’de öğrencilerden kendilerine verilen kavram havuzundan (yazar, dost, kitaplar, imtihan, öğretmen, öğrenci, hayal, okuma, bahar, özlem, okul, sınıf) sözcükler seçerek okuma yazma öğrendikleri kitaplar ile ilgili duygu ve düşüncelerini anlatan bir yazı yazmaları istenmiştir. İşlenen metinden ve kavram havuzunda yer alan sözcüklerden hareketle yeni bir metin oluşturulmasının istendiği etkinlik, kuramın hem **metinlerarasılık** boyutunun **doğrudan alıntı** basamağında hem de **ana metinsellik** boyutunun **düzyazılaştırma** basamağında ele alınabilir.

OK9’un yer aldığı sayfanın alt bölümünde yer alan Avusturya’da bulunan “The Admont Kütüphanesi”ne ait fotoğraf, kuramın **yan metinsellik** boyutunda okunabilir.

Metnin “Gelecek Derse Hazırlık” basamağında öğrencilere “Kâğıt ne zaman ve kimler tarafından icat edilmiştir? Araştırınız”, “Kâğıt nasıl üretilir? Araştırınız” soruları yöneltilmiştir.

Kitabın Serüveni metninin “Hazırlık Çalışmaları”nda öğrenciler, bir önceki metnin “Gelecek Derse Hazırlık” basamağında kendilerine yöneltilen sorulara yönelik olarak gerçekleştirdikleri kaynak taramasından hareketle konuşacaklardır. Yazılı kaynaklardan hareketle

elde edilen verilerin yeniden düzenlenerek sözlü bağlama taşındığı bu etkinlik, **göstergelerarasılık** kapsamında değerlendirilebilir.

Şiir metninin sol tarafında şair hakkında bilgi verilen kutucuk (bu kutucukta sanatçılar hakkında bilgi verilen diğer kutucuklardan farklı olarak şairin fotoğrafına yer verilmemiştir) ile sağ tarafında metnin içeriğine yönelik olarak tasarlanmış görsel, kuramın **yan metinsellik** boyutu açısından önemli bir veridir.

KS1’de öğrencilere 6 sözcük verilmiş ve onlardan bu sözcüklerin zıt anlamlılarını yazmaları ve ardından bu sözcükleri birer cümlede kullanmaları istenmiştir. Sözcükler arası zıt anlamlılık dönüşüm süreçlerinin gerçekleştirildiği bu etkinlik, kuramın **ana metinsellik** boyutunun **biçimsel ciddi dönüşümler** basamağında; sözcüklerin **doğrudan alıntılanarak** cümlede kullanılması süreçleri ise kuramın hem **metinlerarasılık** hem de **ana metinsellik** boyutunda okunabilir.

KS2’de öğrencilere metinden hareketle cevaplamaları için verilen 5 sorudan üçüncüsünde öğrencilere şiirin son üç dizesi **doğrudan alıntılanarak** verilmiş ve onlardan bu dizeleri yorumlamaları istenmiştir. Etkinlik, kuramın **metinlerarasılık** boyutunda ele alınabilir. Yöneltilen 4. soruda öğrencilere “Sizce, ağaç kitaba dönüşmekten memnun mudur? Bunu şiirdeki hangi ifadelerden çıkarıyorsunuz?” soruları yöneltilerek onlardan görüşlerini destekleyen metin bölümlerini doğrudan belirtmeleri istenmiştir. Etkinlik, bu yönüyle kuramın **metinlerarasılık** boyutunda dikkatlere sunulur.

KS3b’de öğrencilerden şiir için üç yeni başlık önerisi istenmiştir. Bu etkinlik, kuramın **yan metinsellik** boyutunda anlam bulur.

KS4’te öğrencilere “Kâğıt nasıl üretilir?” videosu izletilecektir. Onlardan kendilerine etkinlikte sunulan dinleme/ izleme metninden alınmış fotoğrafların altında yer alan cümlelerde boş bırakılan yerleri doldurmaları istenmiştir. Görsel işitsel dinleme/ izleme metni ile etkinlikte yer alan boşluk doldurma cümleleri arasındaki etkileşim, **göstergelerarasılık** kapsamında değer bulur. Etkinlikte yer alan dinleme/ izleme metninden alınmış görseller, kuramın **yan metinsellik**; dinleme/ izleme metninden hareketle cümlelerde boşluk bırakılan yerlerin doldurulması süreci ise kuramın **ana metinsellik** boyutunun **genişletme** basamağında anlam kazanır. Etkinlik, ders kitabında okuma etkinliklerine yansıtılan **temel dil becerileri arasındaki geçişkenliğe** yaslanması açısından dikkate değerdir.

KS5a ve KS5b’de söz sanatlarından “benzetme” ve “kişileştirme”nin öğrencilere örnek cümleler ve bir şiir metni üzerinden kavratılması üzerinde durulmuştur. KS5c’de ise öğrencilerden Kitabın Serüveni şiirinde “benzetme” ve “kişileştirme” sanatlarının bulunduğu örnek dizeleri yazmaları istenmiştir. **Doğrudan alıntı** sürecine başvurularak gerçekleştirilebilecek bu etkinlik, kuramın **metinlerarasılık** boyutunda değer kazanır.

KS6’da öğrencilere “Kitapsız yaşamak; kör, sağır, dilsiz yaşamaktır” sözü **doğrudan alıntılanarak** verilmiş ve onlardan bu sözden hareketle bir konuşma planlamaları istenmiştir. **Doğrudan alıntı** süreci ile kuramın **metinlerarasılık** boyutunda ele alınabilecek etkinlik, alıntılanarak verilen bir sözden hareketle bir konuşma metninin planlanması boyutu ile de **göstergelerarasılık** kapsamındadır. Öğrenciler, konuşmalarında “ama, fakat, ancak ve lakin” ifadelerini kullanmaya çalışmaları yönünde uyarılmış ve böylece onlara bu geçiş ve bağlantı ifadelerini kullanmaları konusunda bir **dil bilinci ve farkındalığı** kazandırılmak istenmiştir.

“Kendinizi şiirdeki kavak ağacının yerine koyarak duygu ve düşüncelerinizi anlatan bir şiir yazınız. Şiirinize uygun bir başlık belirleyiniz” şeklinde ifade edilen KS7, işlenen şiir metninden hareketle yeni bir şiir metni oluşturulması süreci ile kuramın **ana metinsellik** boyutunun **koşuklaştırma** basamağında, şiire uygun bir başlık belirleme süreci ile de kuramın **yan metinsellik**

boyutunda anlamlandırılabilir. Etkinlik sayfasının altında yer alan, raflara dizilmiş kitap görselleri, kuramın **yan metinsellik** boyutunda konumlandırılabilir.

KS7 ve KS8'in sonlarına yerleştirilen "Biliyor Musunuz?" bölümlerinin ilkinde öğrencilere Fransa'nın Grenoble şehrinde belli bölgelere yerleştirilen kısa hikâye makineleri hakkında bilgi verilmiş ve yapılan açıklamalar, bu makinelerden birinin görseli ile desteklenmiştir. İkincisinde ise Malatya Büyükşehir Belediyesi tarafından hayata geçirilen "Durak Kütüphanesi Projesi" ile otobüs bekleyen vatandaşların artık kitap okuyabileceği vurgulanmıştır. Proje hakkındaki açıklama cümleleri, durak kütüphanelerinden birinin fotoğrafı ile desteklenmiştir. Her iki bölüm de işlenen metin ile kurulan etkileşim vasıtasıyla **göstergelerarasılık** kapsamında okunabilir. Açıklama cümlelerini destekleyen görseller, **yan metinsel birer göstergedir**.

KS8'de öğrencilere yer, zaman, kişiler ve olay örgüsü hakkında kısa açıklamalarda bulunulan bir hikâyeyi yazmaları istenmiştir. Etkinlik, kuramın **ana metinsellik** boyutunun **genişletme** basamağında değerlendirilebilir. Öğrenciler, bu süreçte *Yazım Kılavuzundan* yararlanmaya ve yeni öğrendikleri sözcükleri kullanmaya yönlendirilmiş, böylelikle onlara **dil bilincinin** kazandırılması amaçlanmıştır.

Metnin "Gelecek Derse Hazırlık" bölümü "Karikatür nedir? Özellikleri nelerdir? Araştırınız", "Sevdiğiniz bir karikatürü getiriniz" hazırlık çalışmaları ile şekillendirilmiştir.

Karikatür metnin "Hazırlık Çalışmaları" bölümünde yer alan 1. soruda öğrencilerden getirdikleri karikatürü anlatmaları istenmiştir. **Görsel** bağlama ait olan bir karikatür ile **sözlü** bağlama ait olan konuşmalar arasındaki etkileşim, **göstergelerarasılık** kapsamında ele alınabilir. 2. soruda öğrencilere "Karikatürün özellikleri nelerdir?" sorusu yöneltilerek bir önceki metnin "Gelecek Derse Hazırlık" basamağında gerçekleştirdikleri kaynak taramalarını sözlü bağlama taşıyarak anlatmaları istenmiştir. Yazılı kaynaklardan elde edilen verilerin yeniden düzenlenerek sözlü bağlama taşındığı bu etkinlik, **göstergelerarasılık** kapsamında çözümlenmelidir.

Karikatür metni, alt alta yerleştirilmiş üç karikatürden oluşmaktadır. K1'de öğrencilere metinde yer alan karikatürler ayrı ayrı verilmiş, onlardan bu karikatürlerde verilmek istenen mesajı yazmaları ve bu mesajı verecek yeni bir karikatür tasarlayarak çizimleri istenmiştir. Görsel, sözlü ve yazılı bağlama yaslanan etkileşimsel yönleri ile K1, K2, K3, K4a, K4b, K4c ve K4d etkinlikleri; **göstergelerarasılık** kapsamında yorumlanabilir.

K5'te öğrencilere Reşat Nuri Güntekin'in eserlerinden biri olan Çocuklar Kitaplar Arasında Oynasın'dan **doğrudan alıntılanmış** bir paragraf verilmiştir. K5a'da onlardan bu paragrafta boş bırakılan yerleri, uygun noktalama işaretleri ile doldurmaları istenmiştir. K5b'de öğrencilere paragraftan **doğrudan alıntılanan** bir cümle verilmiş ve onlardan bu cümlede geçen deyimini bulmaları, bu deyim anlamını tahmin etmeleri ve son basamakta da deyim sözlük anlamını **doğrudan alıntılanarak** yazmaları istenmiştir. K5c'de öğrencilere paragraftan **doğrudan alıntılanan** bir cümle verilmiş ve onlardan bu cümle ile yazarın anlatmak istediklerini yazmaları istenmiştir. Etkinlik basamakları, **doğrudan alıntı**lama süreçlerine yer verilen bölümleri ile kuramın **metinlerarasılık** boyutunda, yazarın anlatmak istediği düşüncelerin tahmin edilerek yeniden yazılması süreci ile de kuramın **ana metinsellik** boyutunun **düzyazılaştırma** basamağında anlam kazanır.

K6'da öğrencilere bir ya da birden çok cümleden kurulu 6 yapılanış verilmiş ve onlardan bu yapılanışlardan hareketle kısa çizginin ve konuşma çizgisinin kullanım amaçlarını cümlelerin altında yer alan noktalı yerlere yazmaları istenmiştir. Bu bölümde yer alan ilk yapılanıştaki 3 cümle, daha önce işlenen okuma metinlerinden biri olan Okuma Kitaplarım'dan (Ziya Osman Saba); 2 cümleden kurulu ikinci yapılanış ise daha önce işlenen okuma metinlerinden biri olan Forsa'dan (Ömer Seyfettin) **doğrudan alıntılanmıştır**. Böylelikle işlenen okuma metinleri arasında da **metinlerarası** etkileşim köprüleri kurulmuştur.

7. Tema: Sağlık Spor

Temada “Anadolu’nun Cirit Oyunları”, “Sağlıklı Yaşıyorum” ve “Cazgır” olmak üzere üç okuma metni yer almaktadır.

Anadolu’nun Cirit Oyunları metninin “Hazırlık Çalışmaları” bölümünde yer alan ilk soruda öğrencilerden kendilerine bir önceki temanın dinleme metninin “Gelecek Derse Hazırlık” bölümünde verilen “Atların Türk kültüründeki yeri ve önemi” konulu araştırmalarının sonuçlarını arkadaşlarıyla paylaşmaları istenmiştir. Bu etkinlik, kaynak taraması yoluyla ulaşılan yazılı kaynaklardan elde edilen verilerin, yeniden düzenlenerek sözlü bağlama taşınması süreçleri ile **göstergelerarasılık** kapsamında yorumlanabilir. Bölümün ikinci sorusunda öğrencilerden “Spor yapmalıyız çünkü...” yarım bırakılan cümlesini kendi düşüncelerinize göre tamamlamaları istenmiştir. Etkinlik, eksik bırakılan kısmın öğrencilere tamamlatılması yönüyle kuramın **ana metinsellik** boyutunun **genişletme** basamağına dâhil edilebilir.

Metnin sol tarafında yazarın fotoğrafının da yer aldığı bilgi kutucuğu ile metin sayfalarında yer alan, metnin içeriğine yönelik olarak oluşturulmuş görseller; kuramın **yan metinsellik** boyutunda konumlandırılabilir.

ACO1a’da öğrencilere metinde geçen bazı sözcükler, harfleri eksik olarak verilmiştir. Onlardan etkinlikte kendilerine **doğrudan alıntılanarak** verilen sözlük anlamlarından hareketle sözcüklerdeki eksik harfleri örnekteki gibi tamamlamaları istenmiştir. Etkinlik, eksik harflerin tamamlanması yönüyle kuramın **ana metinsellik** boyutunun **genişletme** basamağında; **doğrudan alıntılanarak** verilen sözlük anlamları ile kuramın **metinlerarasılık** boyutunda; cirit oyununa ait bir sahnenin yer aldığı fotoğraftan hareketle de kuramın **yan metinsellik** boyutunda okunabilir. ACO1b’de öğrencilerden ACO1a’da geçen sözcüklerden üçünü seçerek bu sözcüklerle birer cümle kurmaları istenmiştir. ACO1a’da yer alan sözcüklerin **doğrudan alıntılanarak** yeni cümlelerde kullanılması süreci, kuramın hem **metinlerarasılık** hem de **ana metinsellik** boyutunda anlamlandırılabilir.

ACO2’de öğrencilere metinden hareketle cevaplandırmaları istenen 8 soru verilmiştir. Bunlardan “Siz olsaydınız iki oba arasında çıkan anlaşmazlığı nasıl çözerdiniz?” şeklindeki 3. ve “Cirit oyununa hangi kuralları eklemek istersiniz?” şeklindeki 5. soru, metne yeni unsurlar eklenmesi ile şekillendirilebilecek yeniden yazma süreçlerini gerekli kıldığından kuramın **ana metinsellik** boyutunun **genişletme** basamağında anlam bulur.

ACO3’te öğrencilere 8 cümle verilmiş ve onlardan bu cümlelerde yer alan bilgilerin doğru mu yanlış mı olduğuna metinden hareketle karar vermeleri istenmiştir. Metinden **doğrudan alıntılanan** cümlelere yer verilen etkinlik, bu yönüyle kuramın **metinlerarasılık** boyutunda değer kazanır.

ACO4’te öğrencilere Dünya Etnospor Konfederasyonu’nun geleneksel sporlarımızın günümüzde yaşatılması amacıyla Etnospor Festivali düzenlediği belirtilerek onlara festival alanı için hazırlanan bir harita verilmiştir. Öğrencilerden bu haritayı inceleyerek kendilerine yöneltlen 6 soruyu cevaplamaları istenmiştir. Etkinlik, **görsel- yazılı** bağlama yaslanan bir harita ile **yazılı** bağlama yaslanan sorulara verilen **yazılı** ve **sözlü** cevaplar arasındaki etkileşim yönüyle **göstergelerarasılık** kapsamında anlam kazanır.

ACO5’te öğrencilerden sınıf arkadaşlarının cirit oyunu hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıklarını ve geleneksel oyunlarımızı beğenmediklerini varsaymaları ve onlara cirit oyununu tanıtan bir konuşma yapmaları istenmiştir. İşlenen yazılı bir metinden hareketle yeni bir sözlü konuşma metninin oluşturulmasının istendiği bu etkinlik, içeriğindeki sınırlılık ile birlikte düşünüldüğünde kuramın **ana metinsellik** boyutunun **indirgeme** basamağında değer bulur.

ACO6’da öğrencilere 6 cümle verilmiş ve onlardan bu cümlelerdeki yazım yanlışlarını düzelterek verilen boşluklara cümlelerin doğru biçimlerini **yeniden yazmaları** istenmiştir. Etkinlik, verilen cümlelerin **doğrudan alıntılanarak** ancak yazım yanlışları düzeltilerek yeniden yazılması süreçlerine yaslanması yönüyle kuramın hem **metinlerarasılık** hem de **ana metinsellik** boyutunda dikkatlere sunulur.

ACO7’de öğrencilere 8 cümle verilmiş ve onlardan kutucuklarda verilen eklerden uygun olanlarını cümlelerde yer alan boşluklara yazmaları istenmiştir. Etkinlik, bu yönüyle kuramın **ana metinsellik** boyutunun **genişletme** basamağında ele alınabilir. Etkinliğin sağ tarafında yer alan cirit sporuna ait bir sahneyi yansıtan fotoğraf da **yan metinsel bir göstergedir**.

ACO8a, ACO8b ve ACO8c’de öğrencilere metinden **doğrudan alıntılanan** cümleler verilmiş ve onlara bu cümlelerdeki ses değişikliklerine yönelik sorular yöneltilmiştir. **Metinden doğrudan alıntılanan** cümlelere yaslanan etkinlik, bu yönüyle kuramın **metinlerarasılık** boyutunda okunabilir.

ACO9’da öğrencilere “Oyunun Adı”, “Oyuncu Sayısı”, “Oyun Alanı”, “Oyunun Kuralları” ve “Nasıl Oynanır?” başlıkları verilmiş ve onlardan etkinlikteki boşlukları, verilen bu başlıklardan hareketle doldurarak sevdikleri bir oyunu tanıtmaları istenmiştir. Etkinlik, verilen başlıkların ele alınan oyunlardan hareketle genişletilerek yazılması süreçlerini içermesi yönüyle kuramın **ana metinsellik** boyutunun **genişletme** basamağında yer almaktadır.

Temanın ikinci metni **Sağlıklı Yaşıyorum** broşürünün okunması esnasında gerçekleştirilecek olan SY1’de öğrencilerden sağlıklı bir yaşam için yapılması ve yapılmaması gerekenleri etkinliğin ilgili alanlarına yazmaları istenmiştir. Metinden **doğrudan alıntı**lama süreçlerine başvurulabilecek bu etkinliğin kuramın **metinlerarasılık** boyutunda değerlendirilebileceği belirtilebilir.

SY2’de öğrencilere metinden hareketle cevaplaması istenen sorular yöneltilmiştir. “Tüketmekten kaçınılması gereken gıdalar hangileridir?” şeklinde ifade edilen 3. soru, öğrencilerin metinden **doğrudan alıntı** yapmalarını gerekli kıldığından kuramın **metinlerarasılık** boyutunda bulunmaktadır. “Metinde eksik bulduğunuz, sağlıklı ilgili verilmesi gereken başka bilgiler var mı? Açıklayınız” şeklinde ifade edilen 8. soru ise metne ilavelerin yapılacağı bir **yeniden yazma** sürecini gerektirdiğinden kuramın **ana metinsellik** boyutunun **genişletme** basamağında yer almaktadır.

SY3’te öğrencilere 8 görsel verilmiş ve onlardan bu görsellerden hangilerinin okunan broşür ile ilgili olduğuna karar vermeleri istenmiştir. **Yazılı bağlama** dayalı bir broşür metni ile **görsel bağlama** dayalı fotoğraflar arasındaki etkileşimin sorgulandığı bu etkinlik, **göstergelerarasılık** kapsamında yorumlanabilir.

SY4’te öğrencilerden SY3’te verilen görsellerden hareketle sınıf arkadaşlarına “sağlıklı yaşam” hakkında bir konuşma yapmaları, sorular sorarak arkadaşlarını da konuşmaya dâhil etmeleri istenmiştir. **Görsel bağlama** yaslanan fotoğraflar ile **sözlü bağlama** yaslanan konuşma metni arasındaki etkileşim, **göstergelerarasılık** kapsamında konumlandırılabilir. Etkinliğin altında verilen 6 görsel de **yan metinsel birer göstergedir**.

SY5a ve SY5b’de öğrencilere 2 görsel verilmiş ve öğrencilerden bu görsellerden hareketle “teknoloji bağımlılığının insanlara verebileceği zararları” söylemeleri ve “teknolojinin hayatımıza getirdiği yeniliklerin en faydalı şekilde nasıl kullanılabileceğini arkadaşlarıyla tartışmaları” istenmiştir. **Görsel** ve **sözlü bağlama** yaslanan bu etkileşim, **göstergelerarasılık** kapsamına dâhil edilebilir.

SY6’da öğrencilere yapraklarında “et”, “sebze”, “tahıl” ve “süt” yazan dört yapraklı bir yonca görseli verilmiş ve onlardan bu görselden hareketle çevrelerindeki insanların beslenme alışkanlıklarını değerlendirerek etkinliğin ilgili alanına yazmaları istenmiştir. **Yan metinsel bir**

gösterge olarak yorumlanabilecek dört yapraklı yonca görseli ile öğrencilerin değerlendirmelerde bulunacakları yazılı metinler arasındaki etkileşim, **göstergelerarasılık** kapsamında anlamlandırılabilir.

SY7’de öğrencilere Dr. Ayşe Hanım ve Dr. Mehmet Bey’e ait olduğu belirtilen iki konuşma balonu verilmiştir. Aynı cümlelerin yer aldığı iki konuşma balonu arasındaki tek fark, Mehmet Bey’in tıp terimlerinin yabancı dildeki karşılıklarını, Ayşe Hanım’ın ise Türkçelerini kullanmayı tercih etmiş olmalarıdır. Ayşe Hanım’ın konuşması için âdetâ “Mehmet Bey’in konuşmasındaki terimlerin Türkçeleştirilmiş biçimlerinin kullanılarak **yeniden yazılmış** biçimdir” denilebilir. İki konuşma balonu arasındaki etkileşimi kuramın **ana metinsellik** boyutunun **biçimsel dönüşümler** basamağının **çeviri** alt başlığında okuyabilmek mümkündür. Ancak burada **çeviri** işleminin gerçekleştirildiği bölüm, metnin tamamı değil, sadece metinde geçen tıp terimleridir. SY7a’da öğrencilere “Hangi doktorun açıklamalarını daha iyi anladınız? Niçin?” sorusunun, SY7b’de “Hasta ziyaretinde dikkat etmemiz gereken kuralları yazınız. Yazınızda yabancı dillerden dilimize giren kelimelerin Türkçe karşılıklarını kullanmaya özen gösteriniz” yönergesinin yer aldığı etkinliklerle öğrencilere **dil bilincinin** kazandırılması amaçlanmıştır.

SY9’da öğrencilere “Mideniz mektup yazabilseydi size neler söylerdi?” sorusu yöneltilecek onlardan kendilerini midelerinin yerine koymaları ve onun ağzından bir mektup yazmaları istenmiştir. İşlenen broşür metninden hareketle mektup tarzında yeni bir metin oluşturulmasının istendiği bu etkinlik, kuramın **ana metinsellik** boyutunun **düzyazılaştırma** basamağında ele alınabilir. Öğrencilerin kendilerini midelerinin yerine koyması, onların aynı zamanda **empati kurma** becerisini de geliştirecektir.

Metnin “Gelecek Derse Hazırlık” basamağında öğrencilerden sevdikleri bir sporcunun hayatı ve başarıları ile ilgili bir sunum hazırlamaları, sunumlarını görsellerle desteklemeleri ve sunumlarından önce prova yapmaları istenmiştir.

Cazgır metninin “Hazırlık Çalışmaları” bölümünün 1. sorusunda öğrencilere Atatürk’ün “Ben sporcunun zeki, çevik ve aynı zamanda ahlaklısını severim” sözü, **doğrudan alıntılanarak** verilmiş ve onlara bu sözden ne anladıkları sorulmuştur. **Doğrudan alıntı** sürecine başvuru olan etkinlik, bu yönüyle kuramın **metinlerarasılık** boyutunda anlam bulur.

Metnin sağ tarafında yer alan, “cazgır” sözcüğünün sözlük anlamının **doğrudan alıntılanarak** verildiği kutucuk, kuramın **metinlerarasılık** boyutunda değer kazanır.

Metnin sağ alt bölümünde yer alan, şairin fotoğrafının da yer aldığı bilgilendirme kutucuğu ile metnin alt kısmında yer alan ve içeriğe uygun olarak tasarlanmış görseller, kuramın **yan metinsellik** boyutunda dikkatlere sunulur.

C1’de öğrencilere 8 sözcük ve bu sözcüklerin sözlükten **doğrudan alıntılanmış** anlamları verilmiş ve onlardan bu sözcükleri metinde geçtikleri bağlamdan hareketle sözlük anlamları ile eşleştirmeleri istenmiştir. Sözlükten **doğrudan alıntılanan** sözlük anlamlarına yer verilmesi ile bu etkinlik, kuramın **metinlerarasılık** boyutunda anlam kazanır.

C2’de öğrencilere metinden hareketle cevaplamaları istenen 7 soru verilmiştir. “Şiirde hangi isimler geçmektedir? Bu isimlerin şiirde yer almasının sebebi ne olabilir?” şeklinde ifade edilen 2. soruda metinde ismen anılarak **dolaylı alıntı** yoluyla güreşçilere gönderimde bulunulması, kuramın **metinlerarasılık** boyutunda değer bulur. “Sizce şiirin başlığı ile içeriği uyumlu mudur? Siz olsaydınız şiire hangi başlığı koyardınız?” şeklinde ifade edilen 5. soru ise kuramın **yan metinsellik** boyutunda ele alınabilir.

C3a’da öğrencilere 12 kelime grubu verilmiş ve onlara bu kelime gruplarından hangilerinin güreş sporundan dilimize geçmiş olabileceği sorularak örnekteki gibi işaretlemeleri istenmiştir.

Doğrudan alıntılanan birer *Deyimler Sözlüğü* maddesini andıran bu kelime grupları, kuramın **metinlerarasılık** boyutunda okunabilir. C3b’de öğrencilerden, C3a’da işaretledikleri deyimlerden biriyle cümle kurmaları istenmiştir. Etkinliğin bu basamağı, kuramın **ana metinsellik** boyutunun **genişletme** basamağında anlaşılabilmektedir.

C4’te öğrencilere bir önceki okuma metninin “Gelecek Derse Hazırlık” bölümünde ödev olarak verilen “Sevdiğiniz bir sporcunun hayatı ve başarıları” konulu sunumlarını yapmaları istenmiştir. **Yazılı kaynakların** taranarak elde edilen araştırma sonuçlarının yeniden düzenlenerek **sözlü bağlama** aktarılmasının istendiği bu etkinlik, **göstergelerarasılık** kapsamında konumlandırılabilir.

C5’te öğrencilere Mete Gazoz’a ait bir fotoğraf ile hakkında yapılmış açıklama cümleleri verilmiştir: “17 yaşındayken ülkemiz adına 2016 Rio Olimpiyat Oyunları’na katıldı. Genç yaşına rağmen okçuluk müsabakalarında gösterdiği başarıyla dikkat çekti”. Ardından öğrencilere “Siz, ülkemizi olimpiyat oyunlarında temsil edecek olsanız hangi alanda yarışmak isterdiniz, niçin?” sorusu yöneltilmiştir. Etkinlik; fotoğrafa yaslanan **yeniden yazma** süreçleri ile **göstergelerarasılık**, açıklama cümlelerine yaslanan **yeniden yazma** süreçleri ile de kuramın **ana metinsellik** boyutu kapsamına dâhil edilebilir.

C6’da öğrencilerden Türk kültürünün en eski spor etkinliklerinden biri olan Kırkpınar Güreşleri’ne yurt dışında yaşayan bir arkadaşlarını davet etmek için kısa mesaj yazmaları istenmiştir. Elinde cep telefonu olan bir çocuk görseli ile desteklenen etkinlik, bu yönüyle kuramın **yan metinsellik** boyutu kapsamında yorumlanabilir. Etkinlikte yer alan **yan metinsel** diğer **göstergeler**, bir yağlı güreş karikatürü, bir başpehlivanlar müsabakası afişi, Kırkpınar güreşlerinin 650. yılı için basılmış demir para görseli ve 655. Kırkpınar Yağlı Güreş Festivali afişidir. İşlenen metinden hareketle kısa mesaj yazılmasının istendiği bu etkinlik, bu yönüyle kuramın **ana metinsellik** boyutunda değerlendirilebilir.

C7’de öğrencilere bir hikâyenin düğüm (gelişme) bölümü verilmiştir. Öğrencilerden sınıf olarak “serim grubu” ve “çözüm grubu” olmak üzere ikiye ayrılmaları, serim grubundaki öğrencilerin hikâyenin giriş bölümünü, çözüm grubundaki öğrencilerin de hikâyenin sonuç bölümünü Türkçe defterlerine yazmaları istenmiştir. Etkinlik, verilen metin bölümüne yeni bölümlerin eklenmesinin istenmesi yönüyle kuramın **ana metinsellik** boyutunun **genişletme** basamağında yer almaktadır.

C8’de öğrencilere bir Türkçe öğretmeni ve öğrencileri arasında sınıfta geçen bir diyalog ile şekillenen göstermeye dayalı bir metin verilerek bu metin aracılığıyla ses düşmesi ve ses türemesi olayları açıklanmıştır. Ardından öğrencilerden Cazgır metninden **doğrudan alıntılanarak** verilen cümlelerde yer alan ses olaylarını bularak örnekteki gibi ait olduğu kutuya yazmaları istenmiştir. Etkinlik, ses olaylarının göstermeye dayalı bir metin yoluyla öğretilmesi açısından dikkate değerdir. Metinden **doğrudan alıntılanarak** ses olayları bağlamında incelenmesi istenen cümlelerin kuramın **metinlerarasılık** boyutunda yer aldığı belirtilebilir.

8. Tema: Doğa ve Evren

Temada “Yüksek Evde Oturanın Türküsü”, “Reçete” ve “Kar Tanesinin Serüveni” olmak üzere üç okuma metni bulunmaktadır.

Yüksek Evde Oturanın Türküsü metninin sol tarafında yer alan, şairin fotoğrafının yer aldığı kısa açıklama kutucuğu ile metnin sağ tarafında yer alan, içeriğe yönelik olarak oluşturulmuş görseller, kuramın **yan metinsellik** boyutunda bulunmaktadır. Ders kitabı boyunca şair ve yazarlar hakkında açıklama cümlelerinin yer aldığı kutucukları, kuramın **yorumsal üst metinsellik** boyutunda da ele almak mümkündür.

YEOT1a’da öğrencilere 7 sözcük ile boşluk doldurma satırlarının yer aldığı iki sütun verilmiştir. Öğrencilere karışık olarak verilen sözcükleri iki gruba ayırmak istediklerinde nasıl bir

gruplandırma yapacakları sorulmuştur. Etkinlikte metinden **doğrudan alıntılanarak** verilen sözcüklerin öğrenciler tarafından **tekrar doğrudan alıntılanarak** ilgili sütunlara yerleştirilmesi süreci, kuramın **metinlerarasılık** boyutunda anlam bulur. YEOT1b’de öğrencilere sözcükleri gruplandırırken neye dikkat ettikleri sorularak hangi ölçütü merkeze aldıkları açıklığa kavuşturulmak istenmiştir.

YEOT2’de öğrencilere metinden hareketle cevaplamaları istenen sorular yöneltilmiştir. “Siz olsaydınız, şiirinizde nelerden bahsederdiniz?” şeklinde ifade edilen 3. soru, şiir metnine eklemeleri ve şiir metninden çıkarmaları gerekli kıldığından kuramın **ana metinsellik** boyutunun hem **genişletme** hem de **indirgeme** basamaklarında değer kazanır. Etkinliğin son basamağında öğrencilerden şiirle ilgili iki soru yazmaları ve arkadaşlarına sormaları istenmiştir.

YEOT3’te öğrencilere yöneltilen “Metnin görsellerini inceleyiniz. Görseller, metnin anlaşılmasına katkı sağlıyor mu? Yorumlayınız” sorusu, metnin içeriği ile görselleri arasındaki etkileşime yaslandığından kuramın **yan metinsellik** boyutunda dikkatlere sunulur.

YEOT5a’da öğrencilere çevre kirliliği üzerine hazırlanmış, açıklama cümleleri ve görsellerden kurulu bir broşür verilmiş, onlardan bu broşürü incelemeleri ve ardından inceledikleri örnekten hareketle “atık” konulu bir broşür hazırlamaları istenmiştir. Görsel ve yazılı unsurlardan kurulu bir metinden hareketle görsel ve yazılı unsurlardan kurulu yeni bir metin oluşturulması sürecine yaslanan bu etkinlik, **göstergelerarasılık** kapsamında anlam kazanır. Etkinlikte yer alan görseller, **yan metinsel birer gösterge** olarak okunabilir.

YEOT5b’de öğrencilerden “Çevreyi temiz tutmak” konusunda bir konuşma hazırlamaları, konuşmayı arkadaşlarına sunmaları istenmiştir. İşlenen **yazılı bağlama** yaslanan bir metinden hareketle **sözlü bağlama** yaslanan yeni bir konuşma metninin oluşturulmasının istendiği bu etkinlik, **göstergelerarasılık** kapsamında değer bulur.

YEOT6a’da öğrencilere **kaynak gösterilmeden doğrudan alıntılanan** iki cümle verilmiş ve onlardan bu cümleleri köşeli ayraç kullanıma dikkat ederek okumaları istenmiştir. **Doğrudan alıntı** süreçlerine yer verilen etkinlik, kuramın **metinlerarasılık** boyutunda ele alınabilir. YEOT6c’de öğrencilerden, YEOT6a’da verilen örnek cümlelerden hareketle, köşeli ayraç kullanarak **iki yeni cümle yazmalarının** istenmesi süreci, kuramın **ana metinsellik** boyutunda okunmaya uygundur.

YEOT7’de öğrencilerden okudukları şiirin ana duygusunu göz önünde bulundurarak ve görsellerden faydalanarak yeni bir şiir yazmaları istenmiştir. Görsellere yaslanan yönü ile kuramın **yan metinsellik** boyutunda anlamlandırılabilir etkinlik, işlenen şiir metninden ve verilen görsellerden hareketle **yeni bir şiir metninin oluşturulması** sürecini gerekli kıldığından kuramın **ana metinsellik** boyutunun **koşuklaştırma** basamağında okunabilir.

“Farklı bir şehirde yaşayan arkadaşınızın size aşağıdaki e-postayı gönderdiğini hayal ediniz. Metindeki soruna bir çözüm üretmek arkadaşınıza bir e-posta gönderiniz. E-posta üzerindeki kime ve konu kısımlarını doldurmayı unutmayınız” şeklinde ifade edilen YEOT8, öğrencilerin günlük hayatlarında önemli bir yer tutmaya başlayan İnternet ortamlarının elektronik posta boyutu ile ders kitaplarına yansıtıldığına önemli göstergelerinden biri olarak dikkate değerdir. Verilen bir elektronik postada ifade edilen hava kirliliği ile ilgili bir soruna çözüm üretilerek **yeni bir elektronik posta yazılmasının** istendiği etkinlik, kuramın **ana metinsellik** boyutunun **genişletme** basamağında konumlandırılabilir.

Reçete metninin sol üst kısmında metinde geçen “kuzukulağı” ve “yemlik” sözcüklerinin sözlükten **doğrudan alıntılanan** anlamlarının verildiği iki kutucuk yer almaktadır. Bu kutucuklar, kuramın **metinlerarasılık** boyutu kapsamına dâhil edilebilir. Metnin sağ alt kısmında bulunan hem yazarın fotoğrafının hem de hakkında yapılan kısa açıklamaların yer aldığı kutucuk, hem **yan**

metinsellik hem de **yorumsal üst metinsellik**; metnin içeriğini yansıtan görseller ise **yan metinsellik** kapsamında yorumlanabilir.

R1’de öğrencilerden metinde geçen anlamını bilmedikleri sözcükleri belirlemeleri, bu sözcüklerin anlamlarını metinden hareketle tahmin etmeleri, sonra sözcüklerin anlamlarını sözlükten bularak yazmaları ve sözcükleri birer cümlede kullanmaları istenmiştir. Etkinlik, sözcüklerin sözlük anlamlarının **doğrudan alıntılanma** süreçlerine yer verilmesi ile kuramın **metinlerarasılık**, sözcüklerin yeni birer cümlede kullanılmalarının istenmesi süreçleri ile de **ana metinsellik** boyutunda yer almaktadır.

R2’de öğrencilere metinden hareketle cevaplamaları istenen 5 soru yöneltmiştir. 2. soruda öğrencilere metinden **doğrudan alıntılanan** “ufuk turu”, 5. soruda ise “maneviyat gıdaları” sözlerinin ne anlama geldiğini yorumlamaları istenmiştir. Sorularda yer alan, metinden **doğrudan alıntılanan** sözler, kuramın **metinlerarasılık** boyutunda değerlendirilebilir. “Yazarın, insanın kendisini yenilemesi için verdiği reçeteyi kısaca anlatınız” şeklinde ifade edilen 4. soru, metnin sadece işaret edilen bir yönünün **özetlenmesi** sürecine yaslandığından kuramın **ana metinsellik** boyutunun **indirgeme** basamağında bulunmaktadır.

R3’te öğrencilere metinden **doğrudan alıntılanan** eş ve zıt anlamlı sözcükler, karışık olarak verilmiş ve onlardan bu sözcükleri karşısındaki anlamlar ile eşleştirmeleri istenmiştir. Etkinliğin metinden **doğrudan alıntılanarak** verilen sözcükler ile kuramın **metinlerarasılık**; sözcükler arası eş ve zıt anlamlı dönüşüm süreçleri ile de **ana metinsellik** boyutunun **biçimsel ciddi dönüşümler** basamağında değerlendirilebileceği belirtilebilir. Etkinliğin sağ tarafında yer alan tabiat manzarası görseli de **yan metinsel bir göstergedir**.

R4’te öğrencilerden Barış Manço’nun “Nane Limon Kabuğu” şarkısını dinlemeleri ve daha sonra “Nane Limon Kabuğu şarkısında geçen tarifte neler bulunduğunu yazınız”, “Nane Limon Kabuğu şarkısıyla Reçete metni arasında nasıl bir benzerlik vardır?” şeklinde ifade edilen soruları cevaplamaları istenmiştir. **Yazılı bağlama** yaslanan bir metin ile **işitsel- sözlü bağlama** yaslanan bir şarkı metni arasındaki etkileşime dayanan bu sorular, **göstergelerarasılık** kapsamında okunmaya uygundur.

“Yazar, tabiatın baharda yenilenmesi gibi insanın da yenilenmek için bir reçeteye ihtiyacı olduğunu anlatmaktadır. Yazarın bu görüşüne katılıp katılmadığınızı yazarın reçetesinden **alıntılar yaparak** ve örnekler vererek **önce sözlü** olarak yorumlayınız. **Daha sonra** yorumunuzu aşağıdaki bölüme **yazınız**” (2017: 232).

Şeklinde ifade edilen R5, metinden hareketle yeni metin oluşturulması sürecine yaslanması ile kuramın **ana metinsellik** boyutunun **düzyazılaştırma basamağı**, metinden **doğrudan alıntı** yapılmasını gerekli kılması yönü ile **metinlerarasılık**; önce **sözlü bağlama** ardından **yazılı bağlama** yaslanan metinler oluşturulması süreçleri ile de **göstergelerarasılık** kapsamında bulunmaktadır.

R6’da öğrencilere metinden **doğrudan alıntılanmış** cümle/ler/den kurulu 4 yapılanış verilmiştir. Öğrencilerden bu yapılanışlarda yer alan cümlelerde **koyu** yazılan sözcüklerdeki ses olaylarını ilgili yerlere yazmaları istenmiştir. Etkinlik, metinden **doğrudan alıntılanan** yapılanışlara yaslanan yönü ile kuramın **metinlerarasılık** boyutunda anlam bulur. Etkinliğin alt kısmında yer alan tabiat manzarası görseli de **yan metinsel bir göstergedir**.

R7’de öğrencilerden kendilerine serim (giriş) bölümü verilen bir hikâyeyi tamamlamaları ve hikâyelerine uygun bir başlık koymaları istenmiştir. Etkinlik, hikâyenin eksik bölümlerinin tamamlanması süreçleri ile kuramın **ana metinsellik** boyutunun **genişletme** basamağında;

tamamlanmış içeriğe uygun bir başlık bulunması süreci ile de **yan metinsellik** boyutunda değer kazanır.

Metnin “Gelecek Derse Hazırlık” basamağında öğrencilerden işlenecek bir sonraki okuma metni ile bağlantılı olarak “yağış türlerini ve yağış türlerinin nasıl oluştuğunu araştırmaları” istenmiştir.

İranlı yazar Samed Behrengi tarafından Farsça yazılarak Mayıs Alizade tarafından Türkçeye çevrilen **Kar Tanesinin Serüveni** metni, kuramın **ana metinsellik** boyutunun **biçimsel dönüşümler** basamağının **çeviri** alt başlığında okurun dikkatine sunulur.

Metnin “Hazırlık Çalışmaları” bölümünde yer alan, “Yağış türlerinin oluşumuyla ilgili bildiklerinizi anlatınız” şeklinde ifade edilen 3. soruda bir önceki okuma metninin “Gelecek Derse Hazırlık” basamağı için gerçekleştirilen **yazılı bağlama** dayalı kaynak taramasından elde edilen verilerin yeniden düzenlenerek **sözlü bağlama** taşınması süreci söz konusudur. Etkinlik, bu yönüyle **göstergelerarasılık** kapsamında ele alınabilir.

Metnin sol tarafında yazar hakkında kısa bilgi ile yazarın fotoğrafına yer verilen kutucuk, kuramın hem **yan metinsellik** hem de **yorumsal üst metinsellik** boyutunda; metin sayfalarına yerleştirilen ve metnin içeriğine yaslanan görseller ise kuramın **yan metinsellik** boyutunda okunabilir.

KTS1’de öğrencilere metinden **doğrudan alıntılanan** 4 sözcük ile sözlükten **doğrudan alıntılanmış** sözcük anlamları verilmiştir. Öğrencilerden verilen sözcükleri, sözlük anlamları ile eşleştirmeleri istenmiştir. Etkinlik, **doğrudan alıntılanan** sözlük anlamları ve sözcükler ile kuramın **metinlerarasılık** boyutunda anlamlandırılabilir.

KTS2’de öğrencilere 6 cümle verilmiş ve onlardan bu cümlelerde **koyu** yazılan eş sesli (sesteş) sözcükleri (ay, ben, yaz, gür, kar, el) farklı anlama gelecek şekilde birer cümlede kullanmaları istenmiştir. Etkinlik, eş sesli sözcükler arası anlam ilişkilerine yaslanan **yeniden yazma** süreçleri ile kuramın **ana metinsellik** boyutunda konumlandırılabilir.

KTS3’te öğrencilere metinden hareketle cevaplamaları istenen 5 soru yöneltilmiştir. “Sizce metinde hayal ürünü unsurlara yer verilmiş midir? Örnek vererek açıklayınız” şeklinde ifade edilen 4. soru, içeriğe ait sadece bir unsur ile sınırlandırıldığından kuramın **ana metinsellik** boyutunun **indirgeme** basamağında; metinden **doğrudan alıntılanan** örnekler ile şekillendirileceğinden **metinlerarasılık** boyutunda yer almaktadır. “Metinde anlatılan kar tanesinin oluşum aşamaları ile kar tanesinin gerçek oluşum aşamaları arasında benzerlik var mıdır? Anlatınız” şeklinde ifade edilen 5. soru ise kar tanesinin gerçek oluşum sürecinin anlatıldığı **nesnel** kaynaklar ile aynı sürecin bir edebî metne taşınmış **öznel** biçimi arasındaki **ana metinsel** ciddi **biçimsel** ve **anlamsal/ izleksel dönüşüm süreçlerinin** işletilmesini gerekli kılmaktadır.

KTS4’te öğrencilere kar tanesinin başına gelenleri anlatan 5 görsel, karışık olarak verilmiş, öğrencilerden bu görselleri metinden yararlanarak sıraya dizmeleri istenmiştir. **Yazılı metin** içerisinde işlenen aşamalı yapılanışın karışık verilen **görseller** ile eşleştirilmesinin istendiği etkinlik, **yazılı** ve **görsel bağlama** yaslanan yönü ile **göstergelerarasılık** kapsamında bulunmaktadır. Etkinlik, içerik- görsel eşleştirmesine/ dönüşümüne yaslanan yönü ile de kuramın **yan metinsellik** boyutunda ele alınabilir.

KTS5’te öğrencilerden kendilerine verilen bölüme **Kar Tanesinin Serüveni** metninin **özetini** yazmaları istenmiştir. Gerçekleştirilen bu **özetleme** çalışması, kuramın **ana metinsellik** boyutunun **indirgeme** basamağında okunmaya uygundur.

KTS6’da öğrencilere “**Gerçek hayatta karşılaşılabilecek durumlar**” ve “**Gerçek hayatta karşılaşılamayacak durumlar**” başlığını taşıyan iki kutucuktan oluşan bir tablo verilmiş ve onlardan bu tabloyu metinden yararlanarak doldurmaları istenmiştir. Metnin içeriğine yönelik olarak sınırları belirlenen iki noktaya odaklanılan etkinlik, bu yönüyle kuramın **ana metinsellik** boyutunun **indirgeme** basamağı; etkinliğin gerçekleştirilmesi süreci, metinden **doğrudan alıntılar** yapılmasını gerekli kıldığından kuramın **metinlerarasılık** basamağı kapsamında yorumlanabilir.

KTS7’de öğrencilere Ankara iline ait 5 günlük hava tahmin raporu verilmiş, onlardan tabloyu incelemeleri istenmiştir. Tablonun hemen altında tabloda yer alan görseller ve anlamları (az bulutlu, parçalı bulutlu ve yağışlı) sunulmuştur. KTS7a’da öğrencilerden kendilerine yöneltilen iki soruyu tabloya göre cevaplamaları istenmiştir. Tabloda yer alan **görsellerden** elde edilen verilerle soruların hem **yazılı** hem **sözlü** olarak cevaplanması süreci, **göstergelerarasılık** kapsamında anlam bulmaktadır.

KTS7b’de öğrencilere örnek bir tablo yorumu verilmiş (25 Nisan Salı günü Ankara’da en düşük sıcaklığın 0 derece, en yüksek sıcaklığın 13 derece olacağı tahmin ediliyor. Parçalı bulutlu bir hava bekleniyor.) ve onlardan bu örnekte olduğu gibi bir konuşma hazırlayarak tabloyu yorumlamaları istenmiştir. **Görsellerden** ve **yazılı** bilgilerden kurulu bir tablodan elde edilecek verilerle **sözlü bağlama** yaslanan bir **konuşma** metninin oluşturulacağı etkinlik, **göstergelerarasılık** kapsamında değer kazanmaktadır.

KTS8’de öğrencilerden sınıfta üçerli gruplar oluşturularak her grubun kar tanesine **yeni bir serüven** yazmaları istenmiştir. Ancak gruptaki 1. kişi hikâyenin **başlangıcı**nı, 2. kişi **gelişimini**, 3. kişi ise **sonucunu** yazacaktır. Hikâye tamamladıktan sonra sınıfta okunacaktır. İşlenen metinden hareketle **yeni bir metin oluşturulmasının** istendiği etkinlik, kuramın **ana metinsellik** boyutunda dikkatlere sunulmuştur. 1. kişinin yazdığı **başlangıç** bölümüne 2. kişinin **gelişme** bölümünü eklemesi; 3. kişinin de giriş ve gelişme bölümlerinden hareketle hikâyeye **sonuç** bölümü yazması işlemleri, kuramın **ana metinsellik** boyutunda değerlendirilebilecek **iç içe geçmiş genişletme süreçleri** olarak da yorumlanabilir.

2017 Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda **Ders Kitaplarına Alınacak Metinlerin Nitelikleri** başlığının 9. maddesi, “Metinlerdeki eğitsel yönden uygun olmayan ifadeler (argo ve küfür, **olumsuz örnek oluşturabilecek davranışlar**, cinsellik, **şiddet** vb. içeren unsurlar) metnin bütünlüğünü bozmamak kaydıyla çıkarılmalıdır” şeklinde ifade edilmektedir (2017: 21). Metinde yer alan “Yere iyice yaklaştık. O sırada **eli sopalı** bir çocuk gördüm. **Küçük bir köpeğe saldırıyordu**. Çocuğun yaptığını **doğru bulmadım**. Bu yüzden oraya inmek istemedim. Rüzgârın beni öteye savurmasını diledim” cümleleri, hayvanlara yönelik **olumsuz örnek oluşturabilecek bir davranış ve şiddet** içerdiğinden –bu davranışın doğru olmadığı metinde önemle vurgulanmış olsa bile– bu cümlelerin metnin bütünlüğünü bozmamak kaydıyla ders kitabından çıkarılması teklif edilebilir. Nitekim “[Çocuk] [k]itaplar[ın]da, yaşamın tüm sorunlarının çözümünde, iletişim kurmanın genelgeçer bir yol olduğu çocuklara duyumsatılmalı; kurgulanan olaylarda şiddet, kaba güç bir sorun çözme yöntemi olarak belirmemelidir” (Sever, 2009: 56).

Bu konuda aynı yazar tarafından ortaya konulan bir başka görüş ise şu yöndedir: “Kitaplarda yaşamın bir gerçeği olduğu düşüncesiyle şiddet olgusuna da yer verilebilir. Ancak olay kurgusunda çocukların yaş ve gelişim özellikleri de göz önünde bulundurularak yer verilen şiddet öğeleri, çocukları şiddete karşı neler yapılması gerektiği konusunda duyarlı kılmalı, onlarda şiddet ve kaba güce karşı bir anlayış oluşturabilmelidir” (Sever, 2017: 199). Metinde geçen “Çocuğun yaptığını **doğru bulmadım**. Bu yüzden oraya inmek istemedim. Rüzgârın beni öteye savurmasını diledim” cümleleri, şiddetin olumsuzlanması ve şiddet ortamlarından uzak durulması gerektiği mesajının verilmesi açısından öğrencilerde farkındalık oluşturulmasında kullanılabilecek cümleler olarak değerlendirilebilir.

6. Sonuç

2017 Türkçe Dersi Öğretim Programı'na uygun olarak hazırlanan Ortaokul 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabında Metinsel Aşkınlık İlişkileri Kuramı ve alt boyutlarının izinin sürüldüğü bu çalışmada gerçekleştirilen analiz süreci bir bütün olarak değerlendirildiğinde ulaşılan ilk önemli sonuç, ders kitabında **yorumsal üst metinsellik** hariç kuramın bütün alt boyutlarına yönelik olarak düzenlenmiş etkinliklerin tespit edilmiş olmasıdır. Etkinliklerde **yorumsal üst metinselliğin** ancak **kısmî izlerine** rastlanabilmektedir. Buradan hareketle hazırlanacak yeni ders kitaplarına işlenecek metinlerin yazarlarının ve edebiyat eleştirmenlerinin metin hakkında gerçekleştirdikleri yorum ve değerlendirmelerin eklenerek bunların **metnin yeniden anlamlandırılması sürecinde** kullanılması gerektiği belirtilebilir.

Bu kısımda bütün metinlerin işleniş basamaklarında dikkati çeken ortak unsurları özetlemek gerekir. Metinlerin “Hazırlık Çalışmaları” ve “Gelecek Derse Hazırlık” bölümleri, daha çok **kısmî** bir **yorumsal üst metinselliğin** öğrenciye bırakılmış hâli gibidir. Etkinlikler bölümünün ilk iki basamağında kuramın **metinlerarasılık**, 3 ve 4. etkinliklerde **metinlerarasılık** ve **ana metinsellik**, 6- 10. etkinliklerde ise ağırlıklı olarak sırasıyla **ana metinsellik**, **yan metinsellik** ve **metinlerarasılığın** izlerinin görüldüğü ifade edilebilir. Kuramın okuma etkinliklerine en az yansıtılan boyutunun ise **üst metinsellik** olduğu vurgulanmalıdır.

Belirtilmesi gereken bir diğer önemli nokta, ders kitaplarındaki metinlere yönelik olarak düzenlenecek metinlerarasılık etkinliklerinde bu konu üzerinde çalışmış ve uygulamaya dönük veriler ortaya koymuş kuramcılarının sistematik verilerinden yararlanılması gerektiğidir. Bu etkinlikler, hem eğitim bilimlerinin hem konu alanının hem öğretim programı kazanımlarının hem de metinlerarasılık kuramcılarının verileri ışığında düzenlenmiş bir **senteze** yaslanmalıdır. **Elde edilen veriler, incelenen etkinliklerin metinlerarasılık konusunda kuramsal anlamda bir sistematikliği yansıtmamakla birlikte metinlerarasılık üzerine ortaya konmuş farklı kuramların verilerinden kısmen izler taşıdığını göstermektedir.** Metinlerarası bağlantıları daha sistemli bir hâle getirecek çalışmalar yapılabilmesi için bu konuda kuramsal ve uygulamaya dönük çalışma yapan araştırmacılar ile işbirliği yapılmalıdır. Özellikle uygulamaya dönük veriler ortaya koyan metinlerarasılık kuramcılarının her birinin yeniden okuma, anlamlandırma ve metin çözümleme terimleri ayrıntılı biçimde incelenmeli, ders kitabında yer alan her bir metin, hangi kuramın verilerine uygun sistematik etkinlikler düzenlenmesine elverişli veriler sunuyor ise o metne yönelik olarak o kuram ışığında etkinlikler düzenlenmelidir.

Analiz sürecinde okuma metinlerinin işleniş basamaklarına yerleştirilen dinleme/ izleme metinlerinin varlığı ile konuşma ve yazma etkinlikleri; ders kitabında temel dil becerileri arasında kesin çizgilerle belirgin kılınmış bir ayrıştırmanın yerine **beceriler arası geçişkenliğe yaslanan bir bütünselliğin tercih edildiğini** yansıtmaması açısından dikkate değerdir.

KAYNAKÇA

Basılı Kaynaklar

- Ağın Haykır, H.; Kaplan, H.; Kıryar, A.; Tarakçı, R.; Üstün, E. (2017). *Ortaokul 5 Türkçe Ders Kitabı*. İstanbul: Bilnet Matbaacılık.
- Aktulum, K. (1999). *Metinlerarası İlişkiler*. Ankara: Öteki Yayınevi.
- Aktulum, K. (2011). *Metinlerarasılık/ Göstergelerarasılık*. Ankara: Kanguru Yayınları.
- Akyol, H. (2010). *Yeni Programa Uygun Türkçe Öğretim Yöntemleri*. (3. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

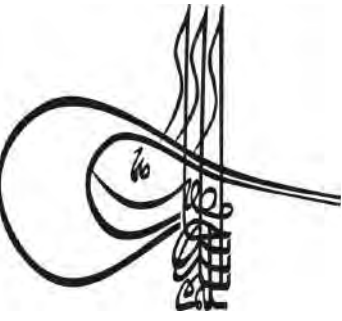
- Arıcı, A. F. (2012). *Okuma Eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Aydın, G.; Bağcı Ayrancı, B. (2018). Reading Preferences of Middle School Students, *World Journal of Education*, 8(2), p.127- 139, ISSN: 1925-0746, www.sciedupress.com, DOI Number: doi:10.5430/wje.v8n2p127, Canada: Sciedu Press.
- Başpınar Yörük, N. (2013). 6. Sınıf Türkçe Dersi Okuma Etkinliklerinde Yaratıcılığı Geliştirme Yöntemlerinin Kullanımına İlişkin Bir İnceleme, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı Türkçe Öğretmenliği Bilim Dalı, Konya.
- Durmuş, G. (2015). “Masaldan Şiire ve Hikâyeye: Cahit Sıtkı’nın Abbas Hikâyesini Metinselaşıklık İlişkileri Kuramı’na Göre Anlamlandırma”. *Folklor/ Edebiyat*, 21(84), 223- 232.
- Durmuş, G. (2012). “Alageyik’ten Yaralı Geyik’e Metinsel- Aşkınlık (Transtextualité) İlişkileri”. *Millî Folklor*, 24(96), 116- 128.
- Gün, M. (2012). İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Dersi Okuma Etkinliklerinde Karşılaşılan Sorunlar, *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 7/4, Fall 2012*, p. 1961-1977, ISSN: 1308-2140, www.turkishstudies.net, DOI Number: 10.7827/TurkishStudies.3939, ANKARA-TURKEY.
- Güneş, F. (2013b). “Türkçe Öğretiminde Metin Seçimi”. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(1), 1- 12.
- Güneş, F. (2013c). “Türkçede Metin Öğretimi Yerine Metinle Öğrenme”. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Türkçenin Eğitimi Öğretimi Özel Sayısı*, 6(11), 603- 637.
- Güneş, F. (2013a). *Türkçe Öğretimi Yaklaşımlar ve Modeller*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. (20. Baskı). Ankara: Nobel Yayınları.
- Karatay, H. (2011). *Okuma Eğitimi Kuram ve Uygulama*. Ankara: Berikan Yayınevi.
- Sever, S. (2009). “Çocuk Kitaplarında Bulunması Gereken Temel Özellikler”. *İlköğretimde Çocuk Edebiyatı* içinde. (Editör: Zeliha Güneş). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları. 39-65.
- Sever, S. (2017). *Çocuk ve Edebiyat*. İzmir: Tudem Yayınları.
- Ülper, H. (2010). *Okuma ve Anlamlandırma Becerilerinin Kazandırılması*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Yıldırım, A.; Şimşek, H. (2006). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Yıldız, C.; Okur, A. (2010). İlköğretim Okullarındaki Okuma Etkinliklerinde Göz Ardı Edilen Bir Konu: Sözcük Öğretimi, *TÜBAR, XXVII, Bahar, 2010*, p. 753- 773, NİĞDE- TURKEY.
- Yozgat, E. E. (2016). Göstergibilimsel Çözümleme Yönteminin Türkçe Dersi Okuma Etkinliklerine Uyarlanması, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Başkent Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı Türkçe Eğitimi Bilim Dalı, Ankara.

İnternet Kaynakları

MEB (2017). *Türkçe Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1,2,3,4,5,6,7 ve 8. Sınıflar)*. Ankara.<<http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/201812312239736T%C3%BCrk%C3%A7e%20%C3%96%C4%9Fretim%20Program%C4%B1%202017.pdf>> adresinden 07.05.2018 tarihinde erişilmiştir.

MEB (2018). *Türkçe Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1,2,3,4,5,6,7 ve 8. Sınıflar)*. Ankara.<<http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/201812312239736T%C3%BCrk%C3%A7e%20%C3%96%C4%9Fretim%20Program%C4%B1%202018.pdf>> adresinden 07.05.2018 tarihinde erişilmiştir.

Uluslararası Uzay İstasyonunda Günlük Yaşam.
<<https://www.youtube.com/watch?v=5Z8YF6A1lhg>> adresinden 15.01.2018 tarihinde erişilmiştir.



Article Info/Makale Bilgisi

✍ Received/Geliş: Nisan 2018

✓ Accepted/Kabul: Haziran 2018

✍ Referees/Hakemler: Doç. Dr. Yüksel GÖĞEBAKAN – Dr. Öğr. Üyesi Ferhunde KÜÇÜKŞEN ÖNER

This article was checked by iThenticate.

GÖRSEL SANATLAR EĞİTİMİNDE KÖK DEĞERLER

Süreyya GENÇ*

ÖZET

Çağın değişimleri ve toplumun ihtiyaçları doğrultusunda yeniden tasarlanan programlarda öğrencilerin hangi davranışlarının doğru olduğu, insani değerlerin neler olduğu ve önemi gibi konuların doğrudan yer alması önemlidir. Sadece bilginin yeterli olmadığı, bilginin yanı sıra ahlaklı, insani ve milli değerlere sahip karakterli bireylerin yetiştirilmesi görüşü giderek önem kazanmıştır. Bu sebeptendir ki eğitimde değerler boyutu öğretim programlarında yeniden tasarlanarak vurgulanmıştır. Milli, manevi, evrensel ve insani değerleri benimsemiş ve bunları içselleştirerek davranışa dönüştüren bireyler yetiştirmede Görsel Sanatlar Eğitimi önemli bir rol üstlenir. Çocuğun öğrenmesini kolaylaştırması açısından soyut bir kavram olan değeri somutlaştırmasına olanak sağlayacak etkinliklerin olabileceği Görsel Sanatlar dersinin değerler eğitiminde önemli rol üstlenebileceği düşünülmektedir. Bu önemden hareketle çalışmada; 1-8. Sınıf Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programlarında verilen kök değerlerin durumu incelenmiştir. Öğretim programlarında yer alan kök değerler Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programına göre; adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik ve yardımseverliktir. Çalışma 2006, 2013 ve 2017 öğretim programlarıyla sınırlandırılmıştır. Nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi ile gerçekleştirilen bu çalışmada, 2006, 2013 ve 2017 Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programları (İlkokul ve Ortaokul 1-8. Sınıflar) veri kaynağı olarak kullanılmıştır. Çalışma sonucunda; 2006 İlköğretim Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programında değerler eğitimi ile ilgili kazanımlarda en çok vurgulanan kök değer; *sorumluluk*, 2013 Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programında vurgulanan kök değer; *sevgi* ve *saygı*, 2017 Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programında en çok vurgulanan kök değer ise *saygı* olduğu söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: Görsel Sanatlar Eğitimi, Kök Değerler, Değerler Eğitimi, Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programı.

ROOT VALUES IN VISUAL ARTS EDUCATION

ABSTRACT

It is important for the new programs, which have been designed according to changes of the age and needs of the society, to directly include important issues such as which behavior of students is correct or what the humanitarian values are. The opinion stating that knowledge is not sufficient by itself and we should educate ethical individuals with humanitarian and national values individuals in addition to being knowledgeable. This is why the values aspect of education has been redesigned and emphasized on by new education programs. Visual Arts Education plays a crucial role in raising individual who have adopted national, spiritual, universal and humanitarian values and internalized these to reflect upon their actions. It is thought that the Visual Arts Class may undertake a significant role in the education of values which may have activities that would make it possible for the children's concretization of the value which is an abstract concept in terms of making it easier for the children to learn. Based on these, this study investigates the status of root values stated in 1-8th grade Visual Arts Education Programs. The fundamental values taking place in the educational programs in accordance to the Visual Arts Educational Program are justice, friendship, honesty, self-control, patience, respect, love, responsibility, patriotism and benevolence. This study was limited to 2006, 2013 and 2017 curriculums. This study, which employs the document review method among quantitative research methods, has used 2006, 2013 and 2017 Visual Arts Class curriculums (Primary School and Middle School, grades 1-8) as its data source. According to this study, the root value which has been emphasized the most during gains related to values education of the 2006 Primary School Visual Arts Class curriculum was found to be *responsibility*, the most emphasized root value in the 2013 Visual Arts Class curriculum was *love and respect*, while the most emphasized root value in the 2017 Visual Arts Class curriculum was *respect*.

STRUCTURED ABSTRACT

Introduction

The societies having individuals with quality education introduce the characteristics of the developed country in every aspect alongside themselves. Therefore, it is of significance to educate individuals who have many characteristics such as to adapt to the contemporary conditions, be open to innovation, create knowledge, is able to interpret and be creative alongside with embracing its own core values, being sensitive and acting in accordance to the values. Lately, the negative behaviors increase day by day which we encounter in our daily lives, that we witness or hear and that affect the social life negatively. Especially the increase of problems in moral issues affect the interaction between individuals negatively and ruin the health of the society. The idea of educating individuals with character embracing humanitarian and national values besides having knowledge where having knowledge is not

just enough has become increasingly important. The quality of education will determine the future of the society which the individuals, who will form the society, will obtain from the schools forming the significant part of the learning process starting from the family ending until death. It is therefore very important to educate individuals with character who have the necessary information and skills, who are sensitive and embrace their core national values and who have internalized acting in accordance to the values and who prioritize the order of the society.

It is significant to have the topics directly in the programs that have been redesigned in accordance to the changes of the age and the needs of the society such as which behaviors are correct for the students and which values are humanitarian values and their significance. Therefore, the aspect of values in the education are redesigned and emphasized in the teaching programs. The fundamental values taking place in the educational programs in accordance to the Visual Arts Educational Program (2017: 4) are justice, friendship, honesty, self-control, patience, respect, love, responsibility, patriotism and benevolence. Those values would come to life both by themselves and by being evaluated alongside with the related sub values and other core values. The Visual Arts Education undertakes an important role in educating individuals who embrace national, moral, universal and humanitarian values and who internalize and convert those values into action. It is thought that the Visual Arts Class may undertake a significant role in the education of values which may have activities that would make it possible for the children's concretization of the value which is an abstract concept in terms of making it easier for the children to learn. Starting from this significance, it is aimed to determine how much time is allocated for the education of values and expressions of fundamental values in the Visual Arts Educational Programs.

Method

The study is limited to the educational programs of 2006, 2013 and 2017. The status of fundamental values provided in the Visual Arts Education Programs from the first to the eighth grades. In the study, the document analysis (textual scanning) technique, which is among the quantitative research methods, is used. In this study which is conducted by document analysis which is among the qualitative research methods, the Visual Arts Class educational programs (Elementary and Secondary School, from the 1st to the 8th Grades) of the years of 2006, 2013 and 2017 are used as the data source. The achievements and the introduction section of the Visual Arts Class educational programs (from the 1st to the 8th Grades) of the years of 2006, 2013 and 2017 are analyzed. Through the content analysis, the in-depth information gathering and portraying the current situation are aimed. Similar studies made about the values are examined, the achievements located in the programs are overviewed and the fundamental values located in the Visual Arts Class Educational Programs are displayed in tables.

Findings and Interpretation

In the consequence of this study conducted to determine the values located in the Visual Arts Class Educational Programs, the first significant finding is that the values education directly takes place in the current educational program. The values are directly given and by which

achievement it needs to be given is also indicated and it is limited. Additionally, a separate heading is spared for the values education in the Visual Arts Class Educational Program. At each class level, there is a list of values. The values are not seen as a separate program or an educational area, chapter, subject and the like, they take place in every unit of the whole educational-learning process. We can say that the achievements that are placed in the new program which is designed in a student-centered way, are restructured in terms of values through a different conception. In all programs that have been designed so far, the values education took place either directly or indirectly. However, in the educational programs that have been designed after the related studies conducted in the recent years on values education, it has been addressed as a direct program element. The Visual Arts Class Educational Program has been redesigned for the purpose of meeting the needs of the society alongside with the attempt to adapt to the times. It has been seen that an increasing significance is attached to the inculcation of national and moral values and direct expressions take place.

In the in general purposes and explanations of the introductory section of the Visual Arts Class Educational Program that form the subject matter of the study, many values are located. The fundamental value which is emphasized the most in the 2006 Elementary Education Visual Arts Class Educational Program is *love*, the fundamental values which are emphasized the most in the 2013 Elementary Education Visual Arts Class Educational Program are *honesty*, *self-control*, *respect* and *responsibility* and the fundamental values which are emphasized the most in the 2017 Elementary Education Visual Arts Class Educational Program are *respect*, *responsibility* and *patriotism*.

The fundamental value which is emphasized the most in the achievements in regards to the values education in the 2006 Elementary Education Visual Arts Class Educational Program is *responsibility*, the fundamental values which are emphasized the most in the 2013 Elementary and Secondary Education Visual Arts Class Educational Program are *love* and *respect* and the fundamental values which is emphasized the most in the achievements of the 2017 Visual Arts Class Educational Program is *respect*. In regards to those information, it is seen that the values that are emphasized the most in the latest current programs are the values of *respect*, *patriotism* and *responsibility*. When we think of the negative behaviors and events that we have encountered lately, we can say that the values that we need to remember the most overlap with the values that emerge at the end of the study.

Conclusion and Suggestions

The increase of moral problems in societies is directly related to the issue of values education. Thus, the matter of values and their education has come up and they have become the topic of many studies as it is the case in this study. Thus education of individuals who are good persons, good citizens, who are in harmony with their environment, having a solid character and converting their values into action are one of the targets of education. In the values education, it is aimed to create a healthy, consistent and balanced character among the students. It is both about preparing them for life and for raising good individuals. The information, experience and behaviors that the students are going to achieve through

the Visual Arts Education will be influential for them to become a good citizen. The Visual Arts Class will be influential in educating citizens with good character through values education that may be fun for students at each age group and that would get the attention of the students through its unique way of coverage and activities.

The following suggestions have been made out of the findings of this study: Studies may be made regarding how the value expressions that are expressed in the achievements are perceived by the teachers and students, how they are covered in the Visual Arts Classes and how the values may be transmitted effectively by which activity. Additionally, in service trainings may be provided regarding the training of the teachers who teach Visual Arts Classes in terms of application and scientific studies may be increased at the universities regarding the values education in the Visual Arts Classes.

Keywords: Visual Arts Education, Root Values, Values Education, Visual Arts Class Curriculum

Giriş

Nitelikli eğitim almış bireylerin yer aldığı toplumlar beraberinde her boyutu ile gelişmiş ülke olma özelliğini getirir. Günün şartlarına ayak uydurabilen, yeniliğe açık, bilgi üreten, yorum yapabilen, yaratıcı olması gibi daha birçok özelliğe sahip olmasının yanı sıra kendi öz değerlerine sahip çıkan, duyarlı ve değerlere uygun davranış gösteren bireyler yetiştirmek bu sebeple çok önemlidir. Son zamanlarda günlük yaşamımızda karşılaştığımız, tanık olduğumuz veya duyduğumuz toplum hayatını etkileyen olumsuz davranışlar gün geçtikçe artmaktadır. Özellikle ahlaki sorunlarda ki artış kişiler arasındaki etkileşimi de olumsuz yönde etkilemekte ve toplum sağlığını bozmaktadır.

Çevresinde olup-bitene karşı duyuları eğitilmemiş olan birey duyarsız kalır. Bakar görmez, işitir duymaz olur (İpşiroğlu, 1994: 15). Nitelikli insan anlamında gelişme bireyin gelişim sürecinde onu çok boyutlu olarak etkileyen sanat eğitimi yoluyla olacaktır. Birey sanat etkinlikleri yolu ile; kendi yetilerinin farkına varır, etrafında değişen olaylara karşı farklı bir gözle bakmayı davranışa dönüştürür, kişiliğini geliştirme fırsatı bulur, grupla çalışma ve birlikte iş bitirme alışkanlığı edinir, sorumluluk üstlenir, özgüven duygusunun gelişmesi olanak bulur. Sanat eğitimi, birey için içinde yaşadığı dünyayı kavramada, karşılaştığı problemleri çözmede, gördüğü, hissettiği şeylere karşı reaksiyon göstermede son derece önemli bir rol üstlenir (Gel, 1994: 37-40). Estetik değerlerin değiştiği çağımızda 20. yüzyılın başından beri sanat, toplumsal gerçeklerle hesaplaşma gibi yeni bir işlev üstlenmiş durumdadır. Sanatçı artık çoktan beri toplumsal olguların içinde yaşıyor ve kendini bunlardan sorumlu tutuyor. Sadece kendi ülkesinde olanlarla değil tüm dünyada olup bitenlere karşı dünya vatandaşı olarak sorumluluk duyuyor. Endüstri toplumlarında ilerleme, yaratıcı düşünce ve bilimin etkileşimiyle gerçekleşebilmiştir. Köklü ve tutarlı bir sanat eğitimi bireysel yeteneğinin bütün boyutlarıyla gelişmesine olanak tanır, topluma yaratıcılık yolunu açar. Bu yol; düş, teknoloji ve sanat kendini yenileyerek gelişen bir kültürü kastedir. Bu bakımdan sanat eğitimi, öğretimin her aşamasında olmalıdır (İpşiroğlu, 1994: 14).

Sanatın işlevi ne salt duygusal rahatlama ne de salt haz duyurmaktır. Sanatın çok yönlü, kültürel, iletişimsel, bilgilendirici, aydınlatıcı ve davranış geliştirici işlevi yine çok yönlü ve önemlidir. Sanatın bu “değeri kendinde” işlevleri ve yalnız sanata özgü nitelikleridir ki kişinin bir farklı boyutta zihinsel gelişimini sağlar. Bunu sanattan başka hiçbir alan sağlayamaz (Kırıçoğlu, 1991: 12). Çağdaş eğitimin temel taşlarından biri olan sanatın yeri eğitimde hiçbir şeyle doldurulamaz. Eğitimde bu temel taşın eksikliği, bireylerin kişiliklerinin gelişmesinde boşluklar bırakacaktır. Bu nedenle gelecek kuşaklarda büyük eksikliklere sebep olacak ve toplumda

onanılmaz olumsuz gelişmeler yaşanacaktır. Sanatın eğitim bütünlüğü içinde; düşünmeyi öğrenme, kişilik gelişmesi ve kişiye yaratıcılık yollarının açılması yönünden önemi üç noktada toplanabilir. Bunlar aynı zincirin halkaları olarak içiçe girer ve birbirlerini tamamlarlar (İpşiroğlu, 1994: 14).

Yaratıcı bir kişilik gelişmesine katkı sağladığı gibi güven duygusuna sahip, çevresindeki çirkinliklerden rahatsız olabilecek duyarlı, işe ve emeğe saygılı bir kişilik geliştirmesine, iş bölümü yoluyla grup içinde sorumluluk almasına, paylaşmasına, doğa ve kültür değerlerine sahip çıkma anlayışının geliştirilmesine yönelik amaçları vardır sanat eğitiminin (Gel, 1994: 43-44). Nitelikleri ayırmamayı, değerlerle düşünmeyi öğrenen bireyin estetik açıdan bakış ve görüş alanı da genişler. Tek boyutta kalan beğenileri, kendi bildiklerini ve sevdiklerini sadece güzel sayan insanlar yerine geniş bakış açısıyla düşünebilen nitelikli bireyler yetiştirmek sanat eğitiminin amaçlarından biridir. İçinde yaşanan kültüre, diğer kültürlerle, geçmişe ve çağdaşa aynı değerle ilgi, bilgi ve sevgiyle yaklaşım, gelişmiş bu görsel yetiye ve geniş sanatsal düşünmeye bağlıdır. Her yeniliğe kapalı zihinler yerine her yeniliğe açık bireyler yetiştirmek bu yolla olur (Kırıçoğlu, 1991: 56). Toplum meydana getirecek olan bu bireyler aileden başlayıp ölümüne kadar olan öğrenme sürecinde önemli bir bölümünü oluşturan okullarda alacağı eğitimin niteliği, yaşadığı toplumun geleceğine yön verecektir. Gerekli bilgi, beceriye sahip, duyarlı, öz-milli değerlerine sahip çıkan, değerlere uygun davranmayı içselleştirmiş, toplum düzenine önem veren karakterli insanların yetişmesi bu sebeple çok önemlidir.

Scwhartz&diğerleri'ne (2001) göre değerler; “kişiden kişiye değişmekle beraber insanların davranışlarına rehberlik eden prensipler, amaçlar, inançlar” dır (Akt. Yıldırım, 2017). Haralambos’a (1987) göre; değerler hayati derecede toplum hayatının düzene konulmasında önemli roller üstlenir, toplumun sağlığı açısından da çok önemlidir. Kaos, karmaşa ve düzensizlik böylesi değerlerin olmadığı toplumlarda kaçınılmaz bir son olur (Akt. Turan ve Ulusoy, 2014: 4). 1920’li yıllara dayanan değerler geçmişine baktığımızda; toplumsal ve ahlaki değerlere verilen önemin 1990’lı yıllarda yerini bireysel uyum değerlerine bıraktığını görmekteyiz. Bu dönemden sonrası ortaya çıkan toplumsal ve ahlaki sorunlar, değerler ve ahlak eğitimi tekrar gündeme getirmiştir (Demircioğlu ve Tokdemir, 2008, Akt. Turan ve Ulusoy, 2014: 7). Son zamanlarda sıkça duyduğumuz üzerinde durduğumuz değer kavramı araştırma konusu olmuş ve üzerine birçok tanım yapılmıştır. Türk Dil Kurumu değeri; “bir ulusun sahip olduğu sosyal, kültürel, ekonomik ve bilimsel değerlerini kapsayan maddi ve manevi öğelerin bütünü” şeklinde tanımlamıştır. Ulusoy ve Dilmaç’a (2014:16) göre; “insanı insan yapan özelliklere sahip olan ve insanı diğer canlılardan ayıran temel özellikleri içinde barındıran ve insanların davranışlarına yön veren inançlar bütünü” olarak tanımlamaktadır. Aydın’a (2010: 1) göre değer; “arzu edilen, arzu edilebilen şey, olaylarla ilgili insan tutumu demektir. Değerler, ideal davranış biçimleri veya hayat amaçları hakkındaki inançlarımız, davranışlarımıza yön gösteren ölçülerdir”.

Değerler; bir toplumun arzu ettiği güzel tutum ve davranışlar, ulaşmak istediği hedeflerdir. Toplum tarafından doğruluğu kabul edilmiş kural ve kaidelerdir. Toplumdaki ideal olan düşünce ve davranış kalıplarını ortaya koyar. Değerler eğitimi, toplumda iyi-olumlu düşünce ve davranışların yaygınlaştırılması, kötü-olumsuz düşünce ve davranışların ise, iyi-olumlu düşünce ve davranışlara dönüştürülmesinin sağlanmasında önemli rol üstlenir (Turan ve Ulusoy, 2014: 5). Değerler öğretilir ve öğrenilebilen olgulardır ve toplumlarda değişik şekiller alır, farklı değerlendirilir. Bu durum sonradan öğrenilmiş olduğunu gösterir. Olaylar karşısında nasıl davranmamız gerektiğini, nasıl tepki vermemiz gerektiğini içinde yaşadığımız toplumun yetişkin bireylerinden veya akranlarımızdan öğreniyoruz. Öyleyse değerler herşeyden önce eğitimin konusudur (Aydın, 2010: 2). Eğitimin her alanında duyuşsal eğitime önem verilmemesi, bireylerin sahip oldukları önemli potansiyellerini kullanamamalarını sebep olacaktır. Duyuşsal boyut (duygular, sevinçler, inançlar, tercihler, duygulanımlar, beklentiler, istekler, takdir duyguları, değerler, ahlak ve etik değerler vb. öğeler) hem bireysel anlamda hem de toplumsal yaşam anlamında vazgeçilmez bir boyuttur (Ulusoy ve Dilmaç 2014: 9-10). Moral değerler ve moral otorite ihtiyacını da göz ardı etmeyecek bir anlayışın

eğitim sistemine dahil edilmesi demek hayatta sadece başarılı bireyler değil aynı zamanda ahlaki ve sosyal değerleri benimsemiş bireylerin yetiştirilmesi demektir (Yaşaroğlu, 2013: 851).

Çağın değişimleri ve toplumun ihtiyaçları doğrultusunda yeniden tasarlanan programlarda öğrencilerin hangi davranışlarının doğru olduğu, insani değerlerin neler olduğu ve önemi gibi konuların doğrudan yer alması önemlidir. Sadece bilginin yeterli olmadığı, bilginin yanı sıra ahlaklı, insani ve milli değerlere sahip karakterli bireylerin yetiştirilmesi görüşü giderek önem kazanmıştır. Bu sebeptendir ki eğitimde değerler boyutu öğretim programlarında yeniden tasarlanarak vurgulanmıştır.

Öğretim programlarında yer alan kök değerler Görsel Sanatlar Öğretim Programına (2017: 4) göre; adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik ve yardımseverliktir. Bu değerler, öğrenme öğretme sürecinde hem kendi başlarına, hem ilişkili olduğu alt değerlerle hem de öteki kök değerlerle birlikte ele alınarak hayat bulacaktır. Değerler eğitimi Aktepe'ye (2010) göre; soyut kavramlardan oluşan bir yapı olmasından dolayı öğrencilerin içselleştirmeleri zordur. Bu sebeple verilmesi istenen değerle ilgili etkinlik temelli eğitim yapılması önemlidir (Akt. Turan ve Ulusoy, 2014: 8). Bekdemir ve Işkın (2017); değerlerin daha çok kişilerarası ilişkilerle ortaya çıkan bir boyutunun olması sebebiyle drama ve rol oynama gibi öğrencinin etkileşim halinde bulunabilecekleri yöntemlerle daha kalıcı etkilere yol açabileceğini vurgulamışlardır.

Öğrencileri bu kavramlarla erken yaşlarda tanıştırmak, kendi yaşlılarıyla birlikte çeşitli masal, hikaye ve grup etkinliklerinden yararlanarak sevgi, saygı, hoşgörü, paylaşma, işbirliği, sorumluluk gibi pek çok değer konusunda düşündürmek programların amaçları arasındadır. Daha çok bilişsel süreçlere hitap etmesine rağmen değerler yaşantıyla öğrenilir. Sınıf içinde oluşturulacak ortak sosyal doku, öğrencilere verilen sorumluluk, olumlu ya da olumsuz pekiştiricilerle öğrencilerin değerlerini geliştirmelerine zemin oluşturulmalıdır (Aydın, 2010: 3).

Çocuğun öğrenmesini kolaylaştırması açısından soyut bir kavram olan değeri somutlaştırmasına olanak sağlayacak etkinliklerin olabileceği Görsel Sanatlar dersinin değerler eğitiminde önemli rol üstlenebileceği düşünülmektedir. Bu önemden hareketle, Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programlarında değerler eğitime ve kök değer ifadelerine ne kadar yer verildiğini belirlemek amaçlanmıştır.

Yöntem

Çalışmada nitel analiz yöntemlerinden doküman incelemesi (belgesel tarama) tekniği kullanılmıştır. Doküman incelemesi, araştırmanın amacını oluşturan olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar. Nitel araştırmalarda önemli bilgi kaynağı olan dokümanlar etkili bir şekilde kullanılır. Bu tür araştırmalarda araştırmacı; ihtiyacı olan veriyi, gözlem veya görüşme yapmaya gerek kalmadan elde edebilir (Yıldırım ve Şimşek, 2003:140-141). Çalışmada; 2006, 2013 ve 2017 Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programları'nın da (1-8. Sınıflar) yer alan kazanımlar ve giriş kısmı analiz edilmiştir. İçerik analizi ile derinlemesine bilgi alma ve mevcut durumu ortaya koyma amaçlanmıştır. Değerler üzerine yapılmış benzer çalışmalar incelenmiş, programlarda yer alan kazanımlar gözden geçirilmiş ve Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programlarında yer verilen kök değerler tablolar halinde gösterilmiştir.

Bulgular

Bu bölümde, 2006, 2013 yılında uygulanmaya başlanan ve en son yayınlanan 2017 Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programında kök değerlere yer verme durumunun analizi neticesinde elde edilen bulgulara yer verilmiştir. İlk olarak programların giriş kısmında yer verilen değerler eğitimi ile ilgili açıklamalar incelenmiştir. İkinci aşamada, programın kazanımlarında yer verilen kök değerler betimlenmeye çalışılmıştır.

Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programlarında Yer Verilen Değerler Eğitimi İle İlgili Açıklamalar

Tablo 1. 2006 İlköğretim (1-8.sınıflar) Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programı giriş kısmında yer verilen kök değerler

Giriş Başlığı	Değer İfadeleri	Değerler
Önsöz (s. 7)	 artık insanın insani değerlerine sahip çıkması, insan ve doğa sevgisi, dostluk, kardeşlik gibi bağların geliştirilmesi çabası, bütün eğitim alanları ile birlikte sanat eğitiminin de esas amaçları olarak yerli yerine oturtulmak zorundadır..... Sanat eğitimi, sevgiyi ve saygıyı, öğrencinin kendini özgürce ifade etmesi ilkesi ile birleştirme ve bunları soyut kavramlar olmaktan çıkararak yaşamın her alanına dahil etme sorumluluğu içindedir.....	Sevgi Dostluk Saygı
1.Görsel Sanatlar Dersinin Genel Amaçları A. Bireysel ve Toplumsal Amaçlar (s. 10)	1. Öğrenciye yaşamı ve doğayı gözlemleme duyarlılığı kazandırmak,..... 3.Öğrencinin yeteneklerini fark etmesini, kendine güven duygusu kazanmasını ve kendini geliştirmesini sağlamak,..... 5.Öğrencinin ilgisini, bu alandaki çeşitli kaynaklarla besleyebilmek (müze, galeri, tarihi eser vb.) ve bu yolla geçmişine sahip çıkma ve geleceğini yapılandırma bilinci kazandırmak,..... 8. Ulusal ve evrensel değerleri tanıyabilme ve anlayabilme bilincini kazandırmak, 9. Geçmişten günümüze miras kalan sanat eserlerinden haz alma ve onur duyma hassasiyeti kazandırmak, 10. İşbirliği yapma, paylaşma, sorumluluk alma, kendine saygı duyduğu kadar başkalarına da saygı duyma bilinci ve duyarlılığı kazandırmak, 11. Öğrencinin ruh sağlığını koruma, iç dünyasını anlatma ve bedenine saygı duyma bilinci geliştirmesini sağlamak, 12. Öğrenciye aklını, duygularını, zevklerini sorgulama bilinci kazandırmaktır.	Öz Denetim Sevgi Saygı Sorumluluk Vatanseverlik Sabır Yardımseverlik
1.Görsel Sanatlar Dersinin Genel Amaçları C. Estetik Amaçlar (s. 11)	2.Geçmişten günümüze miras kalan sanat eserlerinden ve doğadan haz alma, onlarla gurur duyma ve onları koruma bilinci kazandırmak, 3.Öğrenciye görsel sanatlar sevgisi ve bu sevgiyi hayatının her alanına yansıtabilme, bunu davranış biçimi haline getirebilme yeterliliği kazandırmak,..... 5.Öğrenciye kendini ifade edebilmede estetik değerlerden yararlanma yeteneği kazandırmaktır.	Sevgi Sorumluluk Vatanseverlik
1.Görsel Sanatlar Dersinin Genel Amaçları a. Temel Beceriler (s. 11-12)	Sanatsal ifadelerde görsel ve biçimsel anlatımın yanında, programla ulaştırılması beklenen temel beceriler şunlardır: • • Sorumluluk alma, • Başladığı işi bitirme, • Kişisel ve sosyal değerlere önem verme, • Estetik yaşam kültürü edinme, • Çevre ve doğa bilinci kazanma, • Milli, manevi ve evrensel değerlere duyarlı olmalıdır.	Sorumluluk Saygı Yardımseverlik Sevgi Vatanseverlik Adalet Dostluk Dürüstlük Öz-denetim Sabır
1.Görsel Sanatlar Dersinin Genel Amaçları	Müze Bilinci öğrenme alanı ile öğrenciler; •	Sorumluluk Sevgi Vatanseverlik

b. Müze Bilinci (s. 13)	• Çok çeşitli ve zengin arkeolojik katmanlardan oluşan T.C. topraklarını, Anadolu medeniyetlerini tanır ve bu değerlere sahip çıkma bilinci edinirler. • Müzelerin eğitim yoluyla kişilere sunacağı geniş imkanlar ve bakış açılarının yanı sıra, öğrencilerin yeni yaratımları ortaya çıkarması ve içinde bulundukları toplumu, coğrafyayı ve bunun sonucunda da farklı kültürleri kavraması sağlar.

Görsel Sanatlar dersi için 2006 yılında uygulanmaya başlanan öğretim programında giriş kısmında değerler eğitimi ile ilgili ayrı bir başlık bulunmamaktadır. Programın amaçları kısmında yer yer değerler eğitimi ile ilgili açıklamalara rastlamaktayız.

Tablo 1 incelendiğinde; değerler eğitimi ile ilgili olarak Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programında; önsöz, görsel sanatlar dersinin genel amaçları kapsamında bireysel ve toplumsal amaçlar, estetik amaçlar, temel beceriler ve müze bilinci başlığı altında açıklamalar olduğunu görmekteyiz. Tablo 1'e göre; programda yer alan bu açıklamalar kısmında 10 kök değere de yer verildiği görülmektedir. En çok üzerinde durulan kök değerlerin başında *sevgi* değerinin olduğu, sonrasında *saygı*, *sorumluluk* ve *vatanseverlik* değerlerinin olduğu söylenebilir. Aynı zamanda programın giriş kısmında yer alan 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'na göre Türk Milli Eğitiminin genel amaçlarından; Madde 2 "*Türk milletinin bütün fertlerini; 1. Atatürk inkılap ve ilkelerine ve Anayasa'da ifadesini bulan Atatürk milliyetçiliğine bağlı; Türk milletinin milli, ahlaki, insani, manevi ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren; ailesini, vatanını, milletini seven ve daima yüceltmeye çalışan; insan haklarına ve Anayasa'nın başlangıcındaki temel ilkelere dayanan, demokratik, laik ve sosyal bir hukuk devleti olan Türkiye Cumhuriyeti'ne karşı görev sorumluluklarını bilen ve bunları davranış haline getirmiş yurttaşlar olarak yetiştirmek*" ve "*2. Beden, zihin, ahlak, ruh ve duygu bakımından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere, hür ve bilimsel düşünme gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip; insan haklarına saygılı, kişilik ve teşebbüse değer veren, topluma karşı sorumluluk duyan, yapıcı, yaratıcı ve verimli kişiler olarak yetiştirmek*" (MEB; 2009: 10) olan madde ile tablo 1'de gösterilen Görsel Sanatlar dersinin genel amaçları ve bahsettiği değerler ile örtüşmektedir.

Tablo 2. 2013 İlkokul ve Ortaokul Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programı (1- 8. sınıflar) giriş kısmında yer verilen kök değerler

Giriş Başlığı	Değer İfadeleri	Değerler
Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programının Amaçları (s. 1)	Görsel sanatlar, ...duygusal gelişime katkıda bulunarak duygu birliği oluşturan, ...farklı fikirler ülkeler ve kültürlerle iletişim kurarak onlara saygı duymayı öğreten ve empati gibi değerleri kazandırarak, kültürel mirasa değer vermenin önemini kavratın, ... eleştirel düşünmesi ve problem çözmesi için eğitsel süreci organize eden bir alandır.....öğretim programının temel hedefleri; Görsel sanatlara ait kültürel mirasın değerini anlayan ve onları koruyan,..... • Sanat alanında etik davranış gösteren,..... • Çevresini inceleyen, ondan esinlenen ve onu gelecek nesillere aktaran, ...	Öz Denetim Sorumluluk Saygı Vatanseverlik Dürüstlük Adalet
Programın Öğrenme Alanları (s. 2-3)	1. Görsel İletişim ve Biçimlendirme Bu alanda öğrencilerin; Sanat eserlerinin anlamını ve değerini kavrayarak kendisinin ve akranlarının oluşturduğu görsel sanat çalışmalarına saygı duymayı öğrenmeleri, • Dersle ilgili materyal, malzeme ve gereçlerini gereksiz yere harcamadan, aile ekonomisini düşünerek kullanmaları,..... • Görsel sanat çalışmalarını oluştururken telif hakları gibi konulara ilişkin etik davranışlar göstermeleri..... 2. Kültürel Miras Bu alanda öğrencilerin; • Tarihi süreç içerisinde Türk kültürü başta olmak üzere farklı toplum ve kültürlerde ortaya konulan sanat eserlerini ve sanatçıları incelemeleri,..... • Müze, öğren yerleri, tarihi mekanlar, sanat galerisi, sanatçı atölyeleri ve bunun gibi yerlerdeki kültür-sanat eserlerini incelemeleri,..... 3. Sanat Eleştirisi ve Estetik Bu alanda öğrencilerin; Görsel sanatlarla ilgili tartışmalarda ortaya konulan görüşlerin, sanat eserine yönelik düşüncelerin ve tercihlerin farklı olabileceğini görmeleri, • Görsel sanat alanındaki etik kuralları bilmeleri amaçlanmıştır.	Saygı Öz-Denetim Dürüstlük Sorumluluk

Tablo 2’yi incelediğimizde; 2013 yılında uygulanmaya başlanan Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programında değerler eğitimi ile ilgili olarak, programın amaçları ve programın öğrenme alanları başlığı altında açıklamalar olduğunu görmekteyiz. Görsel Sanatlar dersi için 2013 yılında uygulanmaya başlanan öğretim programının giriş kısmında da değerler eğitimi ile ilgili ayrı bir başlık bulunmamaktadır.

Programın amaçları ve programın öğrenme alanları başlığı altında 6 kök değere yer verildiği görülmektedir. Bu değerlerin; *adalet, dürüstlük, öz-denetim, saygı, sorumluluk* ve *vatanseverlik* olduğu söylenebilir. Tablo 2’ye göre en çok bahsi geçen değerler; *dürüstlük, öz-denetim, saygı* ve *sorumluluk*’tur.

Tablo 3. 2017 Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar) giriş kısmında yer verilen kök değerler

Giriş Başlığı	Değer İfadeleri	Değerler
Öğretim Programının Amaçları (s.3)	2.İlkokulu tamamlayan öğrencilerin gelişim düzeyine ve kendi bireyselliğine uygun olarak ahlaki bütünlük ve öz farkındalık çerçevesinde, öz güven ve öz disipline sahip, gündelik hayatta ihtiyaç duyacağı temel düzeyde sözel, sayısal ve bilimsel akıl yürütme ile sosyal becerileri ve estetik duyarlılığı kazanmış, bunları etkin bir şekilde kullanarak sağlıklı hayat yönelimli bireyler olmalarını sağlamak. 3. Ortaokulu tamamlayan öğrencilerin, ilkokulda kazandıkları yetkinlikleri geliştirmek suretiyle milli ve manevi değerleri benimsemiş, haklarını kullanan ve sorumluluklarını yerine getiren, “Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi”nde ve ayrıca disiplinlere özgü alanlarda ifadesini bulan temel düzeyde beceri ve yetkinlikleri kazanmış bireyler olmalarını sağlamak. 4. Liseyi tamamlayan öğrencilerin, ilkokulda ve ortaokulda kazandıkları yetkinlikleri geliştirmek suretiyle, milli ve manevi değerleri benimseyip hayat tarzına dönüştürmüş, üretken ve aktif vatandaşlar olarak yurdumuzun iktisadi, sosyal ve kültürel kalkınmasında katkıda bulunan, “Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi”nde ve ayrıca ayrıca disiplinlere özgü alanlarda ifadesini bulan temel düzeyde beceri ve yetkinlikleri kazanmış, ilgi ve yetenekleri doğrultusunda bir mesleğe, yükseköğretime ve hayat hazır bireyler olmalarını sağlamak.	Öz Denetim Sorumluluk Saygı Yardıms severlik Sevgi Vatanseverlik Adalet Dostluk Dürüstlük Sabır
Öğretim Programının Perspektifi (s. 4)	Bilgi, beceri ve davranışlar öğretim programlarıyla kazandırılmaya çalışılırken değerlerimiz ve yetkinlikler bu bilgi, beceri ve davranışların arasındaki bütünlüğü kuran bağlantı ve ufuk işlevi görmektedir. Değerlerimiz toplumumuzun milli ve manevi kaynaklarından damıtılarak dünden bugüne ulaşmış ve yarınlara aktaracağımız öz mirasımızdır.....	
Değerlerimiz (s. 4)	Öğretim programlarında yer alan “kök değerler” şunlardır: adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik, yardıms severlik. Bu değerler, öğrenme öğretme sürecinde hem kendi başlarına, hem ilişkili olduğu alt değerlerle ve hem de öteki kök değerlerle birlikte ele alınarak hayat bulacaktır.	Adalet Dostluk Dürüstlük Öz Denetim Sabır Saygı Sevgi Sorumluluk Vatanseverlik Yardıms severlik
Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programı’nın Özel Amaçları (s. 8)	algı ve estetik bilincine sahip.....kendi kültürü ile diğer kültürlerle ait kültürel mirasın değerini anlayan ve onları koruyan.....sanat alanında etik davranış gösteren.....	Saygı Sevgi Sorumluluk Vatanseverlik Dürüstlük

Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programı'nda Alana Özgü Beceriler (s. 9)	,Sanatsal Etik,.....Eleştirel Düşünme, Estetik Duyarlılık, Kültürel Miras, Öz Farkındalık,.....	Sorumluluk Saygı Vatanseverlik Öz Denetim
Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programı'nın Yapısı (s. 11)	 1. Görsel İletişim ve Biçimlendirme görsel sanat çalışmalarına saygı duymayı öğrenmeleri,.....görsel sanat çalışmalarını oluştururken telif hakları gibi konulara ilişkin etik davranışlar göstermeleri amaçlanmıştır. 2. Kültürel Miras farklı toplum ve kültürlerde ortaya konulan sanat eserlerini ve sanatçıları incelemeleri,.....müze, ören yeri, tarihi mekanlar, sanat galerisi, sanatçı atölyeleri ve bunun gibi yerlerdeki kültür-sanat eserlerini incelemeleri,.....Türk kültüründe yardımlaşma amaçlı inşa edilen eserleri (sebil, darüşşifa, imarethane, kervansaray vb.) incelemeleri amaçlanmıştır. 3. Sanat Eleştirisi ve Estetik görsel sanatlarla ilgili tartışmalarda ortaya konulan görüşlerin, sanat eserine yönelik düşüncelerin ve tercihlerin farklı olabileceğini görmeleri ve bu düşüncelere saygı duymayı öğrenmeleri, sanata ve sanatçıya saygı duymayı öğrenmeleri, görsel sanat alanındaki etik kuralları bilmeleri amaçlanmıştır.....	Saygı Dürüstlük Sevgi Sorumluluk Vatanseverlik Yardımsızlık Sabır

Tablo 3'ü incelediğimizde; 2017 yılında kabul edilen Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programında değerler eğitimi ile ilgili olarak; “Öğretim Programının Amaçları, Öğretim Programlarının Perspektifi, Değerlerimiz, Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programının Özel Amaçları, Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programında Alana Özgü Beceriler ve Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programının Yapısı” başlığı altında açıklamalar olduğunu görmekteyiz. Görsel Sanatlar dersi için 2017 yılında kabul edilen öğretim programında giriş kısmında değerler eğitimi ile ilgili “Değerlerimiz” adı altında ayrı bir başlık bulunmaktadır.

Programda yer alan bu başlıklar altında 10 kök değere de yer verildiği görülmektedir. Tablo 3'e göre en çok bahsi geçen kök değerler; *saygı, sorumluluk ve vatanseverlik*'tir diyebiliriz.

Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programlarının Kazanımlarında Yer Verilen Kök Değerler

Tablo 4. 2006 İlköğretim (1-8.sınıflar) Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programı kazanımlarında yer verilen kök değerler

Sınıf Düzeyi	Kazanım Numaraları			Etkinlik Adı	Kök Değerler
	GSB	GSK	MB		
1	7	5,6	3	1,3,4. “Müzeyi Tanıyorum” (MB)	Sorumluluk Sevgi
2	8	1,2,3,4	1,2,4	1,7,8. “İzindeyiz” (GSB) 1.”Eşyalarımı Düzenliyorum” (GSK) 1,2,3,4. “Çevremizi Temiz Tatalım” (GSK) 1,2. “Müzemize Hoş Geldiniz!” (MB) 1,2,3. “Müzemize Davetlisiniz” (MB)	Vatanseverlik Sorumluluk Yardıms severlik Sevgi
3	14	2	1,4	1,2. “Hayvanat Bahçesi” (GSK) 1,4. “200 Yıl Sonra” (MB)	Vatanseverlik Saygı Sevgi Sorumluluk
4	14	3	1,5	2,3,14. “Renklerle Oynuyorum” (GSB) 3.”Sürpriz” (GSK) 1,3. “Takvim” (MB)	Saygı Dostluk Sevgi Vatanseverlik Sorumluluk
5	10	4,5	1,5	1,2. “Müze ye Gidiyorum” (MB)	Saygı Dostluk Vatanseverlik Sorumluluk
6	9	2,4	2,5,6	2.”Suda Yüzen Renkler” (GSK) 2,4. “Güzel Ülkem” (GSK) 2,6. “Şeffaf Renkler” (GSK) 2,4,5,7. “Ulusal Kültür Ürünlerimiz” (GSK) 3,4,5. “Anadolu” (MB) 5.”Maske Yapıyorum”	Saygı Vatanseverlik Sorumluluk Sevgi
7	9	9	1,2,3,8, 9,10,11	9.”Kültürlerin Buluşması” (GSK) 8.”Eser Avı” (MB) 8,10. “Yeraltından Müze ye” (MB) 9.”Eserlerimiz Nerede?” (MB)	Sevgi Saygı Vatanseverlik Sorumluluk
8	6,7	-	5,7	6.”Desen” (GSB) 3,4,5,6. “Sanal Ortamda Müzeyi Tanıyorum” (MB) 6,7. “Tarihi Sanat Eserleri Bize Neler Söylüyor” (MB)	Saygı Sevgi Vatanseverlik Sorumluluk

2006 İlköğretim (1-8.sınıflar) Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programı üç öğrenme alanı altında yapılandırılmıştır: Görsel Sanatlarda Biçimlendirme (GSB), Görsel Sanat Kültürü (GSK) ve Müze Bilinci (MB). Kazanımlar, öğrencilerin gelişim seviyelerine ve öğrenme alanının özelliğine göre birinci sınıftan sekizinci sınıfa doğru kademeli olarak verilmiştir. Programda yer verilen etkinlik örnekleri de birer tavsiye niteliğinde ve öğretmene yardımcı olması amacıyla hazırlanmıştır.

Tablo 4’ü incelediğimizde toplam 44 kazanımın değerler eğitimi ile ilgili olduğunu söyleyebiliriz. Kazanımlarda ifade edilen kök değerler; *dostluk*, *saygı*, *sevgi*, *sorumluluk*, *vatanseverlik* ve *yardıms everlik*’tir diyebiliriz. En çok ifade edilen kök değer *sorumluluk* değeridir.

Daha sonrasında *sevgi*, *vatanseverlik* ve *saygı* değerleri gelmektedir. Programın kazanımlarında değer ifadeleri dolaylı olarak yer almaktadır. Özellikle her sınıf düzeyinde müze bilinci öğrenme alanında ifade edilen “ülkemizde müze, öğren yeri, tarihi eser, anıt vb. zenginliklere sahip olmasından gurur duyar” kazanımı ile örtülü olarak *sorumluluk* ve *vatanseverlik* değerine yer verdiği belirlenmiştir. Programda yer alan bir diğer kazanım olan 1.sınıf görsel sanat kültürü öğrenme alanı “5. kendi yaşam alanını düzenlerken doğal çevreyi korumanın gerekliliğini kabul eder ve 6.evini, odasını, okulunu, sınıfını düzenli ve temiz tutmanın önemini kabul eder” örneklerinde de olduğu gibi *sorumluluk* değer ifadesi dolaylı olarak yer almaktadır.

Tablo 5. 2013 İlkokul ve Ortaokul Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programı (1-8. Sınıflar) kazanımlarında yer alan kök değerler

Sınıf Düzeyi	Kazanım Numaraları			Kök Değerler
	Öğrenme Alanı			
	GİB	KM	SEE	
1	-	1.2.1 1.2.2	-	Sevgi
2	2.1.1 2.1.2	2.2.1 2.2.2 2.2.3 2.2.4	2.3.2	Sevgi Saygı Sorumluluk Sabır
3	3.1.1	3.2.2	3.3.1 3.3.6 3.3.7	Saygı Sabır Sevgi Dürüstlük
4	4.1.1	4.2.2 4.2.3 4.2.4	4.3.3 4.3.4	Saygı Sevgi Dürüstlük Sabır
5	5.1.1	5.2.1 5.2.2	5.3.1 5.3.4 5.3.5 5.3.6 5.3.7	Saygı Dürüstlük Sevgi Sabır Öz-Denetim
6	6.1.1	6.2.2 6.2.4 6.2.5	6.3.1 6.3.5 6.3.6	Saygı Öz-Denetim Sevgi
7	7.1.1 7.1.2	7.2.1 7.2.4	7.3.5 7.3.6	Saygı Sabır
8	8.1.1 8.1.2	8.2.4	8.3.4	Sevgi Saygı Sorumluluk Öz-Denetim

2013 yılında uygulanmaya başlanan güncel İlkokul ve Ortaokul Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programı (1-8. sınıflar) üç temel öğrenme alanına göre tekrar yapılandırılmıştır. Bu öğrenme alanları: Görsel İletişim ve Biçimlendirme (GİB), Kültürel Miras (KM), Sanat Eleştirisi ve Estetik (SEE) şeklindedir. Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programı’nda, her sınıf düzeyi için temel öğrenme alanlarına göre ele alınma sistemi numaralandırılmıştır. Numaralandırma sisteminde öncelikle sınıf düzeyi, ardından temel öğrenme alanı ve sonunda ise kazanım numarasına yer verilmiştir. Programda ayrı bir şekilde etkinlik örnekleri verilmemiştir. Özel ilgi gerektiren öğrenciler için yönlendirici ve öğretmene esnek olma olanakları sunacak biçimde tasarlandığı ifade edilmiştir.

Tablo 5'ü incelediğimizde toplam 45 kazanımın değerler eğitimi ile ilgili olduğunu söyleyebiliriz. Dolaylı ve doğrudan toplam 6 kök değer ifadesine yer verilmiştir. Kazanımlarda ifade edilen bu kök değerler; *sevgi*, *saygı*, *sorumluluk*, *sabır*, *dürüstlük* ve *öz-denetim*'dir diyebiliriz. En çok ifade edilen kök değer *sevgi* ve *saygı* değeridir. Daha sonrasında *sabır*, *dürüstlük*, *öz-denetim* ve *sorumluluk* değerleri gelmektedir.

Tablo 6. 2017 Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar) kazanımlarında yer alan kök değerler

Sınıf Düzeyi	Kazanım Numaraları			Kök Değerler
	Öğrenme Alanı			
	GİB	KM	SEE	
1	1.1.3 1.1.8 1.1.9	1.2.1 1.2.2	-	Saygı Dostluk Sevgi Yardıms severlik Vatanseverlik Sorumluluk
2	2.1.5 2.1.8	2.2.2 2.2.3	2.3.2	Sevgi Saygı Yardıms everlik Sorumluluk Adalet Öz-Denetim Dostluk Vatanseverlik
3	3.1.3	3.2.2	3.3.7	Saygı Sorumluluk Adalet Dostluk Sabır Sevgi Vatanseverlik Dürüstlük
4	-	4.2.2 4.2.3 4.2.4	4.3.3 4.3.4	Saygı Adalet Sevgi Dürüstlük Yardıms everlik
5	5.1.1	5.2.2 5.2.3	5.3.7	Yardıms everlik Saygı Dostluk Sorumluluk Adalet Dürüstlük Sevgi
6	6.1.7 6.1.9	6.2.4	6.3.1	Saygı Adalet Öz-Denetim Sorumluluk Vatanseverlik
7	7.1.7	-	7.3.6	Saygı Dostluk Sorumluluk
8	8.1.4	8.2.4	-	Sevgi

Dostluk
Saygı
Yardıms severlik
Sorumluluk
Adalet

2017 yılında kabul edilen güncel Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programında 2013 yılında uygulanmaya başlanan program gibi üç temel öğrenme alanına göre yapılandırılmıştır. Bu öğrenme alanları: Görsel İletişim ve Biçimlendirme (GİB), Kültürel Miras (KM), Sanat Eleştirisi ve Estetik (SEE) şeklindedir. Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programı'nda yer alan kazanımlar öğrenme alanlarına göre numaralandırılmış, kazanımla ilgili sınırlamalar ve açıklamalar kazanımı izleyen satırda ifade edilmiştir. Programda ayrı bir şekilde etkinlik örnekleri verilmemiştir. Her sınıf düzeyinde öğrenciler için kazandırılması hedeflenen değer ifadelerine doğrudan yer verilmiştir. Ayrıca hedeflenen değerlerin eğitiminde belirlenen kazanımı izleyen satırda “*kazanımla ilgili değerler üzerinde durulmalıdır*” şeklinde ifadeye yer verilmiş ve sınırlandırılmıştır.

Tablo 6'yı incelediğimizde; toplam 30 kazanımın değerler eğitimi ile ilgili olduğunu söyleyebiliriz. Doğrudan 10 kök değer ifadesine yer verilmiştir En çok ifade edilen kök değer *saygı* değeridir. Daha sonrasında *sorumluluk* değeri gelmektedir. Tekrar edilen diğer kök değer ifadeleri ise sırasıyla *adalet*, *dostluk* ve *sevgi*'dir diyebiliriz.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programlarında yer verilen değerleri tespit etmek amacıyla yapılan bu çalışma sonunda ilk önemli bulgu, güncel olan öğretim programında değerler eğitimi doğrudan yer verildiğidir. Değerler doğrudan verilmiş olup, hangi kazanımla verilmesi gerektiği de belirtilmiş ve sınırlandırılmıştır. Ayrıca güncel olan 2017 yılında kabul edilen Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programında değerler eğitimi özel bir başlık ayrılmıştır. Her sınıf düzeyinde bir değer listesi bulunmaktadır. Değerler, ayrı bir program veya öğrenme alanı, ünite, konu vb. olarak görülmemiş, bütün eğitim-öğretim sürecinin her biriminde yer almıştır. Öğrenci merkezli tasarlanan yeni programda yer verilen kazanımların, değerler açısından farklı bir anlayışla yeniden yapılandırıldığını söyleyebiliriz. Şimdiye kadar olan tüm programlarda değerler eğitimi doğrudan veya dolaylı olarak yer verilmiştir. Ancak son yıllarda değerler eğitimi ile ilgili yapılan çalışmalar sonrasında yeniden tasarlanmış olan öğretim programlarında doğrudan bir program ögesi olarak ele alınmıştır. Çağa ayak uydurabilme çabası ile toplum ihtiyaçlarına cevap verebilmek için Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programı yeniden tasarlanmıştır. Milli ve manevi değerlerin kazandırılmasına giderek önem verildiği ve doğrudan ifadelerin yer aldığı görülmektedir.

Çalışmanın konusunu oluşturan Görsel Sanatlar Dersi Öğretim programlarının giriş kısmında yer alan genel amaçlar ve açıklamalar içinde pek çok değere yer verilmiştir. 2006 İlköğretim Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programında en çok vurgulanan kök değer; *sevgi*, 2013 İlkokul ve Ortaokul Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programında en çok vurgulanan kök değerler; *dürüstlük*, *öz-denetim*, *saygı* ve *sorumluluk*, 2017 Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programında en çok vurgulanan kök değerler ise; *saygı*, *sorumluluk* ve *vatanseverlik*'tir.

2006 İlköğretim Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programında değerler eğitimi ile ilgili kazanımlarda en çok vurgulanan kök değer; *sorumluluk*, 2013 İlkokul ve Ortaokul Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programı kazanımlarında; *sevgi* ve *saygı*, 2017 Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programı kazanımlarında ise; *saygı*'dir.

Bu bilgiler doğrultusunda, son güncel programda en çok vurgulanan kök değerler *saygı*, *sorumluluk* ve *vatanseverlik* değerleridir diyebiliriz. Son zamanlarda karşılaştığımız veya maruz

kaldığımız olumsuz davranışlar ve olayları düşündüğümüzde en çok hatırlamaya ihtiyaç duyduğumuz değerlerin çalışma sonucunda ortaya çıkan değerlerle örtüştüğünü söyleyebiliriz.

Toplumlarda ahlaki sorunlardaki artış değerler eğitimi konusuyla doğrudan ilişkilidir. Bu sebeple değerler ve eğitimi konusu gündeme gelmiş ve bu çalışmada olduğu gibi birçok araştırmanın da konusu olmuştur. İyi insan, iyi vatandaş, çevresi ile uyumlu, karakterli ve değerlerini davranış haline getirmiş bireylerin yetiştirilmesi eğitimin hedeflerinden biridir. Değerler eğitiminde öğrencilerde sağlıklı, tutarlı ve dengeli bir kişilik oluşturmak amaçlanmaktadır. Hem hayata hazırlamak hem de iyi insan yetiştirmektir. Öğrencilerin Görsel Sanatlar Eğitimi yoluyla kazanacakları bilgi, deneyim ve davranışlar onların iyi birer vatandaş olmalarında etkili olacaktır. Görsel Sanatlar dersinin kendine has bir işleniş şekliyle, etkinlikleriyle öğrencilerin dikkatini çekecek ve her yaş grubu öğrenci için eğlenceli bir hal alabilecek değerler eğitimi ile karakterli yurttaş yetiştirmek konusunda etkili olacaktır.

Bu çalışma bulgularından hareketle şu önerilerde bulunulmuştur: Kazanımlarda ifade edilen değer ifadelerinin öğretmenler ve öğrenciler tarafından nasıl algılandığı, Görsel Sanatlar dersinde nasıl işlendiği, değerlerin hangi etkinlik ile etkili bir şekilde verilebileceği konusunda araştırmalar yapılabilir. Aynı zamanda Görsel Sanatlar dersine giren öğretmenlerin değerler eğitimi yönelik uygulama yönünde hizmet içi eğitimler verilebilir ve üniversitelerde Görsel Sanatlar dersinde değerler eğitimi ile ilgili bilimsel çalışmalar arttırılabilir.

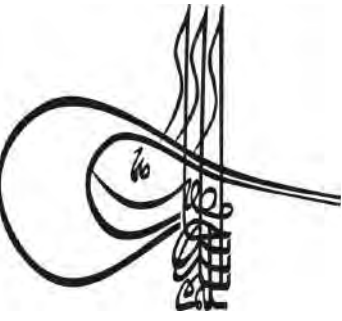
KAYNAKÇA

- Aydın, M. Z. (2010). *Okulda Değerler Eğitimi*. Erişim: 14.03.2018 tarihinde <http://www.mehmetzekiaydin.com/makaleler/2010-34.pdf> adresinden indirilmiştir.
- Bekdemir, Ü., Işkın, P. (2017). “Sosyal Bilgiler 6. Ve 7. Sınıf Çalışma Kitabı Etkinliklerinin Doğrudan Verilmesi İstenen Değerleri Karşılama Düzeyinin İncelenmesi”, *TurkishStudies*, International PeriodicalfortheLanguages, LiteratureandHistory of TurkishorTurkic Volume 12/4, p. 71-90 DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.11248>.
- Gel, Y. (1994). “Sanat Eğitimi ve Yaratıcılık”. *Çağdaş Eğitimde Sanat* (s. 37-51). İstanbul: Demet Yayıncılık.
- Kırıçoğlu, O. T. (1991). *Sanatta Eğitim Görmek, Anlamak, Yaratmak*. Ankara: Eğitim Kitabevi.
- İpşiroğlu, N. (1994). “Duyu Algıların Eğitimi”. *Çağdaş Eğitimde Sanat* (s. 13-20). İstanbul: Demet Yayıncılık.
- MEB (2009). *İlköğretim Görsel Sanatlar Dersi (1-8. Sınıflar) Öğretmen Kılavuz Kitabı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- MEB (2017). *Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1-8. Sınıflar)*. Erişim: 14.03.2018 tarihinde <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=358> adresinden indirilmiştir.
- Turan, R., Ulusoy, K. (2014). *Farklı Yönleriyle Değerler Eğitimi*. Ankara: Pegem A Akademi.
- Ulusoy, K., Dilmaç, B. (2014). *Değerler Eğitimi*. Ankara: Pegem A Akademi.
- Yaşaroğlu, C. (2013). “Hayat Bilgisi Dersi Kazanımlarının Değerler Eğitimi Açısından İncelenmesi”. *TurkishStudies*, International PeriodicalForTheLanguages, LiteratureandHistory of TurkishorTurkic Volume 8/7 Summer 2013, p. 849-858.
- Yıldırım, T. (2017). “Yeni Ortaöğretim Tarih Ders Programları ve 9. Sınıf Tarih Ders Kitabında Değerler Eğitimi”. *TurkishStudies*, International PeriodicalfortheLanguages,

LiteratureandHistory of TurkishorTurkic Volume 12/33, p. 557-572 DOI Number:
<http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.12533>.

Yıldırım, A.,Şimşek, H. (2003). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Türk Dil Kurumu (TDK).*Güncel Türkçe Sözlük*.Erişim: 10.03.2018 tarihinde
http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.5aa3d8819a0dc5.57907700adresinden indirilmiştir.



Article Info/Makale Bilgisi

✍ Received/Geliş: Mayıs 2018

✓ Accepted/Kabul: Haziran 2018

✍ Referees/Hakemler: Doç. Dr. Mesut GÜN – Dr. Öğr. Üyesi Serdar BULUT

This article was checked by iThenticate.

ŞEHİRLER ALT TEMASININ ÖĞRETİMİNDE DİVAN EDEBİYATI METİNLERİNİN KULLANILMASINA YÖNELİK MODEL ÖNERİSİ (8. SINIF ÖRNEĞİ)

Sinem GÖNEN KAYACAN*

ÖZET

Divan edebiyatı Türk edebiyatının dönemlerindendir. Eski Türk edebiyatı olarak da adlandırılmaktadır. Divan edebiyatı, yaklaşık altı yüz yıllık sanat, estetik, kültür birikimine sahip olan dünyaya yayılmış bir edebiyattır. Eserlerinin dilinin günümüzde kullanılmayan Osmanlı Türkçesi olması; eserlerde mazmunlar, mecazlar, aruz ölçüsünün kullanılması; Osmanlı Devleti dönemiyle zamanımız arasındaki sosyo-kültürel farklılıkların olması; onun anlaşılamayacağı ve anlatılamayacağına dair ön yargıların bulunması gibi nedenlerle günümüzde akademik çevre ve meraklıları dışında divan edebiyatının çok fazla okuru bulunmamaktadır. Divan edebiyatının öğretimi lisede başlamaktadır. Oysaki ortaokul öğrencilerine bu edebiyatın metinleri yavaş yavaş öğretilir. Piaget'in formel işlemsel evre olarak da adlandırılan soyut işlemler dönemi 11-12 yaş civarında başlamakta ve yaklaşık 14-15 yaş civarında kararlılık kazanmaktadır. Böylelikle öğrenciler, divan edebiyatı eserleriyle ilk defa lisede karşılaşmayacak daha ortaokuldan edindiği bilgileri yeni öğrendikleriyle pekiştirecek ve belki de divan edebiyatı sevgisi kazanmış olacaktır. Çalışmada 8. sınıf ortaokul öğrencilerine divan edebiyatı zevki ve temeli oluşturabilmek amacıyla “şehirler” alt temalı öğretmen kılavuzu hazırlanmıştır. “Zaman ve mekân” temasına ait olan “şehirler” alt teması, günümüz metinleriyle desteklenerek divan edebiyatı eserleriyle yeniden ele alınmıştır. Bu çalışmada doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Divan edebiyatı metinleri incelenerek öğrencilerin seviyesine, şehirler alt temasına uygun eserler seçilmiş, görsellerle desteklenmiştir. Öğrencilere uygulanan eğitimin başarılı olması durumunda, divan edebiyatına yönelik “anlaşılmaz, zor, eskimiş” gibi tutumlar ve ön yargıların azalmasına katkı sağlanmış olacaktır.

*  Öğr. Gör. Dr. Ondokuz Mayıs Üniversitesi Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi, El-mek: gonen80@gmail.com

Anahtar Kelimeler: Divan edebiyatı öğretimi, Şehirler alt teması, ortaokul.

A MODEL SUGGESTION FOR THE USE OF TEXTS IN DIVAN LITERATURE TO TEACH THE SUB-THEME "CITIES" (AN EXAMPLE OF 8TH GRADERS)

ABSTRACT

Divan literature is one of the periods in Turkish literature. It is also called as "the old Turkish literature". Divan literature is a literature that has spread worldwide possessing an accumulation of art, aesthetic and culture of six hundred years. Apart from academia and the ones who read it for curiosity, there are not many readers of divan literature because of the reasons as; the works are written in Ottoman Turkish, which is a language that is not used today, the use of poetic themes, metaphors and aruz wezni in the works, the socio-cultural differences between Ottoman period and today and the prejudices that it cannot be understood and told.

Teaching of divan literature starts at high school. However, the texts of divan literature can be gradually taught to secondary school students, too. Piaget's abstract operational stage, also called the formal operational stage, begins around the age of 11-12 and it gains stability about 14-15 years old. By doing this, students will not first encounter with the works of divan literature at high school, rather; they would be able to reinforce what they learnt in secondary school with the new information and they may gain the love of divan literature. In this study, a teacher guide with the sub-theme "cities" was prepared in order to create the taste and foundation of the divan literature to the 8th grade secondary school students. The sub-theme of "cities" belonging to the theme of "time and space" is supported by contemporary texts and reconsidered with the works of divan literature. In this study, a document review method was used. By examining the texts of divan literature, works suitable for the level of students, appropriate to the sub-theme of cities were selected and supported with visuals. In case the education applied to the students is successful, it will contribute to the reduction of attitudes and prejudices such as "incomprehensible, difficult, obsolete" to divan literature.

STRUCTURED ABSTRACT

Introduction

Language is one of the most important means of communication for a person who is a social entity. The definition of many languages term is emphasized in terms of providing language communication. Language, reflective and property to be one of the most important communication tool besides being transmitters culture as well. Mother tongue education is important not only for the cultural life but also for the individual's thoughts, world perception, and the way of solving the problems. The purpose of the Turkish language lessons is to develop listening, reading,

writing and speaking skills in the students. The basic tools used to develop these skills are literary texts. Literary text is the whole word and discourse formed by expressing any emotion, thought, imagination, impression and event with a literary value through language. Literary texts are the products of the literary art that emerges through the use of language.

The Conceptual Framework about the Topic of the Research

The main material that constitutes the basis of the present research is the texts of divan literature. These texts reflect the cultural, linguistic, socio-economic characteristics of the Ottoman Empire period and are written by the Ottoman Turkish at that time. Divan literature is one of the periods of Turkish literature. This period, also referred to as the old Turkish literature, is a literary genre spread over six centuries of the world geography within Turkish literature.

This literary genre, after the establishment of the Republic of Turkey, has taken high class literature, palace literature, enderun literature, literature of Ottoman divan literature the names of classic literature and classical Turkish literature. The general, new and common name of this literature is divan literature. Old Turkish literature is the official name given to this literature in universities. The aesthetics of divan literature, which will be brought to the students at an early age, will play a supporting role in their mental development while providing them with the development of literary taste. In the study, a teacher's guide was prepared for the 8th grade junior high school students in order to create taste and foundation of divan literature. The sub-theme of "cities" in the main theme of "time and space" is prepared with works of divan literature supported by contemporary texts.

Purpose of the Research

The main purpose of the presented research is to examine the level of use of the texts of divan literature in teaching the sub-theme of cities.

Method

This research is limited to 8th grade Turkish lessons in secondary school and sub-theme "cities" in the main theme of "time and space". In this study, a document review method was used. The sub-theme, which was prepared by examining the texts of divan literature and choosing the works appropriate for the sub-theme of the cities and the cognitive level of the students from these texts, was supported with various visuals.

The Result and The Appreciation

Can the texts of divan literature be used in the teaching of the sub-theme of cities? With this problem hypothesis, a sub-theme was created with texts of divan literature. The created sub-theme is below and achievements include:

GAINS

READING

1. Uses reading methods and techniques.
2. Pronounce the words correctly.
3. Moving from the context of the text, it derives the meanings of words and phrases.

4. He / she uses the words in the text he reads in the sentence.
5. Text evaluates in terms of language and expression.
6. responds to questions about the course.
7. The text you read finds different titles.
8. distinguish the difference of poetry language.
9. Learn about the nature of the text.
10. Compares the context.
11. He / she tries to find the other part of the text.
12. Find the subject of the text.
13. He / she realizes the contribution of speech arts in the context of speech.

TALK

14. Speak standard with Turkish.
15. Avoid unnecessary voices while talking.
16. Accent, tone and pause at appropriate places.
17. Enrich the narrative by using proverbs, idioms and rhetoric in appropriate situations.
18. Getting a habit of expressing oneself orally
19. Ask about what they do not understand and what they are curious about.
20. Newly learned words and concepts use proverbs and idioms.

WRITING

21. Writes with standard Turkish.
22. Follows spelling and punctuation rules.
23. Uses writing methods and techniques.
24. Writing texts in different species.

GRAMMAR

25. Learn the organization and meaning of name descriptions.
26. The word's root and the ego get revived.

VEHICLE AND MATERIALS:

Ottoman-Turkish Dictionary, Turkish Dictionary, Turkish Spelling Guide, Teacher's Guide Book.

In case the education applied to the students is successful, it will contribute to the reduction of attitudes and prejudices such as "incomprehensible, difficult, obsolete" to divan literature.

Keywords: Teaching divan literature, "Cities" sub-theme, Secondary school.

I. Giriş

1.1. Araştırma Konusu

Haberleşme, toplu olarak yaşayan insanları bir arada tutmayı sağlayan en önemli öğelerdendir. Bu konuyu Aksan (2007), "İnsanların bir arada yaşayabilmelerinin en önemli gereklerinden biri, bir başka deyişle birlikte yaşayabilmenin ön koşulu olarak, bildirişme, haberleşme sayabilir. Hatta bildirişme olmazsa bir topluluğu toplum saymaya olanak yoktur (s. 42)" şeklinde ifade etmiştir. Dil de sosyal bir varlık olan insanın en önemli iletişim araçlarından biridir. Yapılan

birçok dil tanımında dilin iletişimi sağlama yönüne vurgu yapılmıştır. Örneğin, Ergin (1998, s. 3) dilin, “insanlar arasında anlaşmayı sağlayan tabii bir vasıta”; Aksan (2007, s. 12), “dünyadaki çeşitli bildirişme dizgelerinin en gelişmiş, en ergini”; Saussure (2001, s. 121) ise “bireyin söylenenleri anlamasını ve konuşurken de anlaşılmasını sağlayan dilsel alışkanlıkların tümü” olduğunu dile getirmiştir.

Dilin, iletişim aracı olmasının yanında kültürün yansıtıcısı ve en önemli aktarıcılarının biri olma özelliği de vardır. Aksan, dili “kültürün belkemiği” (2007, s. 64) olarak nitelendirmiştir. Başlangıçta anneden ve yakın aile çevresinden, daha sonra da ilişkili bulunulan çevreden öğrenilen (Aksan, 2007, s. 81) ana dili, sistemli bir şekilde okullarda Türkçe derslerinde öğretilmektedir. Başka bir deyişle, ana dili birey tarafından küçük yaşlardan itibaren bir yandan doğal ortamlarda edinilirken diğer taraftan eğitim-öğretim ortamlarında biçimsel olarak öğretilmektedir. Ana dili eğitimi, sadece kültürel yaşantıyı barındırması bakımından değil aynı zamanda bireylerin düşünce yapısı, dünya algısı, problemleri çözme biçimi bakımından önem taşımaktadır (Tok ve Tüzel, 2013).

Ana dili öğretimi esasına dayanan Türkçe derslerinde amaç öğrencilerde dinleme, okuma, yazma, konuşma becerileri geliştirmektir. Bu becerileri geliştirmek için kullanılan temel araç-gereç ise edebi metindir (Tok ve Tüzel, 2013). Edebî metin ise herhangi bir duygu, düşünce, hayal, intiba ve olayın edebî bir değerle dil aracılığıyla ifadesinden oluşan söz ve söylem bütünüdür (Çetişli, 2006). Edebî metinler, malzemesi dil olan edebiyat sanatının ürünleridir.

Metinler sayesinde öğrenciler, bir olay ya da düşüncenin düzenli bir şekilde ifadesini görürler. Öğrenciler bir yandan karşlarına getirilen metinleri okuyarak ya da dinleyerek anlamlandırma sürecine girerken diğer yandan kendilerini, çevre, duygu, düşünce, hayal, yaşamlarını... ifade etmek için konuşma ya da yazma becerileri aracılığı ile metin üretiminde bulunurlar (Tok ve Tüzel, 2013).

Edebî metinler, yaşanan devrin sosyal, kültürel ve siyasal hayatını yansıtırken nesiller arasında köprü vazifesi de görmektedirler. Geçmişe ait birikimler edebî metinler vasıtasıyla aktarılır (Aytaş, 1999). Hemen hemen her devirde edebî eserler meydana getirilmiştir. Edebî devirlerin adlandırılmasında ve özelliklerinin birbirinden ayrılmasında hem dönem içindeki edebî eserlerin hem de kullanılan dilin genel nitelikleri belirleyici olmuştur.

Çalışmanın temelini oluşturan divan edebiyatı metinleridir. Bu metinler, Osmanlı Devleti döneminin kültürel, dilsel, sosyo-ekonomik özelliklerini yansıtan ve o dönemde kullanılan Osmanlı Türkçesiyle kaleme alınmış eserlerdir.

Divan edebiyatı ise Türk edebiyatının dönemlerindendir. Eski Türk edebiyatı olarak da anılan bu dönem, Türk edebiyatlarının içerisinde altı asır dünya coğrafyasına dağılmış bir edebiyattır. Cumhuriyet’ten sonra yüksek zümre edebiyatı, saray edebiyatı, enderun edebiyatı, Osmanlı edebiyatı; divan edebiyatı, klasik edebiyat ve klasik Türk edebiyatı isimlerini almıştır. Bu edebiyatın genel, yeni ve yaygın adı divan edebiyatıdır. Eski Türk edebiyatı adı da üniversitelerde bu edebiyata verilen resmi isimdir (Mermer, 2006, s. 17).

Divan edebiyatı, yaklaşık altı yüz yıllık sanat, estetik, kültür birikimine sahip bir edebiyattır. O, günümüz toplumunda yaygın okuyucu kitlesi bulamamıştır. Bunun nedenleri şöyle sıralanabilir: Bu dönemde oluşturulan eserlerin dilinin, çağımızda günlük hayatta kullanılmayan Osmanlı Türkçesi olması; bu edebiyatta mazmunlar, mecazlar, aruz ölçüsünün kullanılması; imparatorluk dönemiyle zamanımız arasındaki kültürel farklılıklar, onun anlaşılamayacağı ve anlatılamayacağına dair ön yargılar. Divan edebiyatının okurunun az olduğunu ve lise müfredatlarında yer aldığı haliyle de öğretilmesinde sorunların yaşandığını belirten çalışmalar alanyazında mevcuttur (Alkan İspirli ve Gülbahçe, 2009; Mengi, 2006; Işıksalan, 2000; Kırkılıç vd., 2010).

Divan edebiyatının her büyük sanat geleneği gibi, tarafsız bir bakış açısıyla ele alınması gerekmektedir. İdeolojilerin etkisinde kalan bazı yazarların, Osmanlıya ait her şeye olumsuz yaklaşımlarından, yanlı tavırlarından divan edebiyatı da etkilenmiştir. Realizm, romantizm, natüralizm vb. akımların tarafsız değerlendirilmesi gibi, farklı bir sanat anlayışı olan divan edebiyatının da kendine has özellikleriyle incelenmesi ve anlatılması gerekir. Birçok yazar, bu edebiyat anlayışına ait özellikleri kusur veya zaaf olarak yorumlamıştır. Edebiyat çevresinde sürrealizm veya sembolizm için olağan sanat hadiseleri olarak değerlendirilen bazı durumların, divan edebiyatı söz konusu olunca olumsuz bir üslûpla anlatıldığı görülmüştür. Oysa asırlar süren büyük sanat geleneğini iç ve dış yapısıyla anlamaya çalışmak ve onu bir sanat anlayışı olarak kabul etmek hem bilimsel bir yaklaşım hem de sanatın doğasını fark etmiş ve anlamış olmanın göstergesidir (Bilkan, 2006).

Edebiyat derslerindeki, özellikle de divan edebiyatı metinleri ile okuyucu arasındaki dil, kültür, zihniyet farklılığı ve topluma dayatılan, klasik edebiyata karşı olumsuz bakış açısı, okuyucunun bu metinlere ön yargılı yaklaşmasına neden olmuştur. Anlaşılması için belli bir birikim gerektiren metinler, öğretmenler tarafından da anlaşılabilir olarak nitelendirilmiş; anlamak ve anlatmak için gereken çaba sarf edilmemiştir (Aydemir, 2006). Bu sorun, divan edebiyatı estetiğinin erken yaşlarda öğrencilere kazandırılmasıyla ve bu edebiyatın milli kültürümüzün ayrılmaz ve önemli parçalarından biri olduğunu ifade etmekle aşılabılır. Böylelikle yeni neslin bu edebiyata karşı sempatisi kazandırılabilir.

Lisede öğretilmeye başlanan divan edebiyatı, hak ettiği okur kitlesini bulamamış ve bu edebiyatın değeri, içeriği akademik çevre dışında çok bilinmemiştir. Divan edebiyatının toplumda yaygın okuyanın olması ve bu edebiyatın gereken değeri görmesi için Piaget'in (1991) formel işlemsel evre olarak da adlandırılan soyut işlemler döneminde ortaokul çağındaki öğrencilere öğretme veya sezdirme çabası sergilenebilir. Böylelikle öğrenciler, divan edebiyatı eserleriyle ilk defa lisede karşılaşmak yerine, ortaokulda tanışacak; lisede ise daha önceden edindiği bilgileri yeni öğrendikleriyle pekiştirecek ve belki de divan edebiyatı sevgisi kazanmış olacaktır.

Jean Piaget'ye göre soyut işlemler dönemi 11-12 yaş civarında başlamakta ve yaklaşık 14-15 yaş civarında kararlılık kazanmaktadır. Somut işlemler dönemindeki çocuklarla soyut işlemler dönemindeki ergenler arasındaki başlıca fark, ergenlerin bir bilgiyi soyut olarak üretebilmeleri ve olayları farklı açılardan görüp değerlendirebilmeleridir. Soyut işlemler dönemindeki ergenler varsayımlar kurabilir, mantıksal sonuçlar çıkarabilir ve ister somut ister soyut biçimde sunulsun, karmaşık sorunları sistemli biçimde çözebilirler. Ayrıca dil gelişimi bakımından kavramları, atasözleri, deyimleri anlayabilir, yazılı dili de bir yetişkin kadar etkili kullanabilirler (Çelik, 2007, s. 6). Edebiyat, çocuğun bilişsel gelişimine yardım etmekte ve onu hızlandırmaktadır. Divan edebiyatı da içerdiği mecazlar, mazmunlar, söz sanatlarıyla çocuğun bilişsel gelişimine katkıda bulunabilir. Böylece divan edebiyatı, çocuğun zihinsel gelişimine katkıda bulunmak, hayal dünyasını zenginleştirmek, çağrışımlarını kuvvetlendirmek amacıyla 11-12 yaş civarında başlayan ve yaklaşık 14-15 yaş civarında kararlılık kazanan soyut işlem döneminden itibaren öğretilmeye başlanabilir. Şimşek vd. (2011) bu konuda şunları ifade etmiştir: "Edebî eserler, dilin etkili kullanıldığı metinler olduğuna göre çocuk için edebiyat ihtiyacı ömür boyu sürecektir. Edebiyat çocuğun zekâ, hayal gücü, muhakeme yeteneği, problem çözme becerisi gibi bilişsel yönlerini geliştirir. Edebiyattaki semboller, kimi zaman hayatta var olan somut öğelere karşılık olmak üzere üretilmişlerdir. Bu karşılıkları ve ilişkileri kavramaya çalışmak, çocukta bilişsel gelişimi hızlandırır." (s. 39). Mazmun, mecaz, söz sanatları gibi soyut öğeler divan edebiyatı eserlerinde yoğun olarak bulunmaktadır. Soyut öğelerin, somut kavramlarla ilişkilendirilmeye çalışılması; bu çabanın da Türkçe ders kitaplarında herhangi bir temada etkinlikler aracılığıyla çocuğa sunulması; çocuğun bilişsel gelişimine katkı sağlayabilir. Senemoğlu (2013), ortaokulun 6, 7, 8. Sınıflarındaki öğrencilerin ve lisede ergenlerin; analiz etme,

karşılaştırma, soyut ilişkileri bulma, özgün bir şey üretme, eleştirel düşünme gibi özelliklerini geliştirici etkinliklere yer verilmesi gerektiğini düşündürmektedir (s. 54).

Kırkklıç ve Ulaş (2009)'ın bu konudaki görüşleri şöyledir: “Eğitim öğretim bir bütündür, koordineyi gerektirir. Üniversitelerde ilköğretim ve lise programına paralel programlar uygulanmaması pek çok uyumsuzluk meydana getirir. Divan edebiyatı dediğimiz kültür mirasının ortaöğretim müfredatı için gereksizliği tartışılırsa eğitim fakültelerimizin Türkçe eğitimi bölümlerinde Eski Türkçe ve Metin İncelemeleri, Orta Türkçe ve Metin İncelemeleri gibi derslerle, ölü durumda olan Göktürk, Uygur, Karahanlı, Harezmi... Türkçelerinin öğretilmesinin de bir anlamı kalmaz (s. 359).”

Öğrencilere erken yaşlarda kazandırılacak divan edebiyatı estetiği onların edebî zevkinin gelişmesini sağlarken zihinsel gelişimlerini de destekleyici bir rol oynayacaktır. Çalışmada 8. sınıf ortaokul öğrencilerine divan edebiyatı zevki ve temeli oluşturabilmek için öğretmen kılavuzu hazırlanmıştır. “Zaman ve mekân” ana teması içinde yer alan “şehirler” alt teması, günümüz metinleriyle desteklenerek divan edebiyatı eserleriyle hazırlanmıştır.

1.2. Araştırmanın Önemi ve Problem Durumu

Yaklaşık altı yüzyıllık birikim, gelenek, kültüre sahip olan divan edebiyatının lise müfredatından önceki eğitim kademelerinin öğretim programında mevcut olmaması bir eksiklik olarak değerlendirilebilir. Bu edebiyatın ortaokul müfredatında yer alarak öğrencilere öğretilmeye veya sezdirilmeye çalışılması, öğrencilerin bu edebiyatın kültürüyle erken çağlarda tanışması önem arz etmektedir. Divan edebiyatının ilkökul ve ortaokul müfredatında yer alabilir mi? sorusuna şöyle yanıt bulunabilir: “Çocukta kavram gelişimi, somuttan soyuta doğrudur.” (Şimşek vd., 2011, s. 32) “Çocuk, 12-15 yaş aralığında sözcüklerin yan anlamlarını, dilin mecazlarını kavramıştır. Deyimleri atasözlerini anlar ve yerli yerinde kullanır. Örtük ifadeler kullanmaktan hoşlanır. İmlar, ironik vurgular, nükteler, söz oyunları, söz sanatları ilgi alanına girer. Sözlerini alıntılarla süslemeye yatkındır.” (Şimşek vd., 2011, s. 33). Böylece 8. sınıf öğrencilerinin divan edebiyatı metinlerini kavrayabileceği düşüncesi doğmaktadır. Eğer bu düşünce doğrulanırsa divan edebiyatına yönelik “anlaşılmaz, zor, eskimiş” gibi tutumlar ve ön yargıların azalmasına katkı sağlanmış olacaktır. Böylece divan edebiyatına yönelik ilgi, akademik çevreyle sınırlı kalmayacak; artacaktır. Bu doğrultuda araştırmanın problem cümlesi: “Şehirler alt temasının öğretiminde divan edebiyatı metinleri kullanılabilir mi?” şeklinde belirlenmiştir.

1.3. Konu ile İlgili Araştırmalar

Divan edebiyatının ortaokul öğrencilerine anlatılmasının gerekliliği üzerine yapılmış çalışmalar mevcuttur. Yapılan çalışmalar içerisinde divan edebiyatı metinleriyle yeniden oluşturulmuş model önerisi niteliğinde temalar vardır.

Ortaokullarda divan edebiyatının anlatılmasının gerekli olduğunu savunan çalışmalar şunlardır: L. Karahan (2010) Türkçe Öğretiminde Eski Türk Edebiyatı Eserlerinden Faydalanma Yolları (8-15. Yüzyıl), A. Beycur (2010) Türkçe Öğretiminde Eski Türk Edebiyatı Eserlerinden Faydalanma Yolları (15-18. yüzyıl), M. Alperen Kayak (2011) Divân Edebiyatı Metinlerinin İlköğretim II. Kademe Kullanılabilirliği ve Hayriyye-i Nâbî'nin 8. Sınıf Türkçe Ders Kitabında Etkinliklerle İşlenmesi, S. Borazan (2010) Yapılandırmacılığa göre Türkçe Öğretimi İkinci Kademe Ders Kitaplarında Nasihatname ve Vasiyetname Türlerinden Faydalanma Yolları, H.A. Kırkklıç ve A. Şahin (2009) Divan Edebiyatı Metinlerinin İlköğretim II. Kademe Türkçe Derslerinde Kullanımına İlişkin Bir Model Önerisi, H.A. Kırkklıç, O. Sevim ve B. Varışoğlu (2010) İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Derslerinde Klasik Metinlerin Kullanımı için Model Önerisi, M. Gülen Canlı (2014) Klasik Türk Edebiyatı Metinlerinin Sekizinci Sınıf Türkçe Derslerinde Öğretilirliğinin İncelenmesi: Doğa ve Evren Teması Örneği. Beycur (2010) ve Karahan (2010)'ın çalışmaları dışındaki çalışmalarda divan edebiyatı metinleriyle yeniden oluşturulmuş örnek temalar mevcuttur.

Söz konusu çalışmalardaki metinler, ortaokul öğrencilerinin anlayabileceği düzeydeki çeşitli etkinliklerle ve ortaokulların Türkçe kitaplarında yer alabilecek şekilde ele alınmıştır.

Alkan İspirli ve Gülbahçe (2009) Gençlerimiz ve Divan Edebiyatı Öğretimi-Erzurum İli Örneği-, Bilkan (2006) Liselerde Divan Edebiyatı Öğretimi, Mengi (2006) Divan Edebiyatı Öğretiminin Sorunları ve Bazı Çözüm Önerileri adlı çalışmalar liselere yöneliktir. Bu çalışmalarda divan edebiyatının öğretiminde karşılaşılan sorunlardan bahsedilmiştir. Sorunlara çeşitli çözümler üretilmiştir. Bu çözüm önerilerinden bazıları genel hatlarıyla şöyledir: Eser merkezli bir yaklaşımın kullanılması, divan şiiri metinlerine biraz daha fazla yer verilmesi, aruzun ezber bir bilgi olarak ifade edilmesinden ziyade eserlerdeki estetik değerlerin farkına vardırılmasının gerekliliğidir. Divan edebiyatının insan ruhunu incelttiği, olgunlaştırdığı; öğrencide yeni düşünce üretimine yardımcı olduğu çalışmalarda yer alan ortak görüşlerdir. Bunların dışında divan edebiyatının özenle öğretilmesi, divan şiirinin inceliklerinin gösterilmesinin gerekliliği de üzerinde durulan diğer konulardır.

1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırmanın sınırlılıkları aşağıda verilmiştir:

1. Bu araştırma, ortaokul 8. sınıf Türkçe dersi ile sınırlandırılmıştır.
2. Araştırma “zaman ve mekân” ana teması içerisinde yer alan “şehirler” alt teması ile sınırlandırılmıştır.

II. Yöntem

Bu çalışmada doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Divan edebiyatı metinleri incelenerek bu metinlerden öğrencilerin bilişsel düzeyine ve şehirler alt temasına uygun eserler seçilerek hazırlanan alt tema, çeşitli görsellerle desteklenmiştir.

III. Bulgular

“Şehirler alt temasının öğretiminde divan edebiyatı metinleri kullanılabilir mi?” problem cümlesinden yola çıkılarak divan edebiyatı metinleriyle bir alt tema oluşturulmuştur. Oluşturulan alt tema aşağıda yer almaktadır.

KAZANIMLAR

OKUMA

1. Okuma yöntem ve tekniklerini kullanır.
2. Kelimeleri doğru telaffuz eder.
3. Metnin bağlamından hareketle kelime ve kelime gruplarının anlamlarını çıkarır.
4. Okuduğu metinde geçen kelimeleri cümle içinde kullanır.
5. Metni dil ve anlatım yönünden değerlendirir.
6. Metne ilişkin sorulara cevap verir.
7. Okuduğu metne farklı başlıklar bulur.
8. Şiir dilinin farklılığını ayırt eder.
9. Metnin türüyle ilgili özellikleri kavrar.
10. Metne ilişkin karşılaştırmalar yapar.
11. Metnin geri kalan kısmını bulmaya çalışır.

12. Metnin konusunu bulur.
13. Metindeki söz sanatlarının anlatıma olan katkısını fark eder.

KONUŞMA

14. Standart Türkçe ile konuşur.
15. Konuşurken gereksiz sesler çıkarmaktan kaçınır.
16. Uygun yerlerde vurgu, tonlama ve duraklama yapar.
17. Atasözü, deyim ve söz sanatlarını uygun durumlarda kullanarak anlatımı zenginleştirir.
18. Kendini sözlü olarak ifade etme alışkanlığı kazanma
19. Anlamadıklarını ve merak ettiklerini sorar.
20. Yeni öğrendiği kelime ve kavram atasözü ve deyimleri kullanır.

YAZMA

21. Standart Türkçe ile yazar.
22. Yazım ve noktalama kurallarına uyar.
23. Yazma yöntem ve tekniklerini kullanır.
24. Farklı türlerde metinler yazma.

DİL BİLGİSİ

25. İsim tamlamalarının kuruluş ve anlam özelliklerini kavrar.
26. Kök ve eki kavrar.

ARAÇ VE GEREÇLER:

Osmanlıca-Türkçe Sözlük, Türkçe Sözlük, Türkçe İmla Kılavuzu, Öğretmen Kılavuz Kitabı.

Metnin Türü	: Şiir
Ana Tema	: Zaman ve Mekân
Alt Tema	: Şehirler
Süre	: 8 Ders Saati

I. HAZIRLIK

A. Derse Hazırlık

Konuşma bölümünde kullanılmak üzere öğrencilerinizden İstanbul'un tarihi ve kültürel güzellikleri ve Nâbi hakkında bilgi edinmelerini isteyiniz.

Metne Hazırlık

Öğrencilerinize şiirin başlığına bakmalarını söyleyiniz. "Bu başlık size ne tür çağrışımlar yapıyor? Şiirin konusu ne olabilir? Bu başlık şiirin ana fikri hakkında bize ipucu veriyor mu?"

Sorularını yönelterek öğrencilerinizin görüşlerini alınız. Daha sonra aşağıdaki cümleleri tahtaya yazınız ve öğrencilerinizden bu görüşlerden hangisinin okuyacakları şiirle ilgili olabileceğini söylemelerini isteyiniz.

- Şiirde bir şehrin güzelliğinden bahsetmiş olabilir.
- Şiirde denizin insanlara çok büyük neşe verdiğinden bahsetmiş olabilir.
- Şiirde şair kendinden bahsetmiş olabilir.
- Şiirde, çeşitli sanat dallarının çoğunun İstanbul'da görülebileceğinden bahsetmiş olabilir.
- Şiirde, güzelliklerin sadece İstanbul'da görülebileceğinden bahsetmiş olabilir.
- Şiirde İstanbul'un tarihinden bahsetmiş olabilir.
- Şiirde Sultan Ahmet Camisi'nin minarelerinden bahsetmiş olabilir.

DER BEYAN-I ŞEREF-İ İSTANBUL (NÂBÎ)

(İSTANBUL'UN ŞEREF VE YÜCELİĞİNİ AÇIKLAR)

Ne kadar var ise ashâb-ı kemal

Hep Sitanbul'da bulur istikbâl

(Ne kadar olgunluk erbabı (bir işi iyi yapan) kimseler var ise, hepsi hür ve üstün mertebelerini İstanbul'da bulur.)

Ne kadar var ise aksam-ı hüner

Hep Sitanbul'da bulur revnâk ü fer

(Ne kadar sanat kolu var ise hepsi İstanbul'da parlar ve gelişir.)

Hüsn ile görmek ile müstesnâ

Anı âğûşuna çekmiş deryâ

(Güzellik gözüyle bakılırsa, o müstesna bir güzeldir ki deniz onu kucağına çekip oturtmuş.)



Nakş u tasvir u hutût u tezhîb

Hep Sitanbul'da bulur zînet u zîb

(Nakış, resim, hat sanatları ve tezhip hep İstanbul'da ziynet ve güzellik bulur.)



Andadur kâide-i remy-i sihâm

Andadur seng-i nişânî-i benâm

(Okçuluk orada kaideye göre yapılır ve meşhur Nişantaşı orada mevcuttur.)

İttikâ eyleyesin bâleyne

Bakasın âyine-i sîmîne

[Şöyle iki kanada (kayığın kanat gibi olan iki küreğine) kendini bırakıp gümüş aynaya bakarsın (yani denizi seyretmeye koyulursun).]

Olasın bâre-i bâd ile vezân

İdesin bir nice şehri seyrân

(Sen orada adeta, rüzgâr atı ile birlikte eser ve nice şehirleri (semtleri) seyran edersin.)



Ayasofya hod a'cûbe-i dehr

Kubbesi sâmin-i ecrâm-ı sipihr

(Gerçekte Ayasofya semanın gezegenlerinin sekizincisi olan kubbesi ile devrin akıllara durgunluk veren eseridir.)



Görmedük mislini bir milketde

Ola bu neş'e meğer Cennet'de

(İstanbul'da olan bu neşenin –ki ancak cennette böyle bir neşe olur- bir benzerini daha başka memleketlerde görmedik.)

Pâye-i tahtı selâtin-i cihân

Hânedân-gâh-ı mülûk-ı devrân

(İstanbul, cihana hükmeden sultanların başkenti; İstanbul, zaman meliklerinin hanedanlarının bulunduğu yer.)



Her ne şey hâtıra eylerse hutûr

Anda a'lâsının a'lâsı olur

(İnsanın hatırına ne gelse, İstanbul'da onun iyisinin de iyisi bulunur.)

Beg ü paşa vü efendi çeledi

Andadur cümlesinün müntehabi

(Onda bey, paşa, efendi ve çelebilerin (olgun, görgülü) en seçkinleri mevcuttur.)

Askeri vü ulemâ vü sipehî

Andadur cümesinün pâdişehi



(Askeriye ve ilmiye (askerler ve âlimler) ile ordunun padişahı ondadır.)

Ana mânen olamaz şehir ü diyâr

Olmaz anun gibi bir cây-i karâr

(Ona herhangi bir şehir veya belde eşlik edemez. Orası gibi oturulacak ikinci bir yer daha bulunamaz.)

NÂBÎ

D. 1641, Urfa Ö. 1712, İstanbul

Sadeleştiren ve açıklayan: İskender PALA

II. OKUMA- ANLAMA

İki öğrenciyi tahtaya çıkarınız ve onlardan bu şiiri okumalarını isteyiniz. Birinci öğrenciden şiiri okurken vurgu ve tonlamaya dikkat etmesini; ikinci öğrenciden bir düz yazı okuyormuş gibi yapmasını, dizeler arası geçişe dikkat etmemesini isteyiniz. Daha sonra sınıfa dönerek öğrencilerinize hangisinin iyi okuduğunu, bunun nedeninin ne olabileceğini sorunuz. Ardından öğrencilerinizin bir şiir okurken sözün ezgisine dikkat etmenin, gerekli yerlerde vurgu, tonlama, duraklama ve ulama yapmak gerektiği sonucuna ulaşmalarında onlara rehberlik ediniz. Öğrencilerinizin okuma ve birlikte çalışma becerilerini geliştirmeleri için söz korusu yöntemini uygulamalarını sağlayınız.

Öğrencilerinizi gruplara ayırınız, her gruba şiirin okuyacakları bölümünü söyleyiniz. Gruplara kendi aralarında şiiri en güzel biçimde okuyacak olan arkadaşlarını belirlemeleri için süre veriniz. Belirlenen süre bittikten sonra gruplardan kendilerini temsil edecek öğrenciyi sınıfa duyurmalarını isteyiniz. Öğrencilerinizden şiiri sırayla okumalarını, şiiri okurken sözün ezgisine dikkat etmelerini, yani gerekli yerlerde vurgu, tonlama, duraklama ve ulama yapmalarını isteyiniz.

Öğrencilere divan edebiyatında kullanılan dilin Osmanlı Türkçesi olduğunu belirtiniz. Osmanlı Türkçesinde â, î, û gibi uzun okunan ünlülerin bulunduğunu, fakat günümüz Türkçesinde bu seslerin yazıda bazı durumlarda, konuşma sırasında ise genel olarak kullanıldığını belirtiniz. Okudukları şiirde uzun ünlü bulunan kelimeleri buldurmaya yönelik etkinliği yaptırınız **(1. Etkinlik)**.

Öğrencilerinize okudukları şiirde yer alan Osmanlı Türkçesine ait kelimelerin, parantez içinde verilen açıklamalardan yola çıkarak ve Osmanlıca- Türkçe sözlük yardımıyla, günümüz Türkçesindeki karşılıklarını buldurmaya yönelik hazırlanan eşleştirme etkinliğini yaptırınız **(2.a. Etkinlik)**. Ayrıca şiirde geçen ve anlamını bilmedikleri kelimeleri belirlemelerini ve bu kelimelerin anlamlarını Osmanlıca-Türkçe sözlük ile Türkçe Sözlük'ten bulmalarını isteyiniz.

Öğrencilerinizden eşleştirmelerde yer alan Osmanlı Türkçesine ait kelimelerden seçtikleri en az beş kelimeyi cümle veya cümleler içinde kullanmalarını isteyiniz **(2.b. Etkinlik)**.

Öğrencilerinize şiiri anlamaya ve çözümlemeye yönelik sorular sorunuz.

1. İstanbul'da yaşayan kişiler genellikle kimlerdir, kişilerin özellikleri nelerdir?
2. Denizin İstanbul'a katkıları nelerdir?

3. İstanbul'un Osmanlı Devleti'nin başkenti olması dışında dünya çapında nasıl bir özelliği vardır?

4. İstanbul'da bulunan sanat dalları nelerdir?

Öğrencilerinize şiirden yola çıkarak İstanbul'da yaşayan kişileri, bulunan sanat kollarını, yapılan bir sporu ve yer alan caminin hangisi olduğunu sorarak kutulara yazmalarını isteyiniz **(3.a. Etkinlik)**. Ayrıca şiire başka bir başlık konga idi bu ne olabilir, sorusunu yöneltiniz **(3.b. Etkinlik)**.

Öğrencilerinizden Nâbî'nin İstanbul hakkındaki şiirini okumadan önce ve okuduktan sonraki düşüncelerini belirtmelerini isteyiniz **(4.Etkinlik)**.

Öğrencilerinizden okudukları şiirden yola çıkarak İstanbul'u anlatan bir resim çizmelerini isteyiniz **(5. Etkinlik)**.

1. Etkinlik

Okuduğunuz şiir içerisinde uzun ünlü bulunan kelimeleri bulunuz.

İçinde uzun ünlü bulunan kelimeler:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

2. a. Etkinlik

Osmanlı Türkçesine ait kelimelerin günümüz Türkçesindeki karşılıklarıyla eşleştiriniz.

<u>Osmanlı Türkçesindeki</u> kelimeler	<u>Günümüz Türkçesindeki</u> karşılığı
Benâm	Meşhur
Sitanbul	İstanbul
Hüsn	Güzellik
Deryâ	Deniz
Ağuşu	Kucak
Kaide	Kural
Anı	Onu
Anda	Orada
Pâdişeh	Padişah
A'lâ	İyi

Milket		Memleket
Beg		Bey
Müntehab		Seçkin
Devran		Zaman
Kemal		Olgun
Bâd		Rüzgâr
Pâye-i tahtı (payitaht)		Başkent

2. b. Etkinlik

Eşleştirmelerde yer alan Osmanlı Türkçesine ait kelimelerden seçtiğiniz en az beş kelimeyi cümle veya cümleler içinde kullanınız.

.....

.....

.....

.....

.....

3. a. Etkinlik

Aşağıdaki kutucuğu okuduğunuz şiire göre doldurunuz.

İstanbul'da yaşayan kişiler

İstanbul'da bulunan sanat kolları

İstanbul'da yapılan bir spor

İstanbul'da bulunan cami

3. b. Etkinlik

Şiire başka bir başlık konsa idi bu başlık sizce ne olabilirdi?

.....

4. Etkinlik

İstanbul hakkındaki düşüncelerinizi yazınız.

Şiiri okumadan önceki düşüncelerim

Şiiri okuduktan sonraki düşüncelerim

.....	
.....	
.....	
.....	
.....	
.....	
.....	

5. Etkinlik

Okuduğunuz şiirden yola çıkarak İstanbul’u anlatan bir resim çiziniz.

Öğrencilerinize Ankara şiirini okuyunuz. Öğrencilerinizden şiirdeki mısraların kümelenişine dikkat etmelerini isteyiniz.

ANKARA

Ey insan arşı yayla! Ey bozkır! Ey Ankara!
Seslen bana: Ben senden nasıl uzak yaşarım;
Bahtım, senin bağrından ayrıldığı an kara,
Ben sendeki gözlerden feyz alarak yaşarım.

...

Koşarım bozkırlarda gem bilmeyen bu tayla,
Hislerim sürü sürü benim, bağrım da yayla.
Ana gibi, yar gibi kaynaştım Ankara'yla,
Alnım gökten yukarı, mermerden ak yaşarım.

...

Gönlümü atsalar da dünyanın bir ucuna,
Düşer bir gülle gibi Ankara'nın burcuna,
Bilmem şahin sığar mı avuçların ucuna,
Ankara'da ben böyle çırpınarak yaşarım.

Behçet Kemal ÇAĞLAR

Öğrencilerinize “beyit” ve “dörtlük” kavramlarını sezdirmeye yönelik Der Beyan-ı Şeref-i İstanbul şiiriyle Ankara şiiri arasında mısraların kümelenişi açısından nasıl bir fark olduğu sorusunu

yöneltiniz. Şiirin beyit halinde yazıldığını, divan edebiyatında aynı ölçüde olan ve anlamca bir bütünlük oluşturan ve iki dizeden oluşan nazım birimine beyit dendiğini öğrencilerinizin fark etmelerini sağlayınız.

Şiirde dizelerin hece sayısına veya hecelerın ses değeriine göre bir uyum içinde olmasına “ölçü” (vezin) dendiğini belirtiniz.

Aruz ölçüsünün, dizelerdeki hecelerın açıklık (kısalık) ve kapalılık (uzunluk) özelliklerine göre düzenlenmesiyle oluştuğunu, hece sayısının değil, şeklinin önemli olduğunu belirtiniz. Kısa (açık) hecelerın nokta (.) ile uzun (kapalı) hecelerın kısa çizgi (-) ile gösterildiğini belirtiniz.

Açık Hece: Uzun okunmayan bir sesli harfle biten hecelerdir.

Uzun Hece: Uzun okunan (â, î, û) bir sesli harfle biten hecelerdir. Uzun heceler, kapalı hece olarak kabul edilir.

Kapalı Hece: Sessiz harfle biten hecelerdir.

Mısra sonlarındaki heceler daima (açık hece bile olsa) uzun (kapalı) hece kabul edilir. Bu bilgiler doğrultusunda öğrencilerinizden Nâbî’nin gazelinden alınan beyti incelemelerini isteyiniz.

Hece ölçüsünün, şiirde dizeleri oluşturan sözcüklerin hece sayılarının eşitliğine dayanan ölçü olduğunu, hece ölçüsüyle yazılmış dizeler okunurken belli yerlerde durulduğunu ve bu yerlere durak denildiğini, Karacaoğlan’ın Çukurova şiirinden alınan aşağıdaki dörtlükten hareketle belirtiniz.

Serbest ölçü, hecelerın açık veya kapalı olmasına (aruz ölçüsü) ya da sayılarına (hece ölçüsü) bakmaksızın yazılan şiirlerdir. Serbest ölçüyü, öğrencilerinize Orhan Veli’nin Baş Ağrısı şiirinden alınan bir mısralar vasıtasıyla ifade ediniz.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
gül	gül	şe	ni	terk	ey	le	di	soh	bet	sa	na	kal	dı
bül	bül	yi	ne	mey	dâ	n-ı	ma	hab	bet	sa	na	kal	dı
—	—	.	.	—	—	.	.	—	—	.	.	—	—
Kapalı- Kapalı	Kapalı- Kapalı	Açık -Açık	Açık -Açık	Kapalı- Kapalı	Kapalı- Kapalı	Açık -Açık	Açık -Açık	Kapalı - Kapalı	Kapalı - Kapalı	Açık -Açık	Açık -Açık	Kapalı- Kapalı	Kapalı- Kapalı
Mef	û	lû	Me	fâ	î	lû	Me	fâ	î	lû	Fe	û	lûn

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Çu	ku	ro	va	bay	ram	lı	ğın	gi	yer	ken
Çıp	lak	lı	ğın	ü	ze	rin	den	so	yar	ken
Şu	bat	a	yı	kış	ye	li	ni	ko	var	ken
Cen	net	den	se	sa	na	ya	kı	şır	dağ	lar

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
Şim	di	e	vi	me	gir	sem	bi	le						
Bi	raz	son	ra	çı	ka	bi	li	rim						
Ma	dem	ki	bu	es	vap	lar	la	a	yak	ka	bı	lar	be	nim
Ve	ma	dem	ki	so	kak	lar	kim	se	nin	de	ğil			

Öğrencilerinize Nedim, Ahmet Hamdi Tanpınar ve Ümit Yaşar Oğuzcan'ın şiirlerini okuyunuz. Okuduğunuz şiirlerin ölçüsünü bulmalarını isteyiniz ve Fâîlâtün Fâîlâtün Fâîlâtün Fâîlün kalıbının hangi şiire ait olabileceğini sorunuz **(6. Etkinlik)**.

Öğrencilerinizden, Der Beyan-ı Şeref-i İstanbul şiiriyle Ankara şiiri arasındaki hem konu hem de şekil bakımından benzer ve farklı yönlerini bulmalarını isteyiniz **(7. Etkinlik)**.

Öğrencilerinize Der Beyan-ı Şeref-i İstanbul şiirinin kafiye şemasını buldurunuz. Kafiye şemasından yola çıkarak Osmanlı edebiyatında kendi aralarında uyaklı beyitlerden oluşan ve aruz ölçüsüyle yazılan divan edebiyatı şiir biçimine “mesnevi” adı verildiğini, bu şiirin de biçim olarak mesnevi olduğunu ifade ediniz.

Öğrencilerinize “mesnevi”yi kavratmak amacıyla verilen Şeyhî'nin Harnâme adlı şiirinden alınan örnek beyitlerin kafiye şemasını çıkarmalarını isteyiniz **(8. a. Etkinlik)**. Öğrencilerinize buradan yola çıkarak şiirin biçiminin ne olduğu sorusunu yöneltiniz **(8. b. Etkinlik)**. Daha sonra örnek beyitlerin biçim bakımından A ve B şıklarında yer alan beyitlerden hangisiyle devam etmesi gerektiği sorusunu yöneltiniz **(8. c. Etkinlik)**. Öğrencilerinize şiirin geri kalan kısmını okuyarak şiiri tamamlayınız.

Ugrayu geldi pîr eşek nâgâh

Sordı hâlini kıldı derd ile âh

[(Yolda) ansızın ihtiyar eşek (Yolda) karşısına çıktı, kendisine durumunu sordu; (eşek) dert ile ah etti.]

Bunların başlarına taç neden

Bize bu fakr u ihtiyaç neden

[(O hâlde) Bunların başlarına taç (giydirilmesi) neden, bize bu ihtiyaç ve yoksulluk neden?]

(Kendi hâliyle öküzlerin hâlini kıyaslayan eşek bu duruma akıl erdiremez, şaşırır ve sebebini öğrenmek için eşeklerin piri, en akıllısı ve en bilgilisi olan ihtiyar eşeğe gider, derdini anlatır şikâyet eder.)

Bâr-keşlikde çün bizüz fâik

Boynuza niçün olmaduk lâyük

(Mademki yük çekmekte biz onlardan üstünüz şu hâlde niçin biz boynuza layık olmadık?)

(İhtiyar eşek ona şöyle cevap verir.)

Ki öküzü yaradıcak Hallâk
Sebeb-i rızık kıldı ol Rezzâk

[Yaratan Allah öküzü yaratınca o Rezzak, (öküzleri) rızık sebebi kıldı.]

Dün ü gün arpa buğday işlerler
Anı otlayup anı dişlerler

[(Öküzler) gece gündüz buğday işlerler, buğday otlarlar, buğday dişlerler.]

Çün bular oldu ol azîze sebeb
Virdi ol izzeti bulara Çalab

[O azize (buğdaya, ekmeğe) bunlar (öküzler) sebep olduğu için Tanrı bunlara o izzeti (ululuğu, yüceliği, ikramı) verdi.]

Tâc-ı devlet konıldı başlarına
Et ü yağ toldı iç ü taşlarına

(Devlet tacı başlarına konuldu. İçleri ve dışları da yağ ve et ile doldu.)

Bize çokdur hakîki buyrukda
Nice boynuz kulag u kuyruk da

[Gerçek buyrukta (hakçası) boynuz bir yana, kulak ve kuyruk bile bize çoktur.]

(Öküzlerin buğday işine, ekine yardımcı oldukları için bu nimeti ve rahatlığı elde ettiklerini öğrenen eşek “Ben de buğday işleyeyim de rahata ereyim.” düşüncesiyle buğday tarlasına dalar. Buğday yedikçe neşesi yerine gelir.)

Başladı ırlayup çağırmağa
Anup ağır yükin ağırmağa

[(Keyifle) şarkı söyleyip çağırmaya (çektiği) ağır yükü anarak anırmaya başladı.]

(Tarla sahibi eşiğin sesini duyar ve eline sopayı alarak tarlaya gelir; tarlanın perişan hâlini görür. Eşiği dövüp kulağını ve kuyruğunu keser.)

Batıl isteyü hakdan ayrıldum
Boynuz umdum kulakdan ayrıldum

(Batıl isteyerek haktan ayrıldım, boynuz umdum kulaktan ayrıldım.)

Şeyhî-Harnâme

Öğrencilerinize “şehrengiz”in ne olduğunu buldurmaya yönelik şiirin konusunun ne olduğunu, İstanbul’un güzelliklerinin mi yoksa kötü yönlerinin mi anlatıldığını sorunuz. Divan edebiyatında bir şehrin güzellerini ve güzelliklerini anlatan eserlere şehrengiz adı verildiğini söyleyiniz. Der Beyan-ı Şeref-i İstanbul şiirinin de konu bakımından şehrengiz olduğunu ifade ediniz. Öğrencilerinize şehrengizi kavratmak amacıyla verilen şiirlerin konusunun ne olduğunu **(9.a. Etkinlik)** konuya göre hangisinin şehrengiz olabileceğini sorunuz **(9. b. Etkinlik)**.

Öğrencilerinize Şeyhî’nin Harnâme adlı eserinin anlatımında dikkatlerini çeken, olağanüstü, gerçek hayatta yaşanamayacak bir şeyler olup olmadığını sorunuz. Gelen cevaplardan yola çıkarak, “1. Bir eşek insan gibi düşünebilir, davranabilir mi? 2. Bir eşek konuşabilir mi?” sorularını sorunuz. Gelen cevaptan sonra edebi bir eserde insan dışındaki varlıkların insan gibi davranabileceği ve konuşabileceğini söyleyiniz. Divan edebiyatında insana ait özellikleri başka varlıklara verme sanatına “teşhis” (kişileştirme), konuşma yeteneği olmayan varlıkları konuşurma sanatına ise “intak” (konuşturma) adı verildiğini ifade ediniz. Her intak sanatında mutlaka teşhis olduğunu ancak her teşhiste intak sanatı bulunamayacağını ifade ediniz. Öğrencilerinizin ikisi arasındaki farkı kavramalarını sağlamak amacıyla teşhis sanatı yer alan beyitlerin hangisi ya da hangilerinde intak sanatı olduğunu sorunuz **(10. Etkinlik)**.

6. Etkinlik

Aşağıdaki şiirlerin ölçülerini bularak Fâilâtün Fâilâtün Fâilâtün Fâilün kalıbının hangi şiire ait olabileceğini gösteriniz.

Haddeden geçmiş nezâket yâl ü bâl olmuş sana

Mey süzülmüş şişeden ruhsârı âl olmuş sana **(Nedîm)**

(Nezaket haddeden geçmiş san a boy pos olmuş. Şarap şişeden süzülmüş sana kırmızı yanak olmuş.)

Bursa’da bir eski cami avlusu,

Küçük şadırvanda şakırdıyan su;

Orhan zamanından kalma bir duvar...

Onunla bir yaşta ihtiyar çınar

Eliyor dört yana sakın bir günü.

Bir rüyadan arta kalmanın hüznü

İçinde gülüyor bana derinden.

Yüzlerce çeşmenin serinliğinden

Ovanın yeşili göğün mavisi

Ve mimarîlerin en ilâhisi.

...

(Ahmet Hamdi TANPINAR Bursa’da Zaman)

Evimden karlı dağlar görünür Niğde’de

Baktıkça hüznülenir, efkârlanırım

Sığmaz bu dağlara kaderim, sığmaz
Dayanılır dert değil bu Tanrım

Niğde bir taş yığını, toprak yığını
Bir gök var burada denize benzer
Ben denizlerin aşığı adam
Bana uzak denizler

... (Ümit Yaşar Oğuzcan Niğde'den)

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
Had	de	den	geç	miş	ne	zâ	ket	yâl	ü	bâl	ol	muş	sa	na
Mey	sü	zül	müş	şî	şe	den	ruh	sâ	rı	âl	ol	muş	sa	na

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15

7. Etkinlik

Der Beyan-ı Şeref-i İstanbul şiiriyle Çukurova şiirini aşağıdaki başlıklara göre karşılaştırınız.

	DER BEYAN-I ŞEREF-İ İSTANBUL	ANKARA
Nazım birimi (dörtlük, beyit)		
Kafiye şeması		
Vezin (hece, aruz, serbest)		
Tema		

8. a. Etkinlik

Aşağıda bir kısmı verilen şiirin kafiye şemasını bulunuz.

Bir eşek var idi zaif ü nizâr

Yük elinden katı şikeste vü zâr

(Zayıf-nahif (cılız, geberik) bir eşek vardı, yük çekmekten anası ağlardı.)

Gâh odunda vü gâh suda idi

Dün ü gün kahr ile kısuda idi

(Bazen odun çekmeye, bazen su taşımaya giderdi, gece ve gündüz üzüntü ve sıkıntıda idi.)

Ol kadar çeker idi yükler ağır

Ki teninde tü komamışdı yağır

(O kadar ağır yükler taşırdı ki yaralar teninde tüy bırakmamıştı.)

Dudağı sarkmış u düşmüş enek

Yorılır arkasına konsa sinek

(Dudağı sarkmış, çenesi düşmüş(tü), arkasına sinek konsa yorulurdu.)

...

8. b. Etkinlik

Kafiye şemasına göre şiirin biçimi nedir?

8. c. Etkinlik

Kafiye şemasını çıkardığınız şiirin, biçim bakımından A ve B şıklarında yer alan şiirlerden hangileriyle devam etmesi gerekmektedir?

A.

Nedür bu ârız u hatt u nedür bu çeşm ü ebrûlar

Nedür bu hâl-ı hindûlar nedür bu habbe-i sevdâ

(Bu yanak ve üzerindeki tüyler, bu gözler, bu kaşlar nedir? Bu Hindli benler, bu kara tane nedir?)

Nedür bu pîç pîç ü çîn çîn ü ham be-ham kâkûl

Nedür bu turrallar bu halka halka zülf-i müşk-âsâ

(Bu kıvrım kıvrım, büklüm büklüm, bu kıvr kıvr kâkûl nedir? Bu turrallar, bu misk kokulu halka halka zülüfler nedir?)

Miyânun rişte-i cân mı gümüş âyine mi sînen

Benâgûşunla mengûşun gül ile jâledür gûyâ

(Belin can ipliği mi göğsün gümüşten ayna mı? Sanki kulağının memesi gül, küpen de gülün üzerindeki çiğ tanesidir.)

Vefâ ummaz cefâdan yüz çevirmez Bâkî âşıkdır

Niyâz etmek ana cânâ yaraşur sana istiğnâ

(Ey sevgili! Bâkî âşıktır; senden vefa ummaz cefadan da yüz çevirmez. Yalvarıp yakarmak ona, sana da umursamazlık yaraşır.) (Bâkî)

B.

Har-ı miskîn ider iken seyrân

Kaldı görüp sığırları hayrân

[Miskin (zavallı, acınacak hâldeki) eşek gezip dolaşırken sığırları görüp şaşıtı kaldı.]

Ne yular derdi ne gam-ı pâlân

Ne yük altında hasta vü nâlân

(Ne yular derdi var ne palan üzüntüsü ne de yük altında hasta ve inleyici idiler.)

Acebe kalur u tefekkür ider

Kendü ahvalini tasavvur ider

[(Bu duruma) şaşırır ve düşünür kendi durumunu gözünün önüne getirir.]

Ki birüz bunlarınla hilkatde

Elde ayakda şekl ü sûretde

[(Der) ki: Biz bunlarla yaratılışta biriz elde, ayakta, şekilde ve dış görünüşte aynınız.]

(Şeyhî)

9. a. Etkinlik

Aşağıdaki şiirlerin konularını bularak kutulara yazınız.

Dâima halka tevâzu göster

Rûy-ı dil tavrını herkes ister

(Halka her zaman alçakgönüllülük göster, alçakgönüllü olmayı herkes beğenir.)

Mütevâzı olanın Rabb-i refi

Rütbe vü kadrini eyler terfi

(Yüce Allah, alçakgönüllü olanın mertebesini, değerini yükseltir.) (Vehbî)

Kulaktan olmuşduk gerçi âşık

Bi-hamdillâh ki hoş gösterdi Hâlık

Ne söz söylendise hakkında sâdık

Ne hoş yaylak imiş bu şehir-i Lâdik

(Gerçi kulaktan âşık olmuştuk. Şükür ki Yaratan bize hoş gösterdi. Hakkında ne söz söylenmiş ise doğrudur. Ne hoş yaylak imiş bu Lâdik şehri.) (Mihri Hatun)

Bu şehir-i Sitanbûl ki bîmisli ü behâdır

Bir sengine yekpare Acem mülkü fedâdır

(Bu İstanbul şehri eşsiz değerdedir, paha biçilmez, bir taşına bütün bir Acem mülkü feda olsun.)

Bir gevher-i yekpâre iki bahr arasında

Hurşîd-i cihantâb ile tartılsa sezadır

[İki deniz arasında tek bir elmas parçasıdır, cihanı aydınlatan güneşle tartılsa (aynı kefeye konsa) lâyaktır.] (Nedîm)

Mende Mecnûn'dan füzûn âşıklık isti'dâdı var

Âşık-i sâdık menem Mecnûn'un ancak adı var

(Bende Mecnun'dan daha fazla âşıklık yeteneği var. Gerçek âşık benim, Mecnun'un sadece adı var.)

Kıl tefâhur kim senün her var menüm tek âşıkun

Leylînün Mecnûnı Şîrînün eğer Ferhâdı var

(Eğer Leyla'nın Mecnun'u, Şirin'in de Ferhat'ı varsa, senin de benim gibi bir aşığın var. Bununla iftihar et.) (Fuzûlî)

<u>Sairler</u>	<u>Şiirlerin Konusu</u>
Vehbî	
Mihri Hatun	
Nedim	
Fuzûlî	

9. b. Etkinlik

Konularını bulduğunuz şiirlerin hangisi ya da hangilerinin türü şehrengizdir?

10. Etkinlik

Aşağıdaki teşhis sanatı yer alan beyitlerin hangisi ya da hangilerinde intak sanatı da vardır?

Gül hasretinle yollara tutsun kulağını

Nergis gibi kıyâmete dek çeksün intizâr

(Gül özleminle kulağını yollara tutsun ve nergis çiçeği gibi kıyamete kadar yolunu gözlesin.) (Bâkî)

Zîb ü fer virmek için rûy-ı arûs-ı çemene

Yâsemen şâne sabâ mâsîta âb âyinedâr

(Çimenlik gelinini süslemek, yüzüne güzellik ve parlaklık vermek için yasemin tarak, sabah rüzgârı gelini süsleyen kadın, su da ayna tutucu olmuş.) (Bâkî)

Şöyle olmuş câm-ı aşk-ı yârdan mest ü harâb

Kendüsin dîvârdan dîvâra urmuş âfitâb

(Güneş sevgilinin aşkının kadehinden öylesine kendinden geçmiş ki kendini duvardan duvara vurmakta.) (Bâkî)

Dinle neyden kim hikâyet itmede

Ayrılıklardan şikâyet itmede

(Dinle neyden, zîra o, bir şeyler anlatmada, ayrılıklardan şikâyet etmededir.) (Mevlâna Celaleddin-i Rumi)

Dir kamışlıktan kopardılar beni

Nâlişim zâreyledi merd ü zeni

(Ney der ki: “Beni kamışlıktan kopardıklarından beri iniltilim, kadın ve erkek herkesi ağlattı.”) (Mevlâna Celaleddin-i Rumi)

III. KONUŞMA

Öğrencilerinizin bir konu hakkındaki duygu düşünce ve hayallerini dile getirmeleri amacıyla serbest konuşma yöntemini kullanınız.

Öğrencilerinize Derse Hazırlık bölümünde getirmelerini istediğiniz İstanbul’un tarihi ve kültürel güzellikleri ve Nâbî hakkındaki bilgileri önce anlatacaklarını sonra bu konularla ilgili duygu ve düşüncelerini ifade edeceklerini söyleyiniz.

Öğrencilerinizden konuşmaları sırasında uygun yerlere vurgu, tonlama, duraklama yapmalarını anlatımlarında atasözleri ve deyimlerle konuşmalarını zenginleştirmelerini isteyiniz.

IV. YAZMA

Öğrencilerinizin yazma yeteneklerini ve yaratıcılıklarını geliştirmek için yaratıcı yazma yöntemini uygulayınız.

Öğrencilerinize yazma çalışmasına başlamadan önce aşağıdaki şiiri okuyarak şiir üzerinde konuşmalarını ve bu şiirden yola çıkarak bir hikâye yazmalarını isteyiniz **(11. Etkinlik)**.

Öğrencilerinizden yazılarında standart Türkçe kullanmalarını, cümlelerini açık anlaşılır ifade etmelerini, yazım kurallarına uygun olarak yazmalarını ve uygun yerlerde noktalama işaretlerini kullanmalarını isteyiniz.

Lâdik

Kulaktan olmuşduk gerçi âşık

Bi-hamdillâh ki hoş gösterdi Hâlîk

Ne söz söylendise hakkında sâdik

Ne hoş yaylak imiş bu şehr-i Lâdik

(Gerçi kulaktan âşık olmuştuk. Şükür ki Yaratan bize hoş gösterdi. Hakkında ne söz söylenmiş ise doğrudur. Ne hoş yaylak imiş bu Lâdik şehri.)

Yeşil dîbâyı giymişler çemenler
Yakarlar sîm kandil yâsemenler
Her etrâfı gül ü serv ü semenler
Ne hoş yaylak imiş bu şehir-i Lâdik

(Çimenler yeşil elbiseyi giymişler. Yaseminler gümüş kandil yakarlar. Her tarafı gül, servi ve yaseminler (kaplamış). Ne hoş yaylak imiş bu Lâdik şehri.)

Kenârı sâfi cûy-ı ergavanlar
Akar her yanada âb-ı revânlar
Dimâğa bû bağışlar cânâ cânlar
Ne hoş yaylak imiş bu şehir-i Lâdik

(Kenarı sadece erguvan (renkli) nehirler, her tarafında akarsular akar, dimağa (zihne) koku, cana can bağışlar. Ne hoş yaylak imiş bu Lâdik şehri.)

Biter deryâsı içre nîlûferler
Rûh-ı zerdi virür aşkdan haberler
Gülistânlar teferrücgâh yerler
Ne hoş yaylak imiş bu şehir-i Lâdik

(Deryası içinde nilüferler yetişir, sarı yüzü aşktan haberler verir, gül bahçeleri gezinti ve eğlence yerleridir. Ne hoş yaylak imiş bu Lâdik şehri.)

Emîr-i âşıkân gül-bû karanfûl
Biter anda benefşe nergis ü gül
Güle karşı ider efgân bülbül
Ne hoş yaylak imiş bu şehir-i Lâdik

(Orada âşıkların emiri olan gül kokulu karanfilin yanında menekşe, nergis ve gül biter. Bülbül güle karşı feryat eder. Ne hoş yaylak imiş bu Lâdik şehri.)

Ger âkil isen ana togrı tut râh
Varitur almalu bağçeye her gâh
Ağaçlar sâye salmış sanki hargâh
Ne hoş yaylak imiş bu şehir-i Lâdik

(Eğer aklın varsa yolunu ona doğru tut, her zaman Elmalı Bahçe'ye varadur. Sanki orası ağaçların gölge saldığı bir çadır gibidir. Ne hoş yaylak imiş bu Lâdik şehri.)

Yapılmış anda bir şâhâne hammâm

Yeni hammâm dirlermiş ana nâm

Hem olmuş ay u güneş sakfına câm

Ne hoş yaylak imiş bu şehr-i Lâdik

(Onda, ismi Yeni Hamam olan, şahane bir hamam yapılmış. Hem ay hem de güneş (onun) tavanına cam olmuş. Ne hoş yaylak imiş bu Lâdik şehri.)

Mihrî Hatun, (? -1506) Zeynep Hatun'la birlikte adı bilinen ilk Türk kadın şairlerindendir. 1460 ya da 1461'de Amasya'da doğdu ve 1506'da yine burada öldü.

11. Etkinlik

Ders kitabınızda yer alan Mihrî Hatun'un “Lâdik” isimli şiirden yola çıkarak bir hikâye yazınız.

V. DİL BİLGİSİ

Öğrencilerinize aşağıda yer alan “Osmanlı Türkçesindeki isim tamlamaları”nın günümüz Türkçesindeki karşılıklarına dikkat etmelerini isteyiniz. Onlara Osmanlı Türkçesinde kullanılan tamlamalarla günümüz Türkçesindeki tamlamalar arasındaki farkı sezdirmek için 1. Osmanlı Türkçesindeki tamlamaların Türkçe karşılıklarında ortak kelimeleri okla eşleştirmelerini isteyiniz. 2. Daha sonra Osmanlı Türkçesindeki tamlamadaki ilk sırada yer alan kelimenin günümüz Türkçesindeki karşılığında hangi sırada yer aldığını sorunuz.

Şehr-i Sitanbul	İstanbul şehri
Nehr-i Fırat	Fırat nehri
Ab-ı hayat	Hayat suyu
Çeşme-i âb-ı hayât	Hayat suyunun çeşmesi
Girdâb-ı aşk	Aşk girdabı
Kitâb-ı Ahmed	Ahmet’in Kitabı
Reis-i cumhur	Cumhur reisi
Nâme-i Ferhâd	Ferhat’ın mektubu

Öğrencilerinize isim tamlamalarının tamlayan ve tamlanan olmak üzere iki temel unsurdan oluştuğunu hatırlatınız. Türkçe isim tamlamalarında tamlayanın, tamlanandan; Osmanlı Türkçesindeki isim tamlamalarında ise tamlananın tamlayandan önce geldiğini söyleyiniz. Öğrencilerinizden, Nâbî’nin Der Beyan-ı Şeref-i İstanbul şiirinde geçen Osmanlı Türkçesine ait isim tamlamalarını, karşılarında yer alan günümüz Türkçesindeki karşılıklarıyla eşleştirmelerini isteyiniz (**12.a. Etkinlik**). Mihrî Hatun’un Lâdik adlı şiirlerinde geçen Osmanlı Türkçesine ait isim tamlamalarını bulup anlamlarını yazmalarını isteyiniz (**12.b. Etkinlik**).

Öğrencilerinize nâ ve bî eklerinin “olumsuzluk bildiren ön ekler” olarak kullanıldığını sezdirmeye yönelik, 1.aşağıdaki kelimeleri ve anlamlarını tahtaya yazınız.

nâ-merd: namert

nâ-ümîd: ümitsiz

nâ-hoş: hoş olmayan

bî-baht: bahtsız

bî-vefa: vefasız

bî-kusur: kusursuz

nâ ve bî ile başlayan Osmanlı Türkçesinde sıkça kullanılan ve günümüzde de kullanılmaya devam eden sözcüklere ve anlamlarına dikkat etmelerini söyleyiniz. 3. Kelimelerin anlamlarından yola çıkarak nâ ve bî eklerinin kelimelere nasıl bir anlam kattığını sorunuz. Daha sonra Osmanlı Türkçesinde sözcükler olumsuz yapılmak istendiğinde sözcüklerin başına nâ ve bî gibi eklerin getirildiğini ifade ediniz. Ön ekleri pekiştirmek için Osmanlı Türkçesi verilen ön ekli kelimelerin günümüz Türkçesindeki karşılıklarını bulup eşleştirmelerini isteyiniz (**13. a. Etkinlik**). Öğrencilerinize Nâbî’nin

“Bende yok sabr ü sükûn sende vefâdan zerre

İki yoktan ne çıkar fıkır idelim bir kerre”

(Bende sabır kalmadı, sende de vefanın zerresi yok; iki yoktan ne çıkar düşünelim bir kere)

beytini okuyarak Yukarıdaki beyitte “İki yoktan ne çıkar fıkır idelim bir kerre (iki yoktan ne çıkar düşünelim bir kere.)” sözüyle şair adını sormaktadır. Şairin adı ne olabilir? sorusunu yöneltiniz (13. b. Etkinlik). Cevabı buldurmaya yönelik beyti, dil bilgisi bölümünde işlenen Osmanlı Türkçesindeki ön ekler konusuyla ilişkili olarak düşünebileceklerini ifade ediniz. Öğrencilerinizin görüşlerini alınız. Daha sonra beyitte yok anlamına gelen, iki ek olduğunu, bu eklerin “nâ” ve “bî”ekleri olduğunu ve bize şairin ismini yani “Nâbî” cevabını verdiğini belirtiniz?

12. a. Etkinlik

Nâbî’nin Der Beyan-ı Şeref-i İstanbul şiirinde geçen Osmanlı Türkçesine ait isim tamlamalarını, karşılarında yer alan günümüz Türkçesindeki tamlamalarla eşleştiriniz.

<u>Osmanlı Türkçesindeki Tamlamalar</u>	<u>Günümüz Türkçesindeki Karşılıkları</u>
Beyan-ı şeref-i İstanbul	Ok atma kuralı
Ashâb-ı kemal	Semanın gezegenleri
Aksam-ı hüner	İstanbul’un şerefine açıklaması
Remy-i sihâm	Cihanın sultanları
Kâide-i remy-i sihâm	Sanat kolu
Seng-i nişânî	Devrin acubesi
Bâre-i bâd	Zamanın melikleri
A’cûbe-i dehr	Nişan taşı
Ecrâm-ı sipihr	Rüzgâr atı
Selâtin-i cihân	Ok atma
Mülûk-ı devrân	Olgunluk erbabı (iş iyi yapmada olgunlaşmış)

12. b. Etkinlik

Yazma bölümünde yer alan Mihrî Hatun’un Lâdik adlı şiirlerinde geçen Osmanlı Türkçesine ait isim tamlamalarını bulup anlamlarını yazınız.

13. a. Etkinlik

Osmanlı Türkçesi verilen ön ekli kelimelerin günümüz Türkçesindeki karşılıklarını bulup eşleştiriniz.

<u>Osmanlı Türkçesi</u>	<u>Günümüz Türkçesi</u>
Nâçâr	Haksız
Nâşâd	Çaresiz
Nâmütenahi	Nasipsiz
Nâhak	Çaresiz
Nâtamam	Namazsız
Bîmekân:	Kederli
Bînasib	Sonsuz
Bînamaz	Tarafsız
Bîçare	Habersiz
Bîhaber	Mekânsız
Bîtaraf	Tamamlanmamış

13. b. Etkinlik

Bende yok sabr ü sükûn sende vefâdan zerre

İki yoktan ne çıkar fikr idelim bir kerre

(Bende sabır kalmadı, sende de vefanın zerresi yok; iki yoktan ne çıkar düşünelim bir kere.)

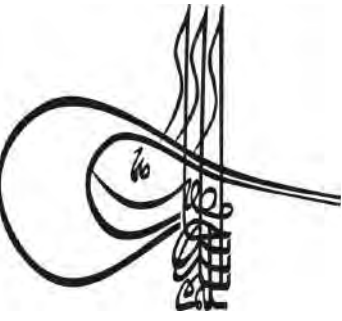
Yukarıdaki beyitte “İki yoktan ne çıkar fikr idelim bir kerre (iki yoktan ne çıkar düşünelim bir kere.)” sözüyle şair adını sormaktadır. Şairin adı ne olabilir?

KAYNAKÇA

- Aksan, D. (2007). *Her yönüyle dil (Ana çizgileriyle dilbilim)*. (4. Baskı), 1. Cilt, Ankara: Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Türk dil Kurumu yayınları: 439.
- Alkan İspirli, S. ve Gülbahçe A. (2009). Gençlerimiz ve divan edebiyatı öğretimi -Erzurum ili örneği-. *International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*. 4(2), 621-638.

- Alperen Kayak, M. (2011). *Divân edebiyatı metinlerinin ilköğretim II. kademedeki kullanılabilirliği ve Hayriyye-i Nâbi'nin 8. sınıf Türkçe ders kitabında etkinliklerle işlenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzincan.
- Aydemir, Y. (2006). Divan edebiyatı öğretiminde karşılaşılan sıkıntılar ve zihniyet problemi. *Milli Eğitim Dergisi* (169). http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/169/yasar.pdf 10.09.2013 tarihinde alınmıştır.
- Aytaş, G. (1999). "Bektaşî Kız" adlı roman hakkında bazı tespitler. *Türk Kültürü ve Hacı Bektaş Veli Araştırma Dergisi* (11). <http://www.hbvdergisi.gazi.edu.tr/index.php/TKHBVD/article/view/293> 20.12.2013 tarihinde alınmıştır.
- Beycur, A. (2010). *Türkçe öğretiminde eski Türk edebiyatı eserlerinden faydalanma yolları (15-18. yüzyıl)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.
- Bilkan, A.F. (2006). Liselerde divan edebiyatı öğretimi, *MEB Aylık Eğitim ve Sosyal Bilimler Dergisi*, (169), 142-151.
- Borazan, S. (2010). *Yapılandırmacılığa göre Türkçe öğretimi ikinci kademe ders kitaplarında nasihatname ve vasiyetname türlerinden faydalanma yolları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.
- Çelik, G. (2007). *Çocuk ve ergen ruh sağlığı ve hastalıkları kliğine başvuran ergenlerin özellikleri*. Uzmanlık Tezi, Çukurova Üniversitesi Tıp Fakültesi, Çocuk Ruh Sağlığı ve Hastalıkları Anabilim Dalı, Adana.
- Çetişli, İ. (2006). "Edebiyat eğitimi"nde "edebî metin"in yeri ve anlamı. *Millî Eğitim Üç Aylık Eğitim ve Sosyal Bilimler Dergisi*, (169). http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/169/ismail.pdf 21.12.2013 tarihinde alınmıştır.
- Ergin, M. (1998). *Türk dil bilgisi*. İstanbul: Bayrak Basım/Yayım/Tanıtım.
- Gülen Canlı, M. (2014). *Klasik Türk edebiyatı metinlerinin sekizinci sınıf Türkçe derslerinde öğretilirliğinin incelenmesi: doğa ve evren teması örneği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Işıksalan, N. (2000). Divan şiiri öğretimi üzerine. *Milli Eğitim Dergisi*, (148). http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/148/13.htm 10.09.2013 tarihinde alınmıştır.
- Karahan, L. (2010). *Türkçe öğretiminde eski Türk edebiyatı eserlerinden faydalanma yolları (8-15. Yüzyıl)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.
- Kırkkılıç, H.A. Sevim, O., Varışoğlu, B. (2010). *İlköğretim ikinci kademe Türkçe derslerinde klasik metinlerin kullanımı için model önerisi*. Uluslararası Türkçe Eğitimi Sempozyumunda sunulmuş bildiri, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Kırkkılıç, H.A. ve Şahin A. (2009). *Divan edebiyatı metinlerinin ilköğretim II. kademe Türkçe derslerinde kullanımına ilişkin bir model önerisi*. Adıyaman Üniversitesi Ulusal Eski Türk Edebiyatı Sempozyumu, TÜBİTAK Yayınları, 405-427, Adıyaman, Türkiye.

- Kırkılıç, H.A. ve Ulaş, H. (2009). Aruz bilgisi, eğitim ve estetik. *A.Ü. Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi* (39), 335-364.
- Mengi, M. (2006). Divan Edebiyatı Öğretiminin sorunları ve bazı çözüm önerileri. *Aylık Eğitim Dergisi* (77-78), 16-19.
- Mermer, A., Alıcı, L., Eflatun, M., Bayram, Y. ve Koç Keskin, N. (2006). Eski Türk Edebiyatına Giriş. *Üniversiteler için eski Türk edebiyatına giriş* içinde (s. 17-42). Ankara: Akçağ Yayınları.
- Piaget, J. (1991). Ergenlikten yetişkinliğe bilişsel gelişim. (Çev. Z. S. Kavsaoglu). *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 24(1), 259-269. (özgün çalışma 1972)
- Saussure, F. (2001). *Genel dilbilim dersleri*. (Çev. Berke Vardar). İstanbul: Multilingual.
- Senemoğlu, N. (2013). *Gelişim, öğrenme ve öğretim*. (23. Baskı). Ankara: Yargı Yayınevi.
- Şimşek, T., Yalçın F. Ve Yakar Y. M. (2011). Çocuk ve Edebiyat. Ş. Şimşek (Ed.), *Kuramdan uygulamaya çocuk edebiyatı* içinde (s. 11-41) Ankara: Grafiker Yayınları.
- Tok, M. ve Tüzel, S (2013). Türkçe öğretiminde metin antolojisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(2), 88-96.



Article Info/Makale Bilgisi



Received/Geliş: Mayıs 2018



Accepted/Kabul: Haziran 2018



Referees/Hakemler: Prof. Dr. Ali MEYDAN – Prof. Dr. Sultan BAYSAN

This article was checked by iThenticate.

SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMENLERİNİN “ÖĞRETMENLİK UYGULAMASI” DERSİNE İLİŞKİN GÖRÜŞ VE ÖNERİLERİ

Nevzat GÜMÜŞ* - Banu ÇULHA ÖZBAŞ** - Ali Ekber GÜLERSOY*** -
Doğan DUMAN**** - Hasan TÜRKER***** - Görkem AVCI***** - Özdemir
DİKİCİGİL*****

ÖZET

Bu çalışmanın amacı, sosyal bilgiler öğretmenlerinin bakış açısından öğretmenlik uygulaması dersine ilişkin görüşleri ve önerileri ortaya koymaktır. Araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden fenomenolojik araştırma deseniyle kurgulanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2016-2017 Bahar Dönemi'nde Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı öğrencilerinin öğretmenlik uygulaması dersini yürüten 12 öğretmen oluşturmaktadır. Öğretmenlerin seçiminde kolay ulaşılabilir olması açısından amaçlı örneklem tercih edilmiştir. Veriler yarı yapılandırılmış görüşme yoluyla toplanmıştır. Verilerin analizi için nitel veri analizi yöntemlerinden içerik

-
- *  Doç. Dr., Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, El-mek: nevzat.gumus@gmail.com
- **  Doç. Dr., Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, El-mek: banu-culha@yandex.com
- ***  Doç. Dr., Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, El-mek: gulersoy74@gmail.com
- ****  Dr. Öğr. Üyesi, Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, El-mek: dogan.duman@deu.edu.tr
- *****  Doç. Dr., Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, El-mek: hturker@deu.edu.tr
- *****  Arş. Gör., Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, El-mek: gorkem.avci.35@gmail.com
- *****  Arş. Gör., Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, El-mek: ozdemir.dikicigil@gmail.com

analizi kullanılmıştır. Öğretmenlerin genelinde staj sürecinin kısa olmasını ve staj sürecinin yeterince etkili olmamasını eleştirmeleri araştırmanın dikkat çeken bulguları arasındadır. Ayrıca öğretmenlerin önemli bir kısmı aday öğretmenlerin davranış ve tutumlarına yönelik süreçte olumlu gözlemlere sahip olduklarını belirtirken, bir kısmı ise adayların staja yönelik motivasyonlarının düşük olduğunu düşünmektedir. Uygulama öğretmenleri, söz konusu durumun temel nedenlerini KPSS sınavının varlığı, atanamama kaygısı ve ders yoğunluklarının fazla olması vb. olarak sıralamışlardır. Bunun yanı sıra, öğrencilerdeki özgüven eksikliği ile uygulama sınıflarında zaman zaman karşılaşılan sınıf hâkimiyetine yönelik sorunların da öğrencilerin staja karşı isteksiz bir tutum sergilemelerine neden olduğunu ifade etmişlerdir. Süreçteki sorunların çözümü için danışman öğretmen ve öğretim elemanlarının öğretmen adaylarıyla daha nitelikli bir iletişime geçmesi, sıkça toplantı yapılması ve mikroöğretim gibi teknikler kullanılması gereklidir. Diğer bir deyişle öğretmen adaylarının uygulama esnasındaki gelişim sürecinin aday-uygulama öğretmeni-uygulama öğretim elemanı üçlüsünün işbirliğiyle şekillendirilmesi ve takip edilmesi zorunludur.

Anahtar Kelimeler: öğretmenlik uygulaması dersi, sosyal bilgiler öğretmenleri, görüş ve öneri.

SOCIAL SCIENCES TEACHERS' OPINIONS AND RECOMMENDATIONS ON "TEACHING PRACTICE"

ABSTRACT

The purpose of this study is to reveal the views and suggestions of the teachers of social studies on the teaching practice course. Research qualitative research methods were constructed by the phenomenological research design. The study group of the researchers constitutes 12 teachers who carried out the teaching practice lesson of the students of Dokuz Eylül University Social Studies Education Department in 2016-2017 spring terms. In order to be easily accessible in the selection of teachers, purposeful sampling has been preferred. This study, data collection was conducted through semi-structured interviews. Content analysis was used for qualitative data analysis methods for data analysis. It is noteworthy that the majority of the teachers surveyed the criticism that the internship period is short and the internship period is not effective enough. In addition, while a significant portion of the teachers indicated that they had positive observations on the behaviors and attitudes of the candidate teachers, some of them think that the motivation of the candidates for the internship is low. Practitioners ranked the main causes of the situation as being the presence of the KPSS test, anxiety about not being able to be assigned and the intensity of the lessons. In addition, the lack of self-confidence in students and the problems of class dominance, which are occasionally encountered in practice classes, have also caused students to express an unwilling attitude towards the internship. In order to solve the problems in the process, consultant teachers and instructors should use more qualified communication with teacher candidates, frequent meetings and techniques such as micro-education. In other words, it is obligatory that

the developmental process of teacher candidates should be shaped and monitored in cooperation with the candidate-practice teacher- teaching staffs.

STUCTURED ABSTRACT

Introduction

The Teaching Practice course includes practices that the preservice teacher performed in state and private schools affiliated to the Ministry of National Education in order for preservice teachers to gain the teaching experience. In this process, it is planned that preservice teachers can try and develop the knowledge and skills, which they have gained in their schools, in a school environment and can gain the qualifications required by their profession (YÖK, 1998). When considered from this point of view, it can be said that Teaching Practice course is a lesson bridging between theory and practice for preservice teachers. Besides this, practice teaching staff, practice teacher and practice school principal evaluate the preservice teacher's performance in the teaching practice separately (YÖK, 1998). In short, the practice teaching staff, the practice teacher and the practice school principal, who have evaluated the preservice teacher's performance, become a guide to that preservice teacher in his/her first teaching experience. Therefore, each one's opinions and recommendations on this process are worth studying separately so that practices which would be performed in the future can reach to more positive results. When the previous studies in this area have been examined, it has been revealed that preservice teachers have gained the teaching practice in real class environment through the Teaching Practice course (Kavcar et al., 1999) and thus, that the preservice teacher's perception and comprehension level of the profession has improved. According to the research conducted by Şişman and Acat (2003), it was seen that preservice teachers' perceptions on ethical values of the teachership differed significantly before and after the Teaching Practice. Similarly, also in Kılıç (2004)'s study, it was found that Teaching Practice made great impacts on improving preservice teachers' both personal and professional skills. In the study that Çiçek and Ince (2005) examined preservice teachers' opinions on the teaching practice, it was detected that the preservice teachers' personal characteristics also improved while gaining experience on education at the end of this course. Therefore, it should be considered that the required attainments for the teaching profession would be gained by professional experiences and experiments, as well. On the other hand, in his study, Can (2001) founded that knowledge acquired theoretically in education faculties could not be applied at the desired level in the practice schools. And he detected that this ensued as a result of weakness of faculty-school cooperation and lacks of physical equipment of practice schools. Furthermore, in the said study, it was reached to the conclusion that the teacher practice was not conducted suitably for its purpose. Similarly, also in studies conducted by Ünver (2003) and Silay and Gök (2004), it was mentioned that lack of adequate cooperation between practice schools and the faculty caused troubles in preservice teachers' practices. In the study (Demircioğlu, 2003) where preservice teachers' opinions on the Teaching Practice were examined, the teacher candidates complained about practice teachers

and school administrators' unconcernedness against them (teacher candidates).

Purpose

More studies have been begun to be carried out on the Teaching Practice course recently. When examining the literature in the field, it is seen that there are researches on detection of problems encountered, by the school administrators, the practice teachers and the teaching staff within the scope of the Teaching Practice course (Çetin and Bulut, 2002; Gök and Sılay, 2004; Ünver, 2003; Özkılıç, Bilgin and Kartal, 2008). However, no such research taking social sciences teachers as a subject directly has been encountered. Yet, differences arising from own structure of each field of study can be still seen as well as putting general opinions forward in this process. From the perspective of the said literature, purpose of this study is to reveal social sciences teachers' opinions and recommendations on the teaching practice course.

Method

The study was builded by phenomenological research design from qualitative research methods.). In the study, the qualitative research design was preferred since it enabled to obtain (Creswell, 2003) in detail social sciences teachers' opinions on "Teaching Practice" course and to explore (Creswell, 2003; and Miles and Huberman, 1994) their recommendations on the subject. Study group of the research consists of 12 teachers who conducted social sciences students' practice in Spring Semester 2016-2017 in Buca District. Purposeful sampling was preferred in that it is easily accessible in selecting teachers. In the study, data were collected through semi-structured interviews. The semi-structured interview form consists of two parts: Participants' demographic characteristics were determined by closed-ended questions taking place in the first section. In the second part, participants' opinions on the subject were tried obtaining elaborately by open-ended questions. For the analysis of the data, content analysis was used from qualitative data analysis methods. The main purpose in the content analysis is to reach relations that can explain the collected data. For this purpose, the collected data are first conceptualized, then these concepts are organized in a logical way, and according to these, situations explaining data are themed (Yıldırım&Şimşek, 2013).

Findings, Discussion and Conclusion

According to the results of analysis, practice teachers have both a positive and negative perception on their internship periods and they all remember the internship periods. Teachers state that the attitude of the practice teachers is that the internship period is not long enough and effective and that the assessment is a formality. In the practice teachers' opinions on whether their internship periods have contributed to their professional developments or not, it is seen that the internship period did not have mainly a sufficient contribution and that they learned the teachership after beginning the profession. When comments have been examined, it is understood that teachers' internship periods are not much consistent with the actual professional life; the preservice teacher was not assigned responsibilities enough; and that duration of the internship is not so long as to make professional contribution. Teachers state the

internship contributed; in overcoming inexperience for which was suffered in the very first beginning stage to the profession; and for them to develop positive attitude toward self-improvement. When examining attitude of the practice teacher toward current duration of the internship, it is seen that, during a typical internship process, the candidates took attendance, watched and listened to the course teacher, and later they evaluated the process each other with the teacher. It is understood that practice teachers tried being model to candidates on; preparation for the course; how the course would be started; how class control would be ensured; and of their external appearances. While some teachers are attentive to share their professional experiences, another one states that the process has got monotonous for himself/herself and she/he no longer has made an additional effort for his/her trainees apart from the standard. Someone else from the practice teachers wants preservice teachers to perceive particularly the student, the parent, and the school as a whole during internship process, to be in interaction with them and to observe this process. In addition to these, the teachers are in tendency to assign candidate students more responsibilities in their classes; practice teachers delivered the lecturing and the class control to preservice teachers after a while since the internship started, and the practice teachers rather passed themselves (the practice teachers) to the position of audience. Teachers' opinions on sufficiency of internship duration are quite remarkable. As a matter of fact, practice teachers criticize that especially duration of the internship is short and coincidence with preservice teachers' examination periods. Some teachers recommend that the internship process should be extended to three years while some suggest the students' course densities in their faculties should be reduced in their internship periods and the internship practice should be performed densely within the working hours for the teacher for one month. Another point is that some of the practice teachers consider the candidates to do internship with different teachers in different classes and age groups in order for the candidates to observe all kinds of behaviours of the students and the teachers. A teacher brings into the forefront for the candidate to be given opportunity so that the candidate can apply different methods and techniques, and for the candidates to develop their own materials for courses, whereas another one criticizes that conduct and evaluation process of the internship is left initiative to the practice teachers, and emphasizes that internship quality changes from teacher to teacher. It is quite striking that another teacher recommended the teachers who were receiving special education in faculties of education should perform duty during the intern process. In brief, general majority of teachers (four teachers believe that the process made positive contribution to the candidates) criticize that the internship process is short and not effective enough. The practice teachers' opinions on evaluation process of the internship are also striking. As a matter of fact, some teachers think that forms which have been newly put into transaction to evaluate internship students are suitable for the purpose and useful, while some draw attention to the existence of some troubles on this subject although evaluation forms which have been newly brought have positive sides. Teachers generally find positive that internship students are evaluated on the basis of new forms within the scope of MEBBIS systems. As a matter of fact, it is stated that entering absences regularly prevented the students' nonattendances, reduced density of documents, and provided a more objective environment of

evaluation. However, it is seen that the practice teacher was in confusion how he/she would enter the form. When examining the practice teacher's opinions of observations on the preservice teacher, two different approaches come to the forefront: While a considerable part (seven teachers) of the practice teachers state that they have positive observations toward the candidate students' behaviours and attitudes during the process, some part (four teachers) of the teachers think that candidates' motivations to the internship are low. The practice teachers who thought the preservice teachers's motivation to the internship process is high state that exam anxiety overshadowed the said motivation. The practice teachers order main reasons for preservice teachers' low motivations as existence of KPSS (Public Personnel Selection Examination) exam, anxiety of not being able to be appointed to, and being much of the course densities etc. In addition to this, it is stated that the lack of self-confidence and the problems of class control which is occasionally encountered in the practice classes also has caused the students to exhibit a reluctant attitude against the internship. In conclusion, it is necessary for advisor teachers and the teaching staff to get in a more qualified contact with the preservice teachers. In addition to these, meetings should be held frequently and the preservice teachers' development process during the practice should be shaped by cooperation with the trio of candidate-advisor teacher-teaching staff, by using techniques such as microteaching etc.

Keywords: teaching practice lesson, social studies teachers, opinion, proposal.

Giriş

Öğretmenlik Uygulaması dersi, öğretmen adayları için lisans eğitimlerinde teorisini öğrendikleri birçok bilgiyi uygulamaya geçirme fırsatı buldukları ve mesleki kimliklerini şekillendiren önemli bir süreçtir. Bu süreçte uygulama öğretmenlerinin davranışları öğretmen adaylarının geleceğe yönelik mesleki kimliklerinin şekillenmesinde hem olumlu hem de olumsuz etkilere sebep olabilmektedir.

Öğretmenlik Uygulaması dersi öğretmen adaylarının öğretmenlik deneyimi kazanmalarını sağlamak amacıyla, öğretmen adayının ilgili olduğu öğretmenlik alanıyla ilgili olarak Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı devlet ve özel okullarda gerçekleştirdikleri uygulamaları kapsamaktadır. Bu süreçte, öğretmen adaylarını kendi okullarında kazanmış oldukları bilgi ve becerilerini bir okul ortamında deneyip geliştirebilmesi ve mesleğinin gerektirdiği özellikleri kazanabilmesi planlanmaktadır (YÖK, 1998). Bu çerçeveden bakıldığında Öğretmenlik Uygulaması dersinin öğretmen adayları için teori ile uygulama arasında köprü kuran bir ders olduğu söylenebilir. Bunun yanında, öğretmen adayının öğretmenlik uygulamasındaki performansını; uygulama öğretim elemanı, uygulama öğretmeni ve uygulama okul müdürü ayrı ayrı değerlendirmektedir (YÖK, 1998). Kısaca, öğretmen adayının performansını değerlendiren öğretim elemanı, uygulama öğretmeni ve uygulama okul müdürü öğretmen adayının ilk öğretmenlik deneyiminde ona yol gösterici olmaktadır. Bu yüzden her birinin bu sürece ilişkin görüşleri ve önerileri ileride yapılacak uygulamaların daha olumlu sonuçlara ulaşması için ayrı ayrı çalışmaya değerdir.

Bu alanda daha önce yapılan çalışmalar incelendiğinde, Öğretmenlik Uygulaması dersi sayesinde öğretmen adaylarının, gerçek sınıf ortamında öğretmenlik pratiği kazandıkları (Kavcar ve diğerleri, 1999) ve böylece, öğretmen adayının mesleği algılama ve anlama düzeyinin geliştiği ortaya konulmuştur. Şişman ve Acat (2003), tarafından yapılan araştırmaya göre, Öğretmenlik Uygulaması

öncesi ve sonrasında öğretmen adaylarının öğretmenliğin etik değerlerine ilişkin algılarının anlamlı derecede farklılaştığı görülmüştür. Aynı şekilde, Kılıç'ın (2004) çalışmasında da Öğretmenlik Uygulamasının öğretmen adaylarının hem kişisel hem de mesleki yeteneklerini geliştirmede büyük etkiler bıraktığı tespit edilmiştir. Çiçek ve İnce'nin (2005) öğretmenlik uygulamasına ilişkin öğretmen adaylarının görüşlerini inceledikleri çalışmada, bu ders sonunda öğretmen adaylarının eğitim öğretimle ilgili deneyim kazanırken kişisel özelliklerinin de geliştiği tespit edilmiştir. Bu yüzden öğretmenlik mesleği için gerekli kazanımların mesleki tecrübe ve deneyimler ile de kazanılacağı dikkate alınmalıdır. Diğer taraftan Can (2001) çalışmasında eğitim fakültelerinde teorik olarak kazanılan bilgilerin istenilen düzeyde uygulama okullarında uygulanmadığını, bunun da fakülte-okul işbirliğinin zayıflığı ve uygulama okullarının fiziki donanım yetersizlikleri sonucu ortaya çıktığını belirlemiştir. Ayrıca sözü edilen çalışmada öğretmenlik uygulamasının amacına uygun yürütülmediği sonucuna da ulaşılmıştır. Benzer şekilde Ünver (2003) ile Sılay ve Gök (2004) tarafından yapılan çalışmalarda da uygulama okulları ile fakülte arasında yeterli işbirliğinin olmamasının öğretmen adaylarının uygulamalarında sorunlar yarattığına değinilmiştir. Öğretmenlik Uygulaması ile ilgili öğretmen adaylarının görüşlerinin incelendiği çalışmada (Demircioğlu, 2003) aday öğretmenler, uygulama öğretmenlerinin ve okul idarecilerinin kendilerine karşı ilgisizliklerinden şikâyetçi olmuşlardır. Öğretmenlik Uygulaması dersi ile ilgili son zamanlarda daha fazla çalışma yapılmaya başlanmıştır. Alan yazın incelendiğinde, Öğretmenlik Uygulaması dersi kapsamında okul yöneticileri, uygulama öğretmenleri ve öğretim elemanları tarafından yaşanan sorunların tespitine yönelik araştırmalara rastlanılmaktadır (Çetin ve Bulut, 2002; Gök ve Sılay, 2004; Ünver, 2003; Özkılıç, Bilgin ve Kartal, 2008). Fakat doğrudan sosyal bilgiler öğretmenlerini konu alan böyle bir araştırmaya rastlanmamıştır. Oysaki bu süreçte genel görüşler ileri sürülebileceği gibi her branşın kendi yapısından da kaynaklanan farklılıklar da görülebilir. Söz konusu literatür perspektifinde bu çalışmada amaçlanan, sosyal bilgiler öğretmenlerinin öğretmenlik uygulaması dersine ilişkin görüşlerini ve önerilerini ortaya koymaktır.

Yöntem

Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden fenomenolojik araştırma deseniyle kurgulanmıştır. Böylece görece az sayıda öğretmenle derinlemesine görüşme yapılarak sürece ilişkin ayrıntılı bilgi elde edilmesi amaçlanmaktadır. Araştırmada “Öğretmenlik Uygulaması” dersi hakkındaki sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşlerini detaylı bir şekilde elde etmeyi (Creswell, 2003) ve onların konuyla ilgili önerilerini keşfetmeyi (Creswell, 2003 ve Miles ve Huberman, 1994) sağladığı için nitel araştırma deseni tercih edilmiştir.

Katılımcı Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Buca İlçesi'nde 2016-2017 Bahar Döneminde Sosyal Bilgiler öğrencilerinin uygulamasını yürüten 12 öğretmen oluşturmaktadır. Öğretmenlerin seçiminde kolay ulaşılabilir olması açısından amaçlı örneklem tercih edilmiştir.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veriler yarı yapılandırılmış görüşme yoluyla toplanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümünde yer alan kapalı uçlu sorularla katılımcıların demografik özellikleri belirlenmiş, ikinci bölümde ise açık uçlu sorularla katılımcıların konuya ilişkin görüşleri ayrıntılı olarak elde edilmeye çalışılmıştır. Hazırlanan görüşme formunun içerisinde yer alan soruların araştırmanın amacına uygun olup olmadığı beş uzmanın incelemesine sunulmuş ve onların görüşleri alındıktan sonra örneklem dışından rastgele seçilen bir okuldan 2 sosyal bilgiler öğretmenin soruları cevaplaması istenerek yapılmıştır. Yapılan pilot uygulama sayesinde anket formunun güvenilirliğinin desteklenmesi amaçlanmıştır (Silverman, 2005). Bu uygulama sonrasında örneklemimizde yer alan “Sosyal Bilgiler Öğretmenlerine yönelik yarı-yapılandırılmış görüşme formu” oluşturulmuştur (Ek-1).

Verilerin Analizi

Verilerin analizi için nitel veri analizi yöntemlerinden içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek ilişkilere ulaşmaktır. Bu amaçla toplanan veriler önce kavramsallaştırılır, daha sonra bu kavramlar mantıklı bir biçimde düzenlenir ve bunlara göre verileri açıklayan durumlar temalaştırılır (Yıldırım&Şimşek, 2013).

Bulgular

Bu bölümde yarı-yapılandırılmış görüşme formu yardımı ile öğretmenlerle yapılan mülakatların analiz sonuçları yer almaktadır. Analiz sonuçları tema, kategori ve kodlara ayrılmış, görüşler ve bu görüşlerin frekansları bulunup tablolar ile gösterilmiştir. Ayrıca her bir görüşü hangi öğretmenin temsil ettiğini göstermek için öğretmenlere Ö1, Ö2, Ö3... gibi temsiller verilmiştir. Bulgular, öncelikle öğretmenlerin öğretmenlik uygulaması dersine yönelik görüşlerini daha sonra da staj sürecine ilişkin öneri ve eleştirini belirtir şekilde düzenlemiştir.

Aşağıda Tablo 1, Tablo 2 ve Tablo 3'te görüldüğü gibi mülakat analizleri "Mevcut Staj Sürecinin Uygulanabilirliği" teması altında 5 kategori olarak ele alınmıştır. Bunlar: Uygulama Öğretmeninin Kendi Staj Deneyimine Yönelik Algısı, Uygulama Öğretmeninin Mevcut Staj Sürecine Yönelik Tutumu, Staj Sürecinin Yeterliği, Staj Değerlendirme Süreci ve Öğretmen Adayına Yönelik Gözlemlerdir.

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kendi deneyimleri ve mevcut staj sürecine ilişkin görüşleri

Uygulama Öğretmeninin Kendi Staj Deneyimine Yönelik Algısının belirlendiği bölümde 4 kod elde edilmiştir. Öncelikle uygulama öğretmenin kendi öğretmenlik staj dönemine ilişkin ne düşündüğü, bu sürecin kendisinde olumlu veya olumsuz nasıl bir iz bıraktığı "A1 Olumlu" ve "A2 Olumsuz" kodları ile anlaşılmasına çalışılmıştır. Öğretmenlerin bu deneyimleri doğrultusunda, stajlarının kendi mesleki gelişimlerine katkısına yönelik görüşleri "A3 Mesleki gelişimine katkısı var" ve "A4 Mesleki gelişimine katkısı yok" kodlarıyla ortaya konmaya çalışılmıştır.

Tablo 1 incelendiğinde, uygulama öğretmenlerinin kendi staj dönemlerine ilişkin hem olumlu hem de olumsuz algılarının olduğu ve hepsinin staj dönemlerini hatırladığı görülmektedir. Bunlardan 10'unun, söz konusu deneyimlerine yönelik olumlu düşüncelerinden bazıları aşağıdaki alıntılarla belirtilmiştir.

Tablo 1. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kendi deneyimleri ve mevcut staj sürecine ilişkin görüşleri.

Tema: Mevcut Staj Sürecinin Uygulanabilirliği					
Kategori A: Uygulama Öğretmeninin Kendi Staj Deneyimine Yönelik Algısı			Kategori B: Uygulama Öğretmeninin Mevcut Staj Sürecine Yönelik Tutumu ve Performansı		
Kod	Açıklama	F	Kod	Açıklama	F
A1 Olumlu	Kendi Staj Dönemini, Nasıl Değerlendirildiğini ve Staj Öğretmenini Ayrıntılı Hatırlar ve Kendisine Katkı Sağladığını Düşünür.	10	B1 Olumlu	Öğretmen Adaylarının Mesleğe Hazırlanmalarında ve Öz güven Kazanmalarında Stajın Katkısı Olduğuna İnanır.	5
A2 Olumsuz	Kendi Staj Dönemlerinin Yeterince Uzun ve Etkili Olmadığını ve Sonrasında Sıkıntılar Yaşadığını Belirtir.	8	B2 Olumsuz	Mevcut Sistemde Kendilerinden Beklenilenle Mevcut Koşulların Bağdaşmadığını Belirtir.	1
A3 Mesleki Gelişimine Katkısı Var	Kendi Staj Dönemlerinin Mesleki Yaşamlarına Katkı Sağladığını Belirtir.	4	B3 Geleneksel Süreç Yönetimi	Staj Sürecinde Kendisinden Beklenen Standart Görevlerini Yerini Getirir. Bunun Dışında Ekstra Bir Şey Yapmaz.	7
A4 Mesleki Gelişimine Katkısı Yok	Kendi Staj Dönemlerinin Mesleki Yaşamlarına Önemli Bir Katkı Sağlamadığını Belirtir.	6	B4 İmkân Tanıyan Süreç Yönetimi	Aday Öğrencilere Sınıflarında Daha Fazla Sorumluluk Verir, Konu Anlatımı Yaptırır ve Kendisi Pasif Olur.	4

“Hatırlıyorum. Samsun’da 19 Mayıs Ortaokulu’nda yapmıştım. Çok heyecanlıydım. Arkadaşlarımın bana sürpriz yapıp dinlemeye gelmeleri... Onun dışında bir anım da ders anlattığımda konuyu çok çabuk bitirmiştim. Zamanın yarısından fazlası artmıştı, öğretmenle birlikte tamamlamıştım. Çok iyi değerlendirdiler. Sınfa hâkimiyetim, konuya hâkimiyetim, çocuklarla olan iletişimim nedeniyle iyi değerlendirmişlerdi.” (Ö5)

“Elbette ki hatırlıyorum. Bizi ilk dönem ve ikinci dönem için birer ay boyunca staj okuluna gönderdiler, üniversiteye gitmedik bir ay boyunca. İkamet ettiğimiz yerde bir okul ayarladık. Kendimiz yaptık bunu. Orada derslere katıldık. Öğretmenleri dinledik, zaman zaman öğretmenler bize ders anlattırdı. Faydalı olmuştu çünkü ilk defa olayın mutfağında bulunduk. İki aydı ama her gün sabahtan çıkışa kadar gittiğimiz için faydalı oldu. Staj öğretmenim beni çok etkilemişti. Kişilik olarak çok etkilemişti. Fikir dünyamı etkiledi. Yani ondan sonra çok farklı bir X (adı) oldum ben. ... İlk dönemki stajdan döndükten sonra ikinci dönem çok farklı bir X olmuşum ben üniversitede... Genelde olumlu değerlendirdiler. Çünkü hep dersi bana vermesini ve hocanın da derste olmamasını istiyordum ben. Yalnız kalmak, öğrencilerle beraber olmak istiyordum ...” (Ö9).

“Şunu çok iyi hatırlıyorum: 30 Ağustos’ta Osmanlı Devleti’nin sosyal yapısını anlatacaktım. Bununla ilgili kütüphanelerde araştırma falan yapmıştım. O zaman çok heyecanlandığım için tabii aradan geçen yıllara rağmen hiçbir şekilde unutmadım o ders anlatışımı, oradaki öğrencileri.” (Ö11)

“Buca Ortaokulu’nda stajımı yapmıştım. Metin Duran adında bir öğretmenim vardı. O zamanlar Sosyal Bilgiler dersi; Milli Tarih ve Milli Coğrafya şeklinde yapılıyordu. Ayrıca Yurttaşlık

Bilgisi dersimiz vardı... Metin Duran Hocamı seviyordum, onun izinden gitmek istedim. Hem lisede hem fakültede iyi bir öğrenciydim..." (Ö4).

Yukarıdaki yorumlardan anlaşılabileceği üzere öğretmenler, staj yaptıkları okulu, nasıl bir süreçten geçtiklerini, değerlendirilmelerini, o dönemdeki hislerini ve uygulama öğretmenlerini detaylı şekilde hatırlamakta ve değerlendirmektedir.

Bunun yanı sıra katılımcılardan 10'unun bu dönemlerine ilişkin olumlu düşüncelerinin yanı sıra olumsuz düşünceleri de mevcuttur.

"Hatırlıyorum. KPSS'ye hazırlandığımız çok yoğun bir dönemdi. Çok fazla öğretici bir dönem olmadı benim için. Bu konuda biraz şanssızdım. Okuldaki öğretmen çok öğretici bir öğretmen değildi, sınıf yönetimi ve dersi işleyiş biçimi konusunda benim eksik bulduğum yönleri vardı. Staj dönemimin böyle bir anısı var bende. Staj hocam, beni olumlu değerlendirdi, yüksek puanlar verdi." (Ö10)

"Hatırlıyorum. Açıkçası göreve başladıktan sonra o yaptığımız stajın hiçbir şeye yaramadığını anladık. Göreve başladıktan sonra biz bir değerlendirme yaptık. Zaten o dönemki öğretmenlerin tekdüze ders anlatımları bize bir şey katmamıştı. Daha çok staj öğretmenimizin bize verdiği not doğrultusunda değerlendirildiğimizi düşünüyorum. Gelip dinlediler. -hayal meyal hatırlıyorum tabii bunları, tam net değil- Açıkçası ders anlatmak için çok fazla şans bulamamıştım ben. Bir kere dersin bir kısmını anlatıp bir de notumuzun verileceği gün dinlenmiştik. Böylesi bir şeydi." (Ö7)

"Hatırlıyorum. Bir kere ders anlatmıştım. Yarım dönem gitmiştik diye hatırlıyorum. Öyle çok da iyi geçmemişti. Tecrübe sahibi olmamıştım." (Ö1)

"Biliyorsunuz, bu konuda objektif bir değerlendirme aslında tam olarak yok. ... Formalite gibi oluyor biraz bu değerlendirme. Kriterler çok geçerli değil. Genelde zaten 90-100 (puan) veriliyor öğrencilere. Bizim değerlendirmemiz de o şekilde olmuştu." (Ö11)

Öğretmenler, uygulama öğretmenlerinin tutumu, staj döneminin yeterince uzun ve etkili olmamasının yanı sıra değerlendirmenin formalite icabı yapıldığını belirtmektedirler.

Uygulama öğretmenlerinin kendi staj dönemlerinin mesleki gelişimlerine katkısı olup olmadığına ilişkin görüşlerinde ise ağırlıklı olarak (bakınız Tablo 1) yeterli bir katkısının olmadığı, öğretmenliği mesleğe başladıktan sonra öğrendikleri şeklindedir. Altı öğretmenin, konuyla ilgili görüşlerinin bazıları aşağıda belirtilmiştir.

"Hiç olmadığını düşünüyorum." (Ö1)

"Sanırım olmamıştır çünkü çok kısa süreliydi. Bu konuda biraz kendimi haksızlığa uğramış gibi hissediyorum. Çünkü göreve ilk başladığımda bir yıl staj yapacağımı, hazırlanacağımı falan zannediyordum. Ama bana 30 saat ders verdiler ve öyle birdenbire derslerle ve çocuklarla yüz yüze geldim. İyi mi oldu, kötü mü oldu onu bilmiyorum ama biraz tedirginlik yaşamıştım. Çünkü tam bir staj gördüğümü, öyle bir eğitimden geçtiğimi söyleyemem ben." (Ö6)

"% 10. Çok azdı... Çok azdı... Halen daha aslında o günden çok farklı değiliz. Ama ben, öğretmenliğime bir şey kattığını düşünmüyorum stajın. Ben okul deneyiminin hiçbir şey olmadığını göreve başlayınca anladım. Çünkü bir sınıfın gerçekten sorumluluğunu üzerine alıp öğrencisiyle, velisiyle, okulun hedefleriyle bütünleştirip görev yapmak bambaşka bir şey. Yani staj... Stajda tabii ki okul kültürünü tanıyorsunuz. Okul kültüründe öğretmen rolüne bürünerek bambaşka bir şey yapıyorsunuz -yarı öğretmen rolüne bürünüyorsunuz açıkçası- ama bu iş göreve başlayınca tam anlamıyla öğreniliyor." (Ö7)

Yorumlar dikkate alındığında öğretmenlerin staj dönemlerinin gerçek meslek yaşantısıyla çok uyuşmadığı, aday öğretmene yeteri kadar sorumluluk verilmediği ve staj süresinin mesleki katkı sağlayacak derecede uzun olmadığı anlaşılmaktadır.

Dört uygulama öğretmeni ise kendi staj dönemlerinin mesleki gelişimlerine katkısı olduğunu ifade etmiştir. Bu görüşlerin bazıları aşağıda belirtilmiştir.

“Tabii oldu ama ben kendimi mesleğimde yıldan yıla daha çok geliştirdim. Neler yapacağımı öğrenmiş oldum ilk staj öğretmenimden; tabii ki katkı oldu.” (Ö5)

“Çok... Çok... İnsan öğretmenliğin ilk üç yılında nasıl öğrenirse öyle gidiyor. Bunun birinci taşı da staj dönemi ...” (Ö9)

Görüldüğü gibi öğretmenler, stajın mesleğe ilk başlangıç aşamasında yaşanan acemiliği gidermelerine ve kendini geliştirmeye yönelik olumlu tutum geliştirmelerine katkı sağladığını belirtmektedirler.

Uygulama Öğretmeninin Mevcut Staj Sürecine Yönelik Tutumu ve Performansının belirlendiği bölümde 4 kod elde edilmiştir. B1 Olumlu ve B2 Olumsuz kodları öğretmenlerin görev aldıkları staj sürecine ilişkin motivasyonlarını ve tutumlarını göstermektedir. Öğretmenlerin staj sürecinde genel anlamda neler yaptıkları “B3 Geleneksel Süreç Yönetimi” ile verilirken rehber öğretmenlerin standart görevleri dışında staj sürecinde farklı olarak ortaya koydukları çalışmalar ise “B4 İmkân Tanıyan Süreç Yönetimi” kodu altında ele alınmıştır.

Tablo 1 incelendiğinde, uygulama öğretmenlerinin mevcut staj süreci ve sistemine yönelik tutumları görülmektedir. Beş öğretmenin sürece yönelik olumlu düşüncelerinden bazıları aşağıdaki alıntılarla belirtilmiştir.

“Staj çok önemli bir olay. Bence staj birinci sınıftan dördüncü sınıfa kadar olmalı. Yalnız teorik değil, pratik de önemli. Çok faydası oluyor. Eğitim insan üzerinde kurulu olduğu için staj dönemindeki insan ilişkileri oldukça önemli. Tecrübe önemli, önce tecrübe... Biz onların gözünde lider öğretmen olduğumuz için onlara liderlik yapıyoruz.” (Ö4)

“Aynı şekilde ben de öğrencileri belli bir süre için görevlendirirdim. Öğrencilerin ders anlatması önemli, buna çok inanıyorum. Onlara ne kadar çok ders anlattırırsanız ne kadar çok görev verirsiniz kendilerine güveni o kadar artar.” (Ö5)

“Bu yüzden uygulama öğretmeni olarak öğrenciler istemediği halde ben onlara birçok şeyi anlatmaya çalışıyorum. Elimdeki yazılı kâğıtlarını paylaşıyorum, ölçme ve değerlendirmede nelere dikkat ettiğimi anlatıyorum. Okulda yaptığımız toplantılardan bahsediyorum... Okulu anlatmaya çalışıyorum ki onlara; mesleğe başladıklarında en azından bazı konularda bilgili olsunlar istiyorum.” (Ö11)

Yukarıdaki yorumlara göre öğretmenler aday öğretmenlerin tecrübe ve özgüven kazanmalarının staj ile mümkün olduğunu belirtmektedir. Ö11 ise adaylar isteksiz olmalarına rağmen stajın önemli olduğunu düşündüğünden staj sürecini mümkün olduğunca öğrencilere kavratmaya çalışmaktadır.

Görüşme yapılan öğretmenlerden sadece bir tanesi mevcut staj dersine yönelik olumsuz görüş belirtmiştir.

“Uygulama öğretmeni olarak bizden herhalde onları birkaç derste buradan 10-15 yıllık öğretmen gibi göndermemizi bekliyorlar. Ama o mümkün değil. Anlattıkça, farklı yaş gruplarına farklı derslere girdikçe deneyimleri artacak. Ama bu staj uygulaması bence süre olarak az.” (Ö2)

Ö2, staj sürecinin kısa olmasını ve bunun hedeflerini gerçekleştirmedeki olumsuz etkisini dile getirmektedir.

Uygulama öğretmenlerinin görev aldıkları staj sürecinde genel anlamda izledikleri basamaklar “B3 Geleneksel Süreç Yönetimi” kodu altında ele alınmıştır.

“Geldiklerinde önce bana görünüyorlar, selamlaşıyoruz. Sonra ben ilk iki haftadan sonra dersin tamamı olmamakla beraber 10 dakika anlatmak isteyip istemediklerini sordum. Çok eksiklik hissetmedim, düzeltmemi gerektirecek çok fazla durumla karşılaşmadım. Olumsuz herhangi bir şey olmadı. Mesela bazen teneffüste sınıfın içinde kalıyorlar... Onlara her anlamda iyi örnek olmak... Hem sınıf kontrolü anlamında hem de konuya hâkimiyette örnek ve yardımcı olmaya çalışıyorum... Aslında ilk yıllarımda stajyer öğrenciler geldiğinde daha bir özeniyordum ama yıllar içinde bu bir rutine oturduğu için artık stajyerlerim gelecek diye çok çok özel bir şey yapmıyorum.” (Ö3)

“Tipik bir gün derken... Gelmeleri, bizi bulmaları, beraber derse girmemiz, kimi zaman onlara yoklamayı aldirmekle başlamak, ilk geldikleri gün onları sınıfa takdim etmek... Bu süreçte onlara sınıfa hatta okula girildiği andan itibaren öğretmen kimliğini yansıtırıcı birtakım davranışlar, tutumlar ve fiziksel görünümü aksettirmeye çalışıyoruz. İlk geldikleri günde biz bunları yapıyoruz. Sonraki süreçte bizi ilk birkaç hafta dinlemeleri... Bizim yaşadığımız öğrenci diyaloglarında, sosyal etkileşimde gözlemler yapmalarını istiyoruz. Bunun üzerinde duruyorum. Çünkü öğretmenliğin anahtarı bu. Karşında öğrenciden başka onun velisi de var. Okulun hedefleri de var. Bunların hepsini bir bütün olarak görmelerini istiyoruz. Ders sonunda ben onlardan kritik yapmalarını istiyorum yani beni eleştirmelerini istiyorum. Çünkü beni eleştirmeleri demek kendisini benim yerime koyması ve orada yapılabileceğin daha iyisini düşünmelerini sağlar. Çünkü öğretmen bir sanatçıdır. Ama arkadaşlardan pek alamadım bunları... ” (Ö7)

“Stajyer öğretmenler ilk dönem zaten dinleyici olarak geldiler, dersleri dinlediler. Bu dönem (ikinci dönem) daha aktif bir şekilde katılım sağlıyorlar. Derse gelmeden bir hafta önce onlarla hangi konularda hazırlık yapacaklarını konuşuyoruz, paylaşıyoruz. Kendi planlarını yapıyorlar. Ders anlatıyorlar. Gözlemci olarak dinliyoruz. Dersin sonunda ise o dersin değerlendirmesini, nelerin eksik olduğunu, nelerin olumlu olduğunun değerlendirmesini yapıyoruz. Boş saatlerinde de öğretmenler odasında, teneffüslerde katlarda durarak okul ortamını gözlemlemiş oluyorlar. Süreçte kendi yaşadığım sıkıntılardan ya da olumlu şeylerden yola çıkarak tecrübelerimi onlara aktarmaya çalışıyorum. Çünkü zaman geçse de öğrencilik pek değişmiyor. Kendi tecrübelerimi bir şekilde onlara aktarmaya çalışıyorum.” (Ö10)

Yorumlar incelendiğinde tipik bir staj sürecinde adayların yoklama aldığı, ders öğretmenini izleyip dinlediği ve daha sonra da öğretmen ile süreci beraber değerlendirdikleri görülmektedir. Uygulama öğretmenleri adaylara derse hazırlık, dersin nasıl anlatıldığı, sınıf hâkimiyetinin nasıl sağlandığı ve dış görünüşleri konularında örnek olmaya çalıştıkları anlaşılmaktadır. Öğretmenlerden, Ö10’un öğrencilerle kendi mesleki tecrübelerini paylaşmaya özen gösterdiği görülürken Ö3’ün ise sürecin yıllar içinde monotonlaştığını düşünerek artık stajyerleri için standart dışında ek bir çaba göstermediği anlaşılmaktadır. Ö7 ise staj sürecinde aday öğretmenlerin özellikle öğrenci, veli ve okulu bir bütün olarak algılamalarını, bu üç öge ile sağlıklı bir etkileşim içinde olmalarını ve bu süreci gözlemlemelerini istemektedir.

Uygulama öğretmenlerinin görev aldıkları staj sürecinde görev tanımları dışında aday öğretmenlere ek olarak ne gibi görevler verdiklerine dair yorumlar “B4 İmkân Tanıyan Süreç Yönetimi” kodu altında ele alınmıştır.

“Ben onlara konu veriyorum. Konuya hazırlanıp geliyorlar. Hazırlanıp geldikleri için etkinlikler yapıyorlar. Kişiden kişiye değişiyor aslında. İstekliyse öğrenci, hazırlanıp geliyor ve başarıyor. İstekli değilse bir şey yapmıyor. Bazıları anlatıyor, bazıları anlatmıyor. Haftada üç saat ya da dört saat geliyorlar. İstekli olanlar çok başarılı, isteksiz olanlar içinse çok fazla bir şey söyleyemeyeceğim. Beni izliyorlar, gözlemliyorlar. Hatta ders anlatıyorlar. İstekli olanlar ‘Öğretmenim biz anlatalım, siz oturun’ diyorlar sürekli.” (Ö1)

“Benimle birlikte derse girdiler, dinlediler. Sınıfa girdiklerinde öğrencilerin isimlerini öğrenmelerini ve onlara o şekilde hitap etmelerini söyledim. Onlar da girdikleri sınıfı isimleriyle hemen hemen tanıdılar. Çok iyi iletişim kurdular bana staja gelen öğrencilerim. Daha sonra ders anlatmaya başladılar. Ben onların, iletişim kurmaya başladıkları andan itibaren sınıf hâkimiyetlerini kurabileceklerini, bu sorumluluğu alabileceklerini gördüm ve onlara bıraktım. Hatta zaman zaman onlarla birlikte derste oldum, zaman zaman dersten çıktım sınıfa tam hâkimiyet kurabilsinler diye. Bu zamana kadar iyi bir şekilde gitti, herhangi bir sorun yaşanmadı.” (Ö5)

“Beraber sınıfa giriyoruz. Birkaç ders gözlemci olarak katıldılar, dinlediler. Sonra onlara bıraktım sınıfı. Sınıfta çocuklarla olumlu diyaloglar kurmaya çalıştılar. Çocukların isimlerini öğrenmeye çalıştılar. Kendilerini tanıttılar bir miktar. Dersi anlatmaya gayret ettiler. Ben daha çok gözlemliyorum onları. Planlıyorum, konuları dağıtıyorum. Bu şekilde...” (Ö6)

Yorumlara göre bu öğretmenler aday öğrencilere sınıflarında daha fazla sorumluluk verme eğilimindedirler; onlara staj başladıktan kısa bir süre sonra ders anlatımını ve sınıf hâkimiyetini teslim etmişler, kendileri daha çok izleyici konumuna geçmişlerdir. Ö1’in özellikle adayların istekli olması doğrultusunda bu imkânları sağladığı görülmektedir.

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin Öğretmenlik Uygulaması Dersine ilişkin görüş ve önerileri

Tablo 2 incelendiğinde, uygulama öğretmeninin Staj Sürecinin Yeterliliğine ilişkin görüşlerinin belirlendiği bölümde 2 kod elde edilmiştir. “C1 Yeterli” kodu altında mevcut öğretmenlik uygulaması dersi sürecinden memnun olan ve bu anlamda ek bir öneri sunmayan öğretmenlerin görüşlerine yer verilmiştir. “C2 Yetersiz” kodu altında ise mevcut sistemin çeşitli eksiklerini dile getiren ve bunun için öneriler sunan öğretmenlerin görüşlerine yer verilmiştir.

Tablo 2. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin Öğretmenlik Uygulaması Dersine ilişkin görüş ve önerileri.

Tema: Mevcut Staj Sürecinin Uygulanabilirliği					
Kategori C: Staj Sürecinin Yeterliliği			Kategori D: Staj Değerlendirme Süreci		
Kod	Açıklama	F	Kod	Açıklama	F
C1 Yeterli	Staj Süresinin ve Uygulama Şeklinde Memnun	4	D1 Formlar Kullanışlı	Öğrenci Devamsızlıklarının Önüne Geçilmesi, Evrak Git Gelinin Azalması ve Daha Objektif Değerlendirme Ortamının Sağlanması	10
C2 Yetersiz	Staj Süresinin ve Uygulama Şekline Yönelik Eksiklikleri Belirtir ve Öneriler Sunar.	8	D2 Formlar Kullanışsız	Sistemin Sağlıklı İşlemediği, Uygulama Öğretmeninin Nasıl Değerlendirme Yapıp Formu İşleyeceğine Dair Bilgi ve Tecrübesinin Olmaması	5

Sekiz öğretmenin sürece ilişkin eleştiri ve önerilerinin bazılarına ait alıntılar şöyledir.

“Nasıl bir staj dönemi planlardım? Mesela eğitim dört yıl. Ben çocuklara dört yılda son sene değil de bir yıl eğitim aldıktan sonra, ikinci sınıfa giderken staja gitmelerini isterdim. Yani her ikinci dönem ya da birinci dönem, haftada bir gün okullara gelip o üç yıl boyunca tecrübe edinmelerini isterdim. Çünkü son bir dönem de ya da iki dönemde... Öğretmenlik bir tecrübe işi, siz de biliyorsunuz ki. Tecrübe olmadan hiçbir şey olmaz.” (Ö1)

“Çocukların sınavlarının falan aynı döneme denk gelmesi... Bence uygulama az. Sürekli pasif dinleyici olarak geçiriyorlar birçok dersi. Bunlar bence yetersiz. Staj döneminin planlamasını bana verselerdi faklı yaş gruplarında, farklı sınıflarda bu çocukların deneyim görmesini sağlardım.

Yani daha çok anlatmalarını, farklı teknikler uygulamalarını, en azından derse hazır gelmelerini isterdim. Farklı materyallerle gelmelerini isterdim. Şimdi getirdikleri en iyi materyal sunum veya video. Eee, çocuk buna zaten yabancı değil ki. Çocuk. İlgisini çeken bir şey olursa üç-beş dakika izliyor ondan sonra kopuyor. Ama farklı materyallerle, konuya ilişkin bir şeyler hazırlayıp gelseler çocuklar için daha ilgi çekici olacaktır. Çocuklar daha dikkatli dinleyip belki verilen mesajı daha iyi alacaklardır.” (Ö2)

“Öğrencinin staj saatlerinin biraz daha yükseltilmesi lazım. Altı saat deniliyor ama üç saat geliyorlar, bazıları daha az geliyor... Sistemden kaynaklanan sorunlar var. Öğrencinin zamanının ayarlanması gibi. Fakülte-Okul koordinasyonunun da geliştirilmesi gerekiyor bana göre.” (Ö4)

“Bana göre bu staj dönemi öğrencilerin akademik dersleri çok çok azaltıldıktan sonra yahut da hiç olmadığı bir dönemde yapılmalıdır. Örneğin sömestr sonuna doğru bir ay sabahtan akşama kadar benle kalsalar o zaman iyi olur bu iş. Yöntem şöyle olmalı: -öğrenciler haklı- sınıfı komple almaları gerekir o süreç içerisinde. Dersin tamamında sorumlu olmaları gerekli. ... Ama tabii çok fazla dış etmen var bunları engelleyen. Mesela KPSS... Bence bu şekilde olabilir. Daha yoğunlaştırılmış ama daha kısa bir sürede. Koca bir dönem değil de az ve öz olmalı.” (Ö7)

“İlk dönem ve ikinci dönem birer ay sürekli olabilir. Bir öğretmenin saatlerinde gelip gidebilir. Yöntem şimdikiyle aynı olabilir. Ama şimdiki sistemde öğrenci hep aynı günler geldiği için hep aynı sınıflara denk geliyor. Bu bir handikap. Çünkü bazı sınıflar çok kötü, bazılarıysa çok iyi. Stajyerin bu sınıfların hepsini görmesi lazım, iyiyi de kötüyü de. Kötü öğrencilerle nasıl baş edecek, iyi öğrencilerle ne yapabilir? Bu öğrenci potansiyelini-portföyünü görmesi lazım stajyerin.” (Ö9)

“Ben genele yayardım. İkinci sınıfta ayrı bir planlama, üçüncü sınıfta ayrı bir planlama, dördüncü sınıfta tamamen uygulama şeklinde ayarlardım... Süre olarak daha uzun, yöntem ve teknik olarak da öğrencinin üçüncü ve dördüncü senesinde daha aktif görev alabileceği bir süreç planlardım. Öğrenci süreç içinde, ikinci sınıftan itibaren farklı öğretmenlerle uygulama yapabilmeli. Mesela süreçte öğrenci altı-yedi öğretmenle karşılaşsa staj çok daha farklı olur.” (Ö10)

“Uygulama öğretmeni olarak sadece bize öğrencilerin isimleri geliyor. Sağ olsun Eğitim Fakültesi'ndeki akademisyen hocalarımızdan çok yardım görüyoruz, ama onları da çok fazla rahatsız etmek istemiyoruz. Geriye kalan tamamıyla bizim tasarrufumuza bırakılıyor (uygulama eğitimi). Bu da aslında objektif olmuyor. Öğretmene göre değişiyor, kişiye göre değişiyor stajın kalitesi. Uygulama öğretmenlerine de eğitim fakültelerinde bununla ilgili bir sertifika programı açılır, öğretmenler bu işin eğitimini alırsa bu belgelere sahip olan öğretmenlere stajyer öğrenciler gelir.” (Ö11)

Yukarıdaki yorumlarda öğretmenlerin özellikle staj sürecinin kısa olması ve öğretmen adaylarının sınav dönemleriyle çakışması eleştirilmektedir. Ö1 ve Ö10 staj sürecini 3 yıla yaymayı önerirken Ö7 ve Ö9 öğrencilerin staj dönemlerinde fakültelerindeki ders yoğunluklarının azaltılıp staj uygulamasının öğretmen mesai saatleri içinde 1 ay boyunca yoğun olarak yapılmasını önermektedirler. Ö10, Ö9 ve Ö2 özellikle öğretmen adaylarının her tür öğrenci ve öğretmen davranışını gözlemesi için adayların farklı sınıf ve yaş gruplarında farklı öğretmenlerle staj yapması üzerinde durmaktadır. Ö2, adayların farklı yöntem ve teknikleri uygulayabilmesi için fırsat tanınması gerektiğini ve adayların dersler için kendi materyallerini geliştirmesinin önemi üzerinde durmaktadır. Ö11 ise staj yürütme ve değerlendirme sürecinin uygulama öğretmenlerinin inisiyatifine bırakıldığını doğal olarak da staj kalitesinin öğretmenden öğretmene değiştiğine dikkat çekmektedir. Bunun için staj uygulamalarında görev almak isteyen öğretmenlerin eğitim fakültelerinde bu konuda eğitim alıp sertifika almasını ve bu uygulamaların da sadece bu öğretmenlere teslim edilmesini önermektedir. Sonuç olarak görüş belirten tüm öğretmenlerin üzerinde anlaşıldığı nokta staj sürecinin kısalığı ve yeterince etkili olmamasıdır.

Dört katılımcı öğretmen ise staj uygulaması sisteminin mevcut durumunu olumlu değerlendirmektedir. Bu görüşlerden bazılarını aşağıda kısaca yer verilmiştir.

“Stajyerlerin okula gelme süreleri şu an normaldir. Sınıfta karşılaşılabileceklerini birilerinin söylemesinin yanında kendilerinin de gözlemlemesi iyi oluyor. 6 saat (haftada) diye geçiyor sanırım ama bence 4 saat yeterlidir. Şu anda zaten o kadar çok görsel kaynak var ki, -EBA vb.- her türlü görsel-materyal orada fazlasıyla var. Dolayısıyla çocuk birçok şeyi yaparak olmasa bile görerek yaşamış oluyor.” (Ö3)

“Süreyi şöyle artırma taraftarı değilim... Onlar her hafta iki ders geldiğinde de aslında bir şeyler öğrenebilir, dört ders geldiğinde de öğrenebilir. Çünkü hem okul hem de normal sınava (KPSS) hazırlanıyorlar. Çünkü bunlar son sınıf öğrencileri. Elbette sınavı kazanıp belli bir yere yerleşmek istiyorlar. Böyle bir hedefleri de var. O yüzden bence sorumluluğunu bilen öğrenci iki saatte de bir şeyler alır.” (Ö5)

Öğretmenler staj süresinin ve uygulama şeklinin yerinde ve staj sürecinden verimli şekilde faydalanmanın ise öğrencinin elinde olduğunu belirtmektedirler.

Tablo 2 incelendiğinde, uygulama öğretmenin Staj Değerlendirme Sürecine ilişkin görüşlerinin belirlendiği bölümde 2 kod elde edilmiştir. “D1 Formlar Kullanışı” kodu altında staj öğrencilerinin değerlendirmesi için yeni işleme konulan formların amaca uygun ve kullanışlı olduğunu düşünen öğretmenlerin görüşlerine yer verilmiştir. “D2 Formlar Kullanışsız” kodu altında ise yeni getirilen değerlendirme formlarının olumlu yanları olmakla birlikte bu konuda yaşanan sıkıntıları dile getiren öğretmen görüşleri yer almaktadır.

Geçtiğimiz dönemden itibaren staj öğrencilerinin değerlendirilmesi MEBBİS sistemi üzerinden yeni formlar üzerinden yapılmaktadır. Bu yeni uygulamayı olumlu olarak değerlendiren öğretmen görüşlerinden bazıları şöyledir.

“Şu ana kadar doldurduğum sadece devamsızlıkla ilgili. Onun dışında ben henüz herhangi bir bilgi doldurmadım. Olumlu yönü devamsızlıklar konusunun haftalık işlenmesi -Gerçi biz bu sene haftalık işlemedik sistem daha oturmamış için- O belki daha iyi olur. Çocuklar hocam falan gün mü filan gün mü gelelim gibi mazeretleri belki bir kenara bırakırlar. O anlamda bizim için belki biraz kolaylaştırıcı oldu.” (Ö3)

“Dolduruyoruz. Önce biz okul idaresine müracaat ettik. Ondan sonra fakülteyle işbirliği yapılarak (MEBBİS’te) bizim bilgilerimizle girilen bir bölüm açıldı. Biz o bölümde çıkan sorulara göre veya devam-devamsızlıklara göre öğrencinin bilgilerini işliyoruz. Ben şimdilik sadece devamsızlıklarını işledim. Bu staj döneminin biteceği hafta da orada sorulan sorulara göre değerlendirmeyi yapacağım. Henüz o değerlendirmeyi yapmadım.” (Ö5)

“Takibin sistem üzerinden yapılması bir artıdır. Ayrıca evrak git-gelinin önüne geçilmesi de belki bununla sağlanıyor. Sonuçta elektronik ortamda yapacağımız değerlendirmeleri de düzeltme şansımız geriye dönük olarak ya o an içinde kolay oluyor. Artı, objektifliği yakalamak açısından da bize bir şans verecek. Ama henüz bu konuda daha biz de tecrübeli değiliz sistem yeni girdiği için...” (Ö7)

Öğretmenler süreç içerisinde öncelikle öğrenci devamsızlıklarını doldurmuş diğer değerlendirmeleri ise süreç sonuna bırakmıştır. Devamsızlıkların düzenli girilmesi nedeniyle öğrenci devamsızlıklarının önüne geçildiği, evrak yoğunluğunun azaldığı ve daha objektif değerlendirme ortamının sağlandığı belirtilmektedir.

Öğretmenler yeni değerlendirme sistemine yönelik yaşadıkları sıkıntıları şöyle belirtmektedir.

“Ama bu sene bu uygulama sistemde olmasına rağmen sağlıklı işlemedi aslında çünkü biz sekiz haftayı birden girdik. Sanki çok fazla evraka boğulduk gibi geldi bana. Çünkü sonuçta önemli olan sınıftaki eylemdir. Tabii ki bir şeyleri resmiyete dökmek önemli ama çok fazla evraka boğmak... Bir şeyi kâğıt üzerinde mükemmel gösterebilirsiniz ama önemli olan uygulamasıdır. Bir de hani, yazarken bazen yazılması gerekeni yazıyorsunuz. O yüzden her zaman olanla o bir değil...” (Ö3)

“Formların doldurulmasında çok fazla ayrıntı ve açıklığa kavuşmayan nokta var.” (Ö7)

“Şimdi bu formların doldurulması noktasında çok fazla ayrıntı var. Bizim ilk açmazımız şu oldu: biz öğrenciye her ders, ders anlattırıp dinleyecek miyiz? O formları ona göre mi dolduracağız, yoksa bir gün dinleyip şans verdiğimiz günü mü dolduracağız, henüz daha onu tam olarak açmadık. Her yoklama kaydı aldığımız gün için bir form açılıyor bize. Demek ki benim o sınıfı o gün ona vermem gerekiyor. Ya da anlattırmadan doldurmam gerekiyor. Bu iyi bir şey değil. Bence sistem şöyle olmalıydı. Onu artık alıcı gözle izleyeceğim zaman benim bu formu doldurup -genel anlamda- ona da bu formu daha önceden verip onu hangi kriterlere göre değerlendireceğimi ona bildirmem ve o doğrultuda benim bu gözlemi yapmam gerekirdi. Her hafta benim bunu yapmam sınıfı ona bırakmam anlamına geliyor. Benim bu okulda bunu yapma olasılığım zayıf çünkü veliler yanlış anlıyor ve beni suçluyorlar...” (Ö7)

“Birinci dönem öğrenciler gözlemci olarak bize geldiğinde bir ayımız sisteme giriş yapılacak mı yapılmayacak mı öğrenmekle geçti. Yani ilk dönem herhangi bir giriş yapmadık sisteme. Sanırım ikinci dönemki uygulamada giriş yapılıyor sisteme. Bana göre staja gelen öğrencilerin verilerinin sisteme işlenmesi gayet güzel bir şey ama bu iş uygulanırken üniversite ile okul ayağının iyi planlanıp çok ayrıntılı/teferruatlı şekilde uygulama öğretmenini zor durumda bırakacak veya stajyer öğrenciyi... Yani şu an çok da fazla bir bilgi yok işin açığı.” (Ö11)

Yorumlardan anlaşılabileceği üzere sistemin ilk yıl için sağlıklı işlemediği, uygulama öğretmenin nasıl değerlendirme yapıp formu işleyeceğine dair kafa karışıklığı yaşadığı görülmektedir.

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin öğretmen adaylarına ilişkin gözlem ve görüşleri

Uygulama Öğretmeninin Öğretmen Adayına Yönelik Gözlemlerine ilişkin görüşlerinin belirlendiği bölümde (Tablo 3) 2 kod elde edilmiştir. “E1 Öğretmen Adayı İstekli” kodu altında uygulama öğretmenin aday öğrencilerin davranış ve tutumlarına yönelik süreçteki olumlu gözlemlerine yer verilmiştir. “E2 Öğretmen Adayı İsteksiz” kodu altında ise adayların staja yönelik motivasyonlarının düşük olduğuna dair öğretmen görüşleri yer almaktadır.

Tablo 3 Sosyal bilgiler öğretmenlerinin öğretmen adaylarına ilişkin gözlem ve görüşleri.

Tema: Mevcut Staj Sürecinin Uygulanabilirliği		
Kategori E: Öğretmen Adayına Yönelik Gözlemler		
Kod	Açıklama	F
E1 Öğretmen Adayı İstekli	Öğretmen Adayının Düzenli Devamı, Derse Hazırlıklı Gelmesi, Uygulama Sınıfında Ders Anlatımı ve Diğer Sorumluluklar için İstekli Olması, Giyim-Kıyafetin ve Öğrencilerle İletişimlerine Özen Göstermeleri	7
E2 Öğretmen Adayı İsteksiz	Öğretmen Adaylarının Devamsızlık Yapması, Konu Anlatımına ve Sorumluluk Almaya İsteksiz ve İlgisiz Olması	4

Yedi uygulama öğretmeninin öğretmen adaylarının staj motivasyonlarının yüksek olduğuna dair bazı görüşlerine ait alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

“Güzel anlatıyorlar. Gayet de başarılılar. Çalışıp hazırlanıp geliyorlar. İstekliler, hevesliler. Çok memnunum ben bu staj gurubumdan. Bana da faydaları oluyor. Kesinlikle...” (Ö1)

“Birkaç öğrencim var; onların bir an önce kazanıp göreve başlamalarını istiyorum gerçekten. Kılık-kıyafetlerinden öğrencilerle kurdukları iletişime kadar gözlemlediğimce süper. Yani benim elimde olsa onlara daha fazla not verirdim.” (Ö5)

“İstekli olduklarını, kendilerini yetiştirme gayretinde olduklarını ve devam konusunda dikkatli olduklarını gözlemliyorum. Bir de KPSS stresi içinde olduklarını ve atanamama endişesi yaşadıklarını görüyorum.” (Ö8)

Öğretmenler öğretmen adaylarının staj sürecine yönelik motivasyonlarının yüksek olmasına karşın sınav kaygısı yaşadıklarını belirtmektedirler.

Dört uygulama öğretmeni ise öğretmen adaylarının staj motivasyonlarının düşük olduğunu gözlemlemiştir.

“Geliyorlar buraya. Zaten KPSS var, okuldaki sınavları var... Çocuklar bence tam olarak kendilerini buraya veremiyor. Çünkü başka öncelikleri var. Sınıflara giriyorlar, bizi izliyorlar. Bizi izlerken zaman zaman zaman telefonlarıyla oynuyorlar. Klasik alışkanlık o da yani.” (Ö2)

“Bazen stajyerlerimizin şöyle istekleri de oluyor: ‘Hocam siz buradayken ben rahat olamıyorum. Siz çıkabilir misiniz? Not vereceğiniz zaman gelin’ gibi... O da haklı. Henüz mesleğinde yetkin olmadığı için kendisini sürekli birinin denetlediğini düşünüyor. Baskı altında verimli olmak şu dönemde onlar için mümkün değil.” (Ö7)

“Sınıflarımız biraz kalabalık. Biraz da davranış bozukluğu olan öğrencilerimiz var tabii bunların birtakım olumsuz etkileri oluyor uygulama öğrencileri üzerinde. Acaba biz de ileride bu tip sorunlarla karşılaşacak mıyız türünde endişe duyduklarını görüyorum ben.” (Ö8)

Öğretmen adaylarının motivasyonlarının düşük olmasının temel nedenleri olarak KPSS sınavı, atanamama kaygısı ve ders yoğunluklarının fazla olması gösterilmektedir. Bunun yanı sıra özgüven düşüklüğü ile uygulama sınıflarında zaman zaman karşılaştıkları sınıf hâkimiyetine yönelik sorunların da öğrencilerin staja karşı isteksiz bir tutum sergilemesine neden olduğu belirtilmektedir.

Sonuç ve Öneriler

Analiz sonuçlarına göre uygulama öğretmenleri kendi staj dönemlerine ilişkin hem olumlu hem de olumsuz bir algıya sahiptir ve hepsi de staj dönemlerini hatırlamaktadır. Öğretmenler, uygulama öğretmenlerinin tutumunun, staj döneminin yeterince uzun ve etkili olmamasının yanı sıra değerlendirmenin formalite icabı olduğunu ifade etmektedirler.

Uygulama öğretmenlerinin kendi staj dönemlerinin mesleki gelişimlerine katkısı olup olmadığına ilişkin görüşlerinde ise ağırlıklı olarak yeterli bir katkısının olmadığı, öğretmenliği mesleğe başladıktan sonra öğrendikleri görülmektedir. Yorumlar incelendiğinde öğretmenlerin staj dönemlerinin gerçek meslek yaşantısıyla çok uyuşmadığı, aday öğretmene yeteri sorumluluk verilmediği ve staj süresinin mesleki katkı sağlayacak derecede uzun olmadığı anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin % 25’i ise (4 öğretmen) kendi staj dönemlerinin mesleki gelişimlerine katkısı olduğunu ifade etmiştir. Öğretmenler, stajın mesleğe ilk başlangıç aşamasında yaşanan acemiliği gidermede ve kendini geliştirmeye yönelik olumlu tutum geliştirmelerine katkı sağladığını belirtmektedirler.

Uygulama öğretmeninin mevcut staj sürecine yönelik tutumu ve performansına yönelik tutumları incelendiğinde beş öğretmenin sürece yönelik olumlu düşündüğü (staj, aday öğretmenlerin

tecrübe ve özgüven kazanmalarına katkı sağlamaktadır), buna karşın bir öğretmenin olumsuz düşünceye sahip olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca bir diğer öğretmen, staj sürecinin kısa olmasının hedeflerin gerçekleştirmesini olumsuz etkilediğini belirtmektedir.

Uygulama öğretmeninin mevcut staj sürecine yönelik tutumu incelendiğinde, tipik bir staj sürecinde adayların yoklama aldığı, ders öğretmenini izleyip dinlediği ve daha sonra da öğretmen ile süreci beraber değerlendirdikleri görülmektedir. Uygulama öğretmenlerinin adaylara derse hazırlık, dersin nasıl anlatıldığı, sınıf hâkimiyetinin nasıl sağlandığı ve dış görünüşleri konularında örnek olmaya çalıştıkları anlaşılmaktadır. Bazı öğretmenler kendi mesleki tecrübelerini paylaşmaya özen gösterirken, bir diğeri ise sürecin kendisi için monotonlaştığını ve artık stajyerleri için standart dışında ek bir çaba göstermediğini ifade etmektedir. Bir başkasıysa staj sürecinde aday öğretmenlerin özellikle öğrenci, veli ve okulu bir bütün olarak algılamalarını, etkileşim içinde olmalarını ve bu süreci gözlemlemelerini istemektedir. Bunlara ek olarak öğretmenler aday öğrencilere sınıflarında daha fazla sorumluluk verme eğilimindedirler; onlara staj başladıktan kısa bir süre sonra ders anlatımını ve sınıf hâkimiyetini teslim etmişler, kendileri daha çok izleyici konumuna geçmişlerdir.

Öğretmenlerin staj sürecinin yeterliliğine ilişkin görüşleriye oldukça dikkat çekicidir. Nitekim uygulama öğretmenleri, özellikle staj sürecinin kısa olmasını ve öğretmen adaylarının sınav dönemleriyle çakışmasını eleştirmektedirler. Bazı öğretmenler staj sürecini 3 yıla yaymayı, bazılarıysa öğrencilerin staj dönemlerinde fakültelerindeki ders yoğunluklarının azaltılıp staj uygulamasının öğretmen mesai saatleri içinde 1 ay boyunca yoğun olarak yapılmasını önermektedirler. Bir diğer husus ise uygulama öğretmenlerinin bir kısmının adayların her tür öğrenci ve öğretmen davranışını gözlemesi için adayların farklı sınıf ve yaş gruplarında farklı öğretmenlerle staj yapmasını önemsemesidir. Bir öğretmen, adayın farklı yöntem ve teknikleri uygulayabilmesi için fırsat tanınması gerektiğini ve adayların dersler için kendi materyallerini geliştirmesini ön plana çıkarırken, bir diğeriysa staj yürütme ve değerlendirme sürecinin uygulama öğretmenlerinin inisiyatifine bırakılmasını eleştirmekte ve staj kalitesinin öğretmenden öğretmene değiştiğini vurgulamaktadır. Bir diğer öğretmenin staj sürecinde eğitim fakültelerinde özel eğitim alan öğretmenlerin görev yapmasını önermesi oldukça dikkat çekicidir. Özetle öğretmenlerin geneli (4 öğretmen sürecin adaylara olumlu katkı sağladığına inanmaktadır) staj sürecinin kısa olmasını ve yeterince etkili olmamasını eleştirmektedir.

Uygulama öğretmenlerinin staj değerlendirme sürecine ilişkin görüşleri de çarpıcıdır. Nitekim bazı öğretmenler staj öğrencilerinin değerlendirilmesi için yeni işleme konulan formların amaca uygun ve kullanışlı olduğunu düşünmekte, bazıları ise yeni getirilen değerlendirme formlarının olumlu yanları olmakla birlikte bu konuda bazı sıkıntıların varlığına dikkat çekmektedir. Öğretmenler genel olarak staj öğrencilerinin MEBBİS sistemi çerçevesinde yeni formlar üzerinden değerlendirmesini olumlu bulmaktadır. Nitekim devamsızlıkların düzenli girilmesinin öğrenci devamsızlıklarının önüne geçtiği, evrak yoğunluğunu azalttığı ve daha objektif bir değerlendirme ortamı sağladığı ifade edilmektedir. Buna karşın uygulama öğretmenin formu nasıl işleyeceğine dair kafa karışıklığı yaşadığı görülmektedir.

Uygulama öğretmenin öğretmen adayına yönelik gözlemlerine ilişkin görüşleri incelendiğinde ise iki farklı yaklaşım ön plana çıkmaktadır. Uygulama öğretmenlerinin önemli bir kısmı (7 öğretmen) aday öğrencilerin davranış ve tutumlarına yönelik süreçte olumlu gözlemlere sahip olduğunu belirtirken, bir kısmı (4 öğretmen) ise adayların staja yönelik motivasyonlarının düşük olduğunu düşünmektedir. Öğretmen adaylarının staj sürecine yönelik motivasyonunun yüksek olduğunu düşünen uygulama öğretmenleri, sınav kaygısının söz konusu motivasyonu gölgelediğini ifade etmektedirler.

Uygulama öğretmenleri, öğretmen adaylarının motivasyonlarının düşük olmasının temel nedenlerini KPSS sınavının varlığı, atanamama kaygısı ve ders yoğunluklarının fazla olması vb. olarak sıralamaktadır. Bunun yanı sıra özgüven eksikliği ile uygulama sınıflarında zaman zaman karşılaşılan sınıf hâkimiyetine yönelik sorunların da öğrencilerin staja karşı isteksiz bir tutum sergilemesine neden olduğu ifade edilmektedir.

Sonuç olarak, danışman öğretmen ve öğretim elemanlarının öğretmen adaylarıyla daha nitelikli bir iletişime geçmesi zorunludur. Bunlar yanında sıkça toplantı yapılmalı ve mikroöğretim gibi teknikler kullanılarak öğretmen adaylarının uygulama esnasındaki gelişim süreci, aday-danışman öğretmen-öğretim elemanı üçlüsünün işbirliğiyle şekillendirilmelidir.

KAYNAKÇA

- Alaz, A. ve Birinci Konur, K. (2009). “Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulaması Dersine Yönelik Deneyimleri”, 1. Uluslararası Türkiye Eğitim Araştırmaları Kongresi, On sekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Baştürk, S. (2009). Öğretmenlik uygulaması dersinin öğretmen adaylarının görüşlerine göre incelenmesi, *İlköğretim Online*, 8(2), 439-456.
- Bryman, A. (2004). *Social Research Methods*. Oxford: University Press.
- Can, N. (2001). Öğretmenlik uygulamasının yönetimi ile ilgili yeni düzenlemenin getirdikleri ve yaşanan sorunlar. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11, 1-18.
- Cohen, L., Manion, L. ve Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education* (6th ed.). New York: Routledge.
- Creswell, J. W. (2003). *Research Design Qualitative and Quantitative Approaches*. (2nd Ed.) Thousand Oaks, CA: Sage Publication.
- Çiçek, Ş. ve İnce, L. (2005). Öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması sürecine ilişkin görüşleri, *H.U. Spor Bilimleri Dergisi*, 16 (3), 146-155.
- Demircioğlu, İ. H. (2003). Tarih uygulama öğrencilerinin uygulama öğretmenleri ve uygulama okulları hakkındaki görüşleri: KTU Fatih Eğitim Fakültesi örneği, *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13 (1), 185-192.
- Dursun, O. O. ve Kuzu, A. (2008). Öğretmenlik uygulaması dersinde yaşanan sorunlara yönelik öğretmen aday ve öğretim elemanı görüşleri, *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 159 -178.
- Ekiz, D. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı Yayınları.
- Kavcar, N., Silay, İ., Çakır, M. ve Aygun, M. (1999). *Okul Deneyimi Dersi Üzerine bir İnceleme, III. Fen Bilimleri Eğitimi Sempozyumu Bildiriler Kitabı*, Ankara: Milli Eğitim Basımevi, 285-289.
- Kılıç, D. (2004). Öğretmenlik uygulaması dersinin öğretmen adayları üzerine etkisinin değerlendirilmesi, *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10, 172-184.
- Mayring, P. (2000). *Nitel araştırmaya giriş*. (A. Gümüş ve M.S. Durgun, Çev.). Adana: Baki Kitabevi.
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis*. (Second Edition). California: Sage Publication.

- Sarantakos, S. (2005). *Social Research* (3rd Ed.). New York: Palgrave Macmillan.
- Sılay, İ. ve Gök, T. (2004). Öğretmen adaylarının uygulama okullarında karşılaştıkları sorunlar ve bu sorunları gidermek amacıyla hazırlanan öneriler üzerine bir çalışma, XIII Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, 6-9 Temmuz 2004, Malatya: İnönü Üniversitesi.
- Silverman, D., (2000). *Interpreting qualitative data: Methods for analysing talk, text and interaction*. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Silverman, D. (2005). *Doing Qualitative Research*. London: Sage Publication.
- Stake, R. E. (1995). *The Art of Case Study Research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Şişman, M. ve Acat, B. (2003). Öğretmenlik uygulaması çalışmalarının öğretmenlik mesleğinin algılanmasındaki etkisi, *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13 (1), 235-250.
- Tanrıöğen, A. (Edt.). (2011). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ünver, G. (2003). Öğretmenlik uygulamasında işbirliği: Bir durum çalışması, *G.U. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23 (1), 87-100.
- Yeşilyurt, E. (2010). Öğretmenlik uygulaması öğretim programının standart temelli ve ihtiyaca cevap verici modeller ışığında değerlendirilmesi, *Yayınlanmamış Doktora tezi*, Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (6. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- YÖK (1998). *Fakülte-Okul İşbirliği, YÖK Dünya Bankası Milli Eğitim Geliştirme Projesi, Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitim*. Ankara.

EKLER**Ek-1: Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu**

Bu araştırmanın amacı Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin öğretmenlik uygulaması dersine ilişkin görüşlerini ve önerilerini ortaya koymaktır. Bu yüzden size birkaç soru sormak istiyoruz. Öncelikle şunu açıklamak isteriz ki bu soruların tek bir genel geçer doğru cevabı yoktur. Bizim için önemli olan sizin bu konudaki görüşlerinizdir. İzin verirsiniz görüşmemizi kayıt altına almak istiyoruz. Kesinlikle araştırmamızda sizin gerçek isminize yer verilmeyecektir. Katkılarınız için çok teşekkür ederiz.

DEMOGRAFİK SORULAR

Kaç yaşındasınız?

Lisansınızı hangi üniversitede tamamladınız?

Kaç yıllık öğretmensiniz?

Daha önce staj uygulamalarında görev aldınız mı? Kaç defa?

ARAŞTIRMAYA İLİŞKİN SORULAR

*Kendi staj döneminizi hatırlıyor musunuz? Neler yapmıştınız?

P1. Unutamadığınız bir anınız var mı?

P2. Okuldaki hocanız ve staj hocanız sizi nasıl değerlendirdiler?

P3. Kendi staj döneminizin mesleki gelişiminize katkısı oldu mu? Ne kadar?

*Öğretmen adaylarının stajda tipik bir günü nasıl geçiyor?

P1.Siz neler gözlüyorsunuz? Biraz anlatır mısınız?

*Uygulama öğretmeni olarak sizden neler bekleniyor? Süreçte neler yapıyorsunuz biraz anlatır mısınız?

P1. Her öğrenci için sistemde bazı formlar dolduruyorsunuz değil mi? Bu konu hakkında bilgi verebilir misiniz?

*Bu sene yapılan staj uygulamalarının olumlu yönleri nelerdir?

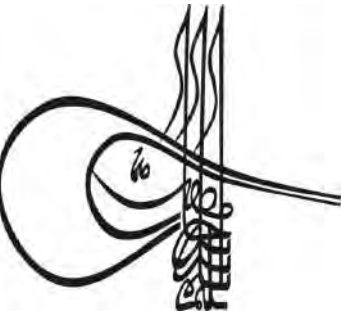
*Bu sene yapılan staj uygulamalarının olumsuz yönleri nelerdir?

*Size staj sürecini planlama yetkisi verilse nasıl bir staj dönemi tasarlırsınız? Biraz anlatır mısınız?

Süre, yöntem teknikler... nasıl olmalı?

Bize sormak istediğiniz bir şey var mı?

Teşekkürler



Article Info/Makale Bilgisi

✍ Received/Geliş: Nisan 2018

✓ Accepted/Kabul: Haziran 2018

✍ Referees/Hakemler: Doç. Dr. Şebnem YILDIRIM ORHAN - Dr. Öğr. Üyesi Sıtkı AKARSU

This article was checked by iThenticate.

MÜZİK ÖĞRETMENİ ADAYLARININ İLETİŞİM BECERİLERİ*

Elmas GÜN**

ÖZET

Öğretmenlik mesleğinde bilgi birikimi ve bilginin öğrencilere aktarılmasının yanı sıra sınıf içi iletişim becerilerin de etkili bir biçimde kullanılması, öğrencilerin dikkatini çekme, motivasyonu ve odaklanmayı sağlama, konunun anlaşılabilirliğini artırma ve karşılıklı güven ortamının oluşması bakımından son derece önemli ve gereklidir. Bu araştırmanın amacı müzik öğretmeni adaylarının iletişim becerilerinin belirlenmesidir. İletişim becerileri düzeyinin cinsiyet, akademik başarı notu ve mezun olunan lise türü değişkenleri ile anlamlı farklılık gösterip göstermediğini saptamak araştırmanın alt amaçlarındandır. Müzik öğretmeni adaylarının iletişim becerilerini saptamak için, Korkut ve Bugay (2014) tarafından geliştirilen 'İletişim Becerileri Değerlendirme Ölçeği' (İBDÖ), kullanılmıştır. Bireylerin iletişim becerilerini nasıl değerlendirdiklerini anlamak amacı ile geliştirilmiş 5'li likert tipi bir ölçek olan İBDÖ, 25 madde ve 4 faktörden oluşmaktadır. Birinci faktör, "İletişim İlkeleri ve Temel Beceriler", ikinci faktör 'Kendini İfade Etme', üçüncü faktör 'Etkin Dinleme ve Sözel Olmayan İletişim', dördüncü faktör ise 'İletişim Kurmaya İsteklilik' olarak adlandırılmıştır. Ölçeğin geçerlik katsayısı .58 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin Cronbach Alfa Güvenirlik katsayısı .87 ($p < .001$) olarak bulunmuştur. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı'nda öğrenim gören 53 öğrenci çalışma grubunu oluşturmaktadır. Çalışma grubundaki öğrencilerin çoğunluğunun ölçeğin tüm faktörlerine ilişkin iyi ve çok iyi düzeyde iletişim becerileri sahip olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca, çalışma grubundaki öğrencilerin iletişim becerileri ile cinsiyet, akademik başarı notu ve mezun oldukları lise türü arasında anlamlı fark bulunmadığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Müzik, Müzik Eğitimi- öğretmen, Müzik Öğretmeni Adayı, İletişim, İletişim Becerisi.

* Bu çalışma 27. Uluslararası Eğitim Bilimleri Kongresinde özet bildiri olarak yer almaktadır.

**  Arş. Gör. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Müzik Bölümü, El-mek: elmas.liszt@hotmail.com

COMMUNICATION SKILLS OF PRE-SERVICE MUSIC TEACHERS

ABSTRACT

In addition to transferring knowledge and knowledge to the students in the teaching profession, the use of classroom communication skills in an effective manner is extremely important and necessary in terms of attracting students, motivating and focussing, increasing the understanding of the subject and creating an atmosphere of mutual trust. The purpose of this research is to determine the communication skills of pre-service music teachers. It is a sub-goal of research to determine whether communication skill level is significantly different from gender, academic achievement grade and graduated high school type variables. In order to determine the communication skills of the pre-service music teachers, the 'Communication Skills Assessment Scale' developed by Korkut and Bugay (2014). A 5-point Likert-type scale developed with the aim of understanding how individuals evaluate communication skills is composed of 25 items. The first factor is called 'Communication Principles and Basic Skills', the second factor is 'Expressing Self', the third factor is 'Active Listening and Non Verbal Communication' and the fourth factor is 'Willing to Communicate'. The coefficient of validity of the scale was calculated as .58. The Cronbach Alfa Reliability coefficient of the scale was .87 ($p < .001$). Mehmet Akif Ersoy University Faculty of Education Fine Arts Education Department Music Education Department 53 students are the working group. The majority of the students in the study group were found to have good and very good communication skills regarding all the factors of scale. In addition, it has been found that there is no significant difference between the communication skills of students in the study group and gender, academic achievement grade and high school type they graduated from.

STRUCTURED ABSTRACT

Communication is the process of sharing feelings, thoughts or information between individuals. People who are a social being have communicated with each other through verbal, written, and movement through the first ages. Communication, which has an important role in the formation of social order, has always existed as a necessity for people to maintain their lives in a healthy way. In communal life communication is being established for reasons such as transferring knowledge, trying to persuade others, managing problems, solving problems, entertainment or cooperation. When all the individuals are in communication, the basic aims are understood by society. It is important that communication skills are used effectively, which will increase understanding. In speech communication, factors such as voice tone expression power, correct and understandable language, and even body language increase the quality of communication.

The extent to which communication skills are effectively used affects all areas of success, from family and friends' relationships to education and business contexts, positively or negatively.

As in most professions, the teaching profession is a profession that focuses on personal communication with people. In the teaching profession, knowledge accumulation and knowledge are important and necessary in order to transfer the knowledge to the students, as well as to use classroom communication skills effectively, to attract the attention of the learner, to provide attention and motivation and focus, to the understanding and transparency of the subject. No matter how knowledgeable a teacher is about the field, teaching depends on his ability to express himself clearly and effectively. Teaching will take place at a certain level in a classroom environment where the teacher's professional background is sufficient but communication skills are inadequate, but a qualified education will not be provided. Using the native language in a clear way and strong expression skills are within the communication competencies. Inadequacies in communication skills are seen as the main cause of most failures through misunderstanding or prejudice. Ownership of effective communication skills of teachers is extremely important. It is important to focus on the components of communication skills and the importance of education and teaching, and to acquire them with teacher candidates before their professional lives. The individual must have acquired appropriate listening and speaking habits in order to be able to express himself / herself and to better understand the other person. Having some good communication skills to be effective in teaching a communication profession is at the forefront of important professional criteria.

The purpose of this research is to determine the communication skills of pre-service music teachers. Given the effective communication skills required of the teaching profession, the level of communication skills as well as field competencies gain importance. Therefore, this study seems to be important, considering that pre-service teachers will increase the quality of education given within the framework of determining communication competencies.

In order to determine the communication skills of the pre-service music teachers, the 'Communication Skills Assessment Scale' developed by Korkut and Bugay (2014) will be applied to the 53 students who are studying at Mehmet Akif Ersoy University Faculty of Education Fine Arts Education Department Music Education Department. A 5-point Likert-type scale developed with the aim of understanding how individuals evaluate communication skills is composed of 25 items. The scale is four-dimensional. The first factor is called "Communication Principles and Basic Skills", the second factor is 'Expressing Self', the third factor is 'Active Listening and Non-Verbal Communication' and the fourth factor is 'Willing to Communicate'. The coefficient of validity of the scale was calculated as .58. The Cronbach Alfa Reliability coefficient of the scale was .87 ($p < .001$). The scale, which was scored in the form of 0-4 in studies done by Korkut in 1996, was structured so as to be scored in 1-5 form in the study made in 1997.

The obtained data will be analyzed with SPSS 20.0. First, it will be examined whether the data show normal distribution. In this descriptive survey model, quantitative data collection technique was used. Mehmet Akif Ersoy University Faculty of Education Fine Arts Education Department Music Education Department 53 students are the working group. The Kolmogorov-Smirnov value of .200 and the Shapiro -Wilk value

of .531 were used to determine whether the total score of the scale was normal or not. $p = .05$, the scale total score shows a normal distribution. The t-test was chosen from parametric tests to determine the significant difference between scale score and variables. The majority of the students in the study group were found to have good and very good communication skills regarding all the factors of scale. In addition, it has been found that there is no significant difference between the communication skills of students in the study group and gender, academic achievement grade and high school type they graduated from.

Keywords: Music, Music Education, Pre-Service Music Teacher, Communication, Communication Skills.

Giriş

İletişim, bireyler arasında duygu, düşünce veya bilgi paylaşma sürecidir. İletişim geniş anlamda “insanlar arasında manaları ortak kılmadır (Arıcan,2005, akt. Karagöz ve Kösterelioğlu, 2008). Toplumda, bilgiyi aktarmak, birilerini ikna etmeye çalışmak, yönetmek, sorunları çözmek, eğlence ya da işbirliği vb. nedenler amacıyla iletişim kurulmaktadır. Özünde iletişimin temel amacı, anlamak ve anlaşılmaktır.

İletişim sözlü ve sözlü olmayan olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. İlk çağlarda insanlar iletişim için beden dilini ve işaretleri kullanmışlardır. Sözlü iletişimde ses tonu ifade gücü, doğru ve anlaşılır bir dil kullanma ve hatta beden dili gibi faktörler iletişimin niteliğini arttırmaktadır. Ana dilin anlaşılır biçimde kullanılması ve güçlü ifade becerisi iletişim yeterlikleri kapsamındadır. Her toplumda iletişim becerileri yetersiz olan bireylere rastlanmaktadır. İnsanların bazıları aşırı derecede çekingen, bazıları ise aşırı derecede saldırgan eğilim içinde bulunmaktadır. İnsanların aşırı derecede çekingen ve saldırgan olmalarının temelinde, nerede nasıl bir iletişim kuracaklarını bilememelerinin yattığı söylenebilmektedir (Ersanlı ve Balcı, 2016) İletişim becerisindeki yetersizlikler yanlış anlaşılmalara ya da ön yargılara sebebiyet vermesi yoluyla çoğu başarısızlığın temel nedeni olarak görülmektedir. İletişim becerilerinin ne kadar etkili kullanıldığı, anlaşılma oranını arttıracığından dolayı, aile ve arkadaş ilişkilerinden, eğitim ve iş ortamındaki ilişkilere kadar her alanı olumlu ya da olumsuz olarak etkilemektedir.

Çoğu meslekte olduğu gibi öğretmenlik mesleği de insanlarla birebir iletişimin odakta olduğu bir meslektir. Öğretmenlik mesleğinde bilgi birikimi ve bilginin öğrencilere aktarılmasının yanı sıra sınıf içi iletişim becerilerin de etkili bir biçimde kullanılması, öğrencilerin dikkatini çekme, motivasyonu ve odaklanmayı sağlama, konunun anlaşılabilirliğini artırma ve karşılıklı güven ortamının oluşması bakımından son derece önemli ve gereklidir.

Öğretmenler yüksek öğrenim kurumlarında öğretmenliğin gerektirdiği bilgi ve becerilerle donanmış olarak mezun olmalarına rağmen atandıkları okullarda informal olarak iş arkadaşları, okuldaki kurallar ve rol yapıları tarafından yeniden eğitilmektedirler. Öğretmenin mesleki sosyalizasyonu olarak nitelendirilebilen bu süreçte, öğretmenin iş arkadaşları, yönetici, veliler...vb. ile kurduğu iletişim biçimi sınıf-içi iletişimine de yansır. Sınıf-içi yaşantılar, iş arkadaşları, öğretmen örgütleri, diğer mesleki ilişkiler, öğrencilerle, velilerle ve toplumla günlük etkileşimler, öğretmenin mesleki sosyalizasyonunu belirleyen güçler olabilir (Ergen 2001, akt. Pehlivan, 2005). Bir öğretmen alanı ile ilgili ne kadar bilgi ile donanımlı olursa olsun öğreticiliği kendini açık ve etkili bir biçimde ifade edebilmesine bağlıdır. Öğretmenin mesleki alan birikiminin yeterli olduğu ancak iletişim becerilerinin yetersiz olduğu bir sınıf ortamında öğretim belli bir düzeyde gerçekleşecek ancak nitelikli bir eğitim sağlanamayacaktır. Ana dilin anlaşılır biçimde kullanılması ve güçlü ifade becerisi iletişim yeterlikleri kapsamındadır. İletişim becerisindeki yetersizlikler yanlış anlaşılmalara

ya da ön yargılara sebebiyet vermesi yoluyla çoğu başarısızlığın temel nedeni olarak görülmektedir. Öğretmenlerin etkili iletişim becerilerine sahip olmaları son derece önemlidir. İletişim becerilerinin bileşenlerinin ve eğitim-öğretimdeki öneminin üzerinde durularak, mesleki yaşamlarından önce öğretmen adaylarına kazandırılması önemlidir. Bireyin kendini iyi ifade edebilmesi ve karşısındakini daha iyi anlayabilmesi için uygun dinleme ve konuşma alışkanlıkları kazanmış olması gerekmektedir. Bir iletişim mesleği olan öğretmenlikte de etkili olabilmek için iyi bir iletişim becerisine sahip olmak önemli mesleki kriterlerin başında gelmektedir.

Bu araştırmanın amacı müzik öğretmeni adaylarının iletişim becerilerinin belirlenmesidir. Öğretmenlik mesleğinin gereklerinden olan etkili iletişim becerisi göz önünde bulundurulduğunda alan yeterliliklerinin yanı sıra iletişim becerilerinin düzeyi önem kazanmaktadır. Dolayısıyla bu çalışma, öğretmen adaylarının iletişim yeterliklerinin belirlenmesi çerçevesinde, verilen eğitimin kalitesini artıracığı düşüncesinden hareketle, önemli görülmektedir.

Müzik öğretmeni adaylarının iletişim becerilerinin cinsiyet, mezun olunan lise türü ve akademik başarı notu değişkenlerine göre anlamlı farklılık düzeyleri araştırmanın alt problemlerini oluşturmaktadır.

Yöntem

Betimsel tarama modelinde olan bu çalışmada, nicel veri toplama tekniğinden yararlanılmıştır.

Çalışma Grubu

Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı'nda Lisans I-II-III ve IV düzeyinde öğrenim gören 53 öğrenci çalışma grubunu oluşturmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Müzik öğretmeni adaylarının iletişim becerilerini saptamak için, Korkut ve Bugay (2014) tarafından geliştirilen 'İletişim Becerileri Değerlendirme Ölçeği' (İBDÖ), kullanılmıştır. Bireylerin iletişim becerilerini nasıl değerlendirdiklerini anlamak amacı ile geliştirilmiş 5'li likert tipi bir ölçek olan İBDÖ, 25 madde ve 4 faktörden oluşmaktadır. Birinci faktör, "İletişim İlkeleri ve Temel Beceriler", ikinci faktör 'Kendini İfade Etme', üçüncü faktör 'Etkin Dinleme ve Sözel Olmayan İletişim', dördüncü faktör ise 'İletişim Kurmaya İsteklilik' olarak adlandırılmıştır. Ölçeğin geçerlik katsayısı .58 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin Cronbach Alfa Güvenirlik katsayısı .87 ($p < .001$) olarak bulunmuştur.

Verilerin Analizi

Ölçek toplam puanının normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kolmogorov-Smirnov değeri .200, Shapiro-Wilk değeri ise .531 olarak tespit edilmiştir. $p = > .05$ olduğundan ölçek toplam puanı normal dağılım göstermektedir. Ölçek toplam puanı ve değişkenler arasında anlamlı fark tespiti için, parametrik testlerden t-testi tercih edilmiştir.

Bulgular

Bu bölümde, çalışma grubundaki öğretmen adaylarının iletişim becerileri ölçeğinin faktörlerinden aldıkları puanların dağılımı ve alınan toplam puanlar ile bağımsız değişkenler arasındaki anlamlılık düzeyini gösteren bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 1.***İletişim İlkeleri ve Temel Beceriler Faktörüne İlişkin Puanların Dağılımı.***

Puan	Frekans (f)	Yüzde (%)
Zayıf 10-20	-	-
Orta 21-30	-	-
İyi 31-40	22	41.6
Çok İyi 41-50	31	58.4
Toplam	53	100

Tablo 1'e göre, "iletişim ilkeri ve temel beceriler" fakörüne ilişkin alınabilecek en düşük puan 10, en yüksek puan ise 50'dir. Katılımcıların % 42'si bu faktöre ilişkin kendilerini iyi, % 58'i ise çok iyi düzeyde algılamaktadırlar.

Tablo 2.***Kendini İfade Etme Faktörüne İlişkin Puanların Dağılımı.***

Puan	Frekans (f)	Yüzde (%)
Zayıf 4-8	-	-
Orta 9-12	3	5.7
İyi 13-16	20	37.7
Çok İyi 17-20	30	56.6
Toplam	53	100

Tablo 2'ye göre, "kendini iyi ifade etme" faktörüne ilişkin alınabilecek en düşük puan 4, en yüksek puan ise 20'dir. Katılımcıların % 38'i bu faktöre ilişkin kendilerini iyi, % 57'si ise çok iyi düzeyde algılamaktadırlar.

Tablo 3.***Etkin Dinleme ve Sözel Olmayan İletişim Faktörüne İlişkin Puanların Dağılımı.***

Puan	Frekans (f)	Yüzde (%)
Zayıf 6-12	-	-
Orta 13-18	1	1.9
İyi 19-24	19	35.9
Çok İyi 25-30	33	62.2
Toplam	53	100

Tablo 3'e göre, "etkin dinleme ve sözel olmayan iletişim" faktörüne ilişkin alınabilecek en düşük puan 6, en yüksek puan ise 30'dur. Katılımcıların % 36'sı bu faktöre ilişkin kendilerini iyi, % 62'si ise çok iyi düzeyde algılamaktadırlar.

Tablo 4.***İletişim Kurmaya İsteklilik Faktörüne İlişkin Puanların Dağılımı.***

Puan	Frekans (f)	Yüzde (%)
Zayıf 5-10	-	-
Orta 11-15	3	5.6
İyi 16-20	20	37.8
Çok İyi 21-25	30	56.6
Toplam	53	100

Tablo 4'e göre, "iletişim kurmaya isteklilik" faktörüne ilişkin alınabilecek en düşük puan 5, en yüksek puan ise 25'tir. Katılımcıların % 38'i bu faktöre ilişkin kendilerini iyi, % 57'si ise çok iyi düzeyde algılamaktadırlar.

Tablo 5.***İletişim Becerileri Puanları ile Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bağımsız T-Testi***

Gruplar	N	X	ss	t	sd	p
Kız	27	102.8519	8.59205	-.850	51	.399
Erkek	26	105.2692	11.90145			

Tablo 5'e göre iletişim becerileri puanları ile cinsiyet değişkeni arasında $p = .399$ ($p > .005$), olduğunda anlamlı farklılık saptanmamıştır. Kız ve erkek öğrencilerin iletişim becerileri arasında anlamlı fark bulunmamaktadır. İstatistiksel açıdan anlamlı olmamakla beraber erkek öğrencilerin puan ortalamalarının kız öğrencilere oranla daha yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 6.***İletişim Becerileri Puanları ile Akademik Başarı Notu Değişkenine İlişkin Bağımsız T-Testi***

Gruplar	N	X	ss	t	sd	p
2 - 3	22	102.0455	11.10331	-1.189	51	.240
3 - 4	31	105.4516	9.66036			

Tablo 6'ya göre, iletişim becerileri puanları ile akademik başarı notu değişkeni arasında $p = .240$ ($p > .005$) olduğundan anlamlı farklılık bulunmamaktadır. Ancak not ortalaması 3-4 aralığında olan öğrencilerin iletişim becerileri puanlarının not ortalaması 2-3 puan aralığında olan öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 7.***İletişim Becerileri Puanları ile Mezun Olunan Lise Değişkenine İlişkin Bağımsız T-Testi***

Gruplar	N	X	ss	t	sd	p
GSL	38	102.9474	10.88502	-1.230	51	.224
Diğer	15	106.8000	8.42786			

Tablo 7'ye göre, iletişim becerileri puanları ile mezun olunan lise değişkeni arasında $p = .224$ ($p > .005$) olduğundan anlamlı fark bulunmamaktadır. Ancak diğer lise mezunu öğrencilerin iletişim becerileri puan ortalamalarının GSL mezunu öğrencilerin ortalamalarından daha yüksek olduğu görülmektedir.

Sonuç ve Öneriler

Araştırma bulgularına göre;

İletişim becerileri ölçeğinin 'iletişim ilkeleri ve temel beceriler', 'kendini ifade etme', 'etkin dinleme ve sözel olmayan iletişim', ve 'iletişim kurmaya isteklilik' faktörlerinde çalışma grubundaki öğrencilerin büyük çoğunluğunun kendilerini iyi ve çok iyi düzeyde algıladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Pehlivan (2005) tarafından, öğretmen adaylarının iletişim becerisi algıları üzerine bir çalışma yapılmıştır. Bu çalışma sonuçlarında da öğretmen adaylarının iletişim becerileri algılarının yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Müzik öğretmeni adaylarının iletişim becerileri puanları ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı fark bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde, Göksel ve diğ. (2016) tarafından, spor lisesi öğrencilerinin iletişim becerileri ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı fark tespit edilmemiştir. Dilekmen ve diğ. (2008) tarafından, eğitim fakültesi öğrencilerinin iletişim becerilerinin de cinsiyete göre anlamlı fark göstermediği tespit edilmiştir. Milli ve Yağcı (2017) tarafından, öğretmen adaylarının iletişim becerilerinin incelendiği çalışmada kız ve erkek öğretmen adayları arasında cinsiyete göre anlamlı fark tespit edilmiştir. Bu farkın kız öğrenciler lehine olduğu

sonucuna ulaşılmıştır. Arıcı ve Angın (2017) ve Çetinkaya (2011) tarafından yapılan araştırmada da cinsiyet değişkeni ile iletişim becerileri düzeyinde anlamlı fark tespit edilmiş olup, bu farkın kız öğrencilerin lehinde olduğu saptanmıştır. Yapılan çalışmalar göstermektedir ki literatürde cinsiyet değişkeniyle ilgili farklı sonuçlar bulunmaktadır. Dolayısıyla cinsiyet değişkeni ile ilgili bir genelleme yapmak zorlaşmaktadır.

Müzik öğretmeni adaylarının iletişim becerileri puanları ile akademik başarı notu arasında anlamlı fark bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Müzik öğretmeni adaylarının iletişim becerileri puanları ile mezun oldukları lise arasında anlamlı fark bulunmadığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

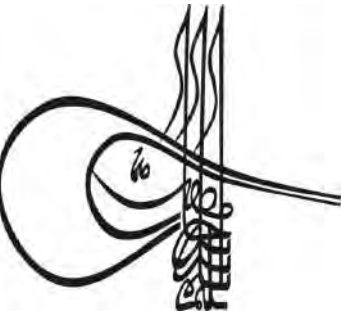
Yapılan araştırma deneysel bir çalışmaya dönüştürülüp, GSL ve diğer lisede öğrenim gören öğrencilerin iletişim becerileri düzeyleri daha ayrıntılı olarak incelenebilir.

Müzik öğretmeni adayları İletişim becerilerini çok iyi düzeyde algıladıklarından dolayı, sanat eğitiminin bu düzey üzerindeki rolü, farklı disiplinlerle karşılaştırmalı olarak irdelenebilir.

Bu çalışmanın devamı niteliğinde, aynı çalışma grubunun meslek yaşamlarında iletişim düzeylerinin ne yönde farklılık göstereceği incelenebilir.

KAYNAKÇA

- Arıcı, İ. ve Angın, Y. (2017). İlahiyat fakültesi öğrencilerinin iletişim beceri düzeyleri. *Amasya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 8(1), 199-2019.
- Çetinkaya, Z. (2011). Türkçe öğretmen adaylarının iletişim becerilerine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(2), 567-576.
- Dilekmen, M., Başçı, Z. ve Bektaş, F. (2008). Eğitim fakültesi öğrencilerinin iletişim becerileri. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(2), 223-231.
- Ersanlı, K. ve Balcı, S. (2016). İletişim Becerileri Envanterinin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Türk Psikolojik Duruşma ve Rehberlik Dergisi*, 2(10), 7-11.
- Göksel, A. G., Caz, Ç., Yazıcı, Ö. F., ve Pala, A. (2016). Spor lisesi öğrencilerinin iletişim becerilerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 44(9), 1440-1445.
- Karagöz, Y. ve Kösterelioğlu, İ. (2008). İletişim becerileri değerlendirme ölçeğinin faktör analizi metodu ile geliştirilmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21, 81-98.
- Korkut, F. (1996). İletişim becerilerini değerlendirme ölçeği'nin geliştirilmesi: Güvenirlik ve geçerlik çalışmaları. *Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 2(7), 18-23.
- Korkut-Owen, F. ve Bugay, A. (2014). İletişim becerileri ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10 (2), 51- 64.
- Milli, M. ve Yağcı, U. (2017). Öğretmen Adaylarının İletişim Becerileri.
- Pehlivan, K. B. (2005). Öğretmen Adaylarının İletişim Becerisi Algıları Üzerine Bir Çalışma, *İlköğretim Online*, 4(2), 17-23.



Article Info/Makale Bilgisi

✍ Received/Geliş: Mart 2018

✓ Accepted/Kabul: Haziran 2018

✍ Referees/Hakemler: Doç. Dr. Sevgi COŞKUN KESKİN – Dr. Öğr. Üyesi Davut SARITAŞ

This article was checked by iThenticate.

FEN ÖĞRETİMİNDE OKUL DIŞI ÖĞRENME ORTAMLARI

Güliden GÜRSOY*

ÖZET

Bu çalışmanın amacı, okul dışı öğrenme etkinliklerinin fen bilgisi öğretmen adaylarının fen öğretimine yönelik tutumlarına ve eğitsel gezi düzenleme konusundaki öz-yeterlik algılarına etkisini incelemektir. Çalışma, Fen Bilgisi Öğretmenliği 2. sınıf bahar yarıyılında açılan “Okul dışı öğrenme ortamları” dersi kapsamında yürütülmüştür. Bu kapsamda dönem boyunca devam edecek 14 haftalık bir öğretim planı hazırlanmış ve uygulamaya konmuştur. Bu süreçte öğretmen adayları takımlar halinde, araştırmacılar tarafından belirlenen ortamlara eğitsel gezi düzenlemek üzere hazırlık yapmış, ziyaretleri gerçekleştirmiş ve yaptıkları ziyaretlerle ilgili sunumlar yapmışlardır. Nicel ve nitel veri toplama süreçlerinin birlikte kullanıldığı çalışmada, öğretmen adaylarının fen öğretimine yönelik tutumlarını ve eğitsel gezi düzenleme konusundaki öz-yeterlik algılarını belirlemek amacıyla “Fen Öğretimi Tutum Ölçeği (FÖTÖ)”, ve “Okul Dışı Çevrelere Eğitim Amaçlı Gezi Düzenleyebilme Öz-Yeterlik İnancı Ölçeği (ÖDOİÖ)” ön ve son-test olarak uygulanmıştır. Ayrıca, öğretmen adaylarıyla sürece ilişkin yapılandırılmış görüşme formu uygulanmıştır. Nicel verilerin analizi sonucunda, okul dışı öğrenme etkinliklerinin öğretmen adaylarının eğitim amaçlı gezi düzenleme öz yeterlik inançlarını arttırdığı ancak fen öğretimine yönelik tutumları üzerine anlamlı bir etkisinin olmadığı belirlenmiştir. Nitel verilerin analizi sonucunda ise, öğretmen adaylarının okul dışı öğrenme ortamlarında bulunmaktan memnun oldukları ve okul dışı öğrenme ortamların öğretmen adaylarının bilişsel-duyuşsal ve yaşam becerilerine katkılar sağladığı belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Okul dışı öğrenme ortamları, Öğretmen yetiştirme, Tutum

OUTDOOR LEARNING ENVIRONMENTS IN SCIENCE EDUCATION

ABSTRACT

The purpose of this study is to examine the effects of outdoor learning activities on science teacher candidates' attitudes toward science teaching and self-efficacy beliefs in planning and organizing educational trips to out of school environments. The study was conducted in the course of "Outdoor learning environments". 14-week teaching activity plan has been prepared and implemented for the study. In this process, science teacher candidates made preparations to organize educational trips in teams, environments set by the researchers, made visits and made presentations about their visits. In order to determine the attitudes of the teacher candidates towards science education and self-efficacy beliefs in planning and organizing educational trips to out of school environments, the "Science Instruction Attitude Scale " and the " Self-Efficacy Beliefs In Planning And Organizing Educational Trips To Out Of School Environments Scale" was applied as pre- and post-test. As a result of the analysis of quantitative data, it was determined that out-of-school learning activities increased the teachers' self-efficacy beliefs for educational purposes, but did not have a significant effect on attitudes towards science teaching. As a result of the analysis of qualitative data, it was determined that the teacher candidates were happy to be in the outdoor learning environments and that the outdoor learning environments contributed to the cognitive-emotional and life skills.

STRUCTURED ABSTRACT

Introduction

It is very important that teachers have knowledge and experience in the planning and implementation of trips to outdoor learning environments (Karadoğan, 2016). It is important for teachers to manage this process well in order for students to relate the experience they have gained during the trip to the targeted achievements and to develop conceptual connections to learning. However, studies (Plevyak, 1997; Smith-Sebasto & Smith, 1997) have shown that teachers lack the knowledge and skills to organize the extracurricular learning environment because of the lack of pre-service training. In order to train teachers with these qualifications, relevant institutions need to devote themselves to this issue in both pre-service and in-service training activities. Bozdoğan (2012), Tatar and Bağrıyanık (2012) emphasized that practical and theoretical programs on the regulation of outdoor learning activities should be included in undergraduate or in-service training activities. Metz (2005) argued that more co-operation with outdoor learning environments (museums and science centers) is needed so that teacher training programs can provide a strong authentic learning environment. Olsen, Cox-Peterson and McComas (2001) stated that teachers should have long-term practical experience in such settings to ensure that learners can benefit from the learning-teaching opportunities provided in outdoor learning environments. Many studies on the subject

(Bozdoğan, 2007; Atmaca, 2012; Karadoğan, 2016) reveal that teachers meet the various problems in the process of organizing educational trips for outdoor circles and that professional training should be given to both teachers and prospective teachers for the solution of these problems. Within the scope of professional support for teacher candidates, it is first necessary to draw out a self-efficacy plan for trips to these circles and to draw a plan in light of this data (Bozdoğan, 2016).

Aim of the study

In this research, it is aimed to create a learning environment in which prospective teachers will increase their perceptions of self-efficacy in educational trips and change positively their attitudes towards science teaching.

Method

In the study, a mixed method, in which quantitative and qualitative research methods were applied together, was used. Quantitative data were collected from the quantitative research methods using a single group pre-test post-test pre-experimental design and qualitative data were collected using the state study method (Campbell & Stanley, 1963; McMillan & Schumacher, 2001) .

Participants

Teacher candidates participating in this study were identified using the criterion sampling method, which is one of the purposeful sampling methods. Criteria sampling is the creation of samples, events, objects, or situations that have qualities that are determined in relation to the problem. The necessity of not taking the Outdoor Learning Environments lesson before and participating in the trips for the study has been determined as a criterion. 68 science teacher candidates (N = 68) were included in the study, taking the "Outdoor Learning Environments" course.

Data Collection Tools

"Science Instruction Attitude Scale" developed by Thomson and Shrigley and adapted to Turkish by Özkan, Tekkaya and Çakıroğlu (2002) was used to determine the attitudes of teacher candidates towards science teaching. The " Self-Efficacy Beliefs In Planning And Organizing Educational Trips To Out Of School Environments Scale " was developed by Bozdoğan (2016) in order to determine the self-efficacy perceptions of educational trip arrangements. A semi-structured interview form (Appendix 1) developed by the researcher was used to determine the views of the teacher candidates on the implementation process.

Analysis of data

The quantitative data obtained in the study were analyzed using appropriate statistical techniques. Dependent groups t-test (related sample t-test) was performed on parametric tests to determine whether there was a significant difference between pre-test and post-test point averages of teacher candidates in the same group. The inductive content analysis technique was used in the analysis of the qualitative data collected by the case study method.

Conclusion

One of the curious questions in the research was whether outdoor learning activities altered the attitudes of teacher candidates towards

science teaching. There was no significant difference between pre-test and post-test point averages obtained from attitude scale of science teaching at the beginning and end of the course. However, when asked about the contributions of the outdoor learning environment to teacher candidates, the codes emerging in the affective category show that the teacher candidates have a positive hold on the course.

Another question that is curious about the research is whether outdoor learning activities increase the self-efficacy perceptions of the teacher candidates about the educational trip arrangement. There was a significant difference between the pre-test averages obtained from the self-efficacy perception scale and the post-test averages in favor of the final test. The difficulties faced by teacher candidates during the outdoor activities differ from pre-trip, trip and post-trip. Teacher candidates seem to have had the most traffic-related problems before the trip. The lack of consistency of the meeting members for the necessary preparations, the lack of knowledge about where to apply for the bureaucratic work for the trip and the inexperience are other problems that they experienced before the trip. During the trip, it became clear that the teacher candidates had more difficulties due to the indifference of the people in places where they were going. In addition, it has been determined that teacher candidates are forced to make original presentations when making presentations and preparing posters. It has been found that the presence in outdoor learning environments contributes to teacher candidates in cognitive, emotional and life skills dimensions. At the cognitive dimension, it has been concluded that outdoor teaching activities provide persistence in learning, allow active participation in the lesson, and enable science subjects to relate to everyday life. At the emotional dimension, it emerged as a result of the study that outdoor learning activities aroused curiosity about science and nature, teacher candidates positively changed their attitude towards the classroom, learned the importance of outdoor learning activities, increased their interest in scientific subjects and outdoor learning activities increased self-confidence in organizing trips. On the level of life skills, it has been determined that outdoor activities give experience to teacher candidates, provide sensitivity to the environment, instill team spirit, raise awareness of responsibility, gain science career consciousness and increase self-confidence.

Suggestions

In the study, it was determined that teacher candidates had difficulties before, during and after the trip. Primarily, teacher candidates live their first experience of outdoor learning environments in the "Outdoor Learning Environments in Science Teaching" course, which they take during the fourth semester of their undergraduate studies. The experience they have experienced in this course should be positive so that when they are teachers they may tend to organize such environments for their students. For this reason, besides the cognitive dimension of the extracurricular learning environment course, the affective dimensions need to be attained with caution. An effective application environment should be established where students will not experience difficulties.

Keywords: Outdoor learning environments, Teacher education, Attitude

1. Giriş

Öğrenme ve öğretme süreçlerine ilişkin çağdaş yaklaşımlar, öğrencilerin kendi öğrenme sürecinde sorumluluk alabilen, gerektiğinde aldığı kararlar doğrultusunda bağımsız hareket edebilen, eleştirel düşünebilen, araştıran ve problemlere yaklaşımında bilimsel metodu kullanabilen bireyler olarak yetiştirilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Bu temel hedef doğrultusunda okullarda geçirilen formal öğrenme yaşantılarının yanında okul dışı öğrenme ortamlarında sağlanan informal deneyimlerin işe koşulmasının da önemli katkılar sağlayacağı belirtilmektedir (Bozdoğan, 2016; Ertaş, Şen, & Parmaksızoğlu, 2011; Tatar & Bağrıyanık, 2012).

Teknik geziler yoluyla öğrenme-öğretme süreçlerine dahil edilen okul dışı öğrenme ortamlarının, formal öğrenme ortamlarına göre daha eğlenceli, esnek, doğal olması okul içinde yürütülmesi mümkün olmayan çeşitli öğretim etkinliklerini yapma konusundaki zenginliği ve sonuç olarak her yaştan bireye doğrudan yaşantılar yoluyla öğrenme imkânı sunması, önemli bir avantaj olarak görülmektedir (Taylor & Caldarelli, 2004).

Okul dışı öğrenme ortamları sınıf temelli fen öğrenme ortamlarının kazandıramadığı bilim toplum ilişkisinin farkındalığını sağlamaktadır (Jarvis & Pell, 2005). Okullarda bazen göz ardı edilen motivasyon, ilgi, merak, öğrenme hevesi ve isteklilik gibi duyuşsal özelliklerin kazandırılmasında okul dışı öğrenme ortamlarının önemi araştırmacılar tarafından vurgulanmaktadır (Pedretti, 2002; Ramey- Gassert, Walberg & Walberg, 1994).

Konuyla ilgili ulusal ve uluslararası literatür incelendiğinde, okul dışı öğrenme ortamlarının katılımcıların öğrenme düzeylerine (Ballantyne & Packer, 2009; Bowker & Tearle, 2007; Bozdoğan & Yalçın, 2006; Orion & Hofstein, 1994), tutumlarına (Demir, 2007; Güler, 2011), motivasyonlarına (Salmi, 1993; Kisiel, 2005), yeterlik algılarına (Carrier, 2009; Moseley, Reinke, & Bookout, 2002; Sontay & Karamustafaoğlu, 2017), eleştirel ve mantıksal düşünme becerilerine (Gerber, Cavallo & Marek, 2001) ve konuları günlük yaşamla ilişkilendirebilme düzeylerine (Ertaş, vd. 2011) olumlu etkileri olduğu görülmektedir. Ayrıca, yapılan çalışmalarda okul dışı öğrenme etkinliklerinin öğrenmeyi daha verimli hale getirdiği (Ramey-Gassert, 1997; Atmaca, 2012), sınıf ortamının sağlayamadığı uygulama olanakları sayesinde öğrencilerin öğrenme isteğini artırdığı, her öğrencinin kendi öğrenme hızına göre çalışmasına yardımcı olduğu (Melber & Abraham, 1999) ve okul ortamında sunulan formal eğitimi desteklediği ortaya konulmuştur (Berberoğlu & Uygun, 2013; Gerber, vd. 2001; Hannu, 1993).

Ancak yukarıda özetlenen kazanımların tam olarak sağlanabilmesi için öğretmenlerin okul dışı öğrenme ortamlarına gezi düzenlemeye ilişkin planlama ve uygulama konularında bilgi ve deneyim sahibi olmaları oldukça önemlidir (Karadoğan, 2016). Öğrencilerin gezi boyunca elde ettikleri deneyimleri hedeflenen kazanımlarla ilişkilendirebilmesi ve öğrenmeye yönelik kavramsal bağlantılar kurabilmesi için, öğretmenlerin bu süreci iyi yönetmeleri büyük önem taşımaktadır. Ancak yapılan çalışmalar (Plevyak, 1997; Smith-Sebasto & Smith, 1997) öğretmenlerin hizmet öncesi aldıkları eğitimin eksikliğinden dolayı veya okul dışı öğrenme ortamı düzenlemenin etkili olduğuna inanmadıkları için (Simmons, 1998) okul dışı öğrenme ortamı düzenleme konusunda bilgi ve beceriye sahip olmadıklarını ortaya koymuştur. Bu yeterliğe sahip öğretmenlerin yetiştirilmesi için ilgili kurumların gerek hizmet öncesi ve gerekse hizmetiçi eğitim faaliyetlerinde bu konuya eğilmeleri gerekmektedir. Bozdoğan (2012) ve Tatar ve Bağrıyanık (2012) yürüttükleri çalışmalarda, lisans eğitiminde veya hizmet içi eğitim çalışmalarında okul dışı öğrenme etkinliklerinin düzenlenmesine ilişkin uygulamalı ve teorik programların yer alması gerektiğini vurgulamışlardır.

Metz (2005), öğretmen yetiştirme programlarının güçlü bir otantik öğrenme ortamı sağlayabilmesi için okul dışı öğrenme ortamları ile (müzeler ve bilim merkezleri) daha fazla işbirliği içinde olunması gerektiğini savunmuştur. Olsen, Cox-Peterson ve McComas (2001), öğrencilerin okul dışı öğrenme ortamlarında sağlanan öğrenme-öğretme fırsatlarından tam olarak

yararlanabilmesi için hizmet öncesi dönemde öğretmenlerin bu tür ortamlarda uzun süreli pratik deneyimler sağlamaları gerektiğini belirtmişlerdir. Konuyla ilgili çok sayıda alışma (Bozdoğan, 2007; Atmaca, 2012; Karadoğan, 2016) okul dışı çevrelere eğitim amaçlı geziler düzenleme sürecinde öğretmenlerin çeşitli sorunlarla karşılaştıklarını ve bu sorunların çözümü için gerek öğretmenlere ve gerekse ğretmen adaylarına konuyla ilgili profesyonel eğitim verilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Öğretmen adaylarına verilecek profesyonel destek kapsamında öncelikle bu çevrelere gezi düzenleyebilme öz yeterliklerinin ortaya konması ve bu veriler ışığında bir plan çizilmesi gerekir (Bozdoğan, 2016). Bu araştırmada da, ğretmen adaylarının eğitsel gezi düzenleme öz yeterlik algılarını artıracak ve fen öğretimine ilişkin tutumlarını olumlu yönde değiştirecek bir öğrenme ortamının oluşturulması amaçlanmıştır.

Problem Cümlesi

Okul dışı öğrenme ortamlarının fen bilgisi ğretmen adaylarının fen öğretimine yönelik tutumlarına ve eğitsel gezi düzenleme konusundaki öz-yeterlik algılarına etkisi nedir? Fen bilgisi ğretmen adaylarının okul dışı öğrenme ortamlarına ilişkin görüşleri nasıldır?

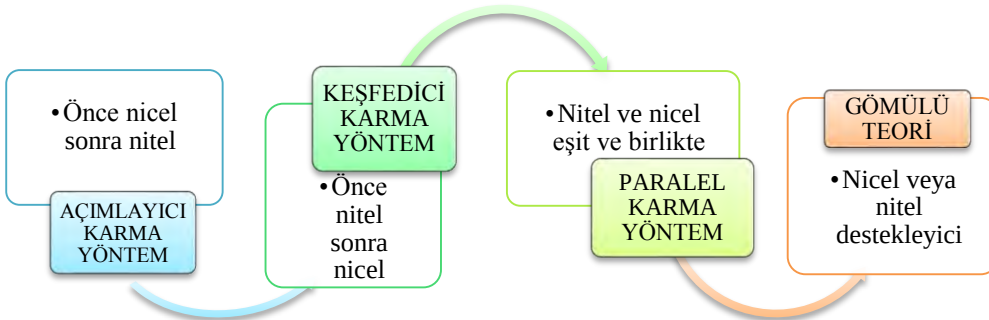
Alt Problemler

1. Okul dışı öğrenme ortamlarının fen bilgisi ğretmen adaylarının fen öğretimine yönelik tutumlarına etkisi var mıdır?
2. Okul dışı öğrenme ortamlarının fen bilgisi ğretmen adaylarının eğitsel gezi düzenleme konusundaki öz-yeterlik algılarına etkisi var mıdır?
3. Gerçekleştirdikleri okul dışı öğrenme ortamlarına ilişkin görüşleri nasıldır?
4. Fen bilgisi ğretmen adaylarının okul dışı öğrenme ortamına ilişkin algıları nasıldır?

2. Yöntem

Çalışmada, nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin birlikte uygulandığı karma yöntem (mixed method) kullanılmıştır. Karma yöntem araştırmaları, nicel ve nitel veri toplama süreçlerini eş zamanlı veya farklı zaman dilimlerinde çalıştırarak, her iki yöntemin güçlü yanlarından yararlanıp güvenirliği artıran entegrasyon çalışmalardır (McMillan & Schumacher, 2001; Johnson & Onwuegbuzie, 2004; Creswell, 2014).

Creswell (1994) eğitsel araştırmalarda karma yöntemi dört başlık altında sınıflandırmıştır (şekil 1).



şekil 1: Karma Yöntem Sınıflandırılması

Araştırmada nicel veriler, nicel araştırma yöntemlerinden tek grulu n-test son-test deneme öncesi (pre-experimental) desen, nitel veriler ise nitel araştırma yöntemlerinden biri olan durum çalışması yöntemi kullanılarak toplanmıştır (Campbell & Stanley, 1963; McMillan & Schumacher, 2001). Schramm'a (1971) göre, tüm durum çalışması türlerinin özünde olaylara ilişkin kararları veya

kararlar dizisini aydınlatmaya çalışmak vardır. Durum çalışmaları, olayların nasıl ortaya çıktığı, nasıl geliştiği ve nasıl sonuçlandığı ile ilgilenirler. Durum çalışmalarının diğer araştırma metodlarına karşılık güçlü yönü belirlenen konu, olay, olguyu gerçek hayat şartları içerisinde derinlemesine araştırmaya imkân vermesidir (Yin, 2003). Çalışmanın olgusu olarak, deneysel süreç ile birlikte nicel veri toplama araçlarıyla belirlenemeyen duygu, düşünce ve algılar yarı-yapılandırılmış görüşme tekniği kullanarak belirlenmiştir. Nitel ve nicel verilerin birlikte toplanması ve verilerin analizi ile elde edilen sonuçların ayrı analiz edilmesi ve analiz sonuçlarının karşılaştırılması ile birbiriyle uyumlu ve uyumlu olmayan yönlerinin dikkate alınarak yorumlanması gerekliliği paralel karma yönteminin (Creswell, 1994) kullanılmasını gerekli kılmıştır. Ayrıca, bir yöntemin zayıf yönünün diğer yöntemin güçlü yönüyle karşılanması suretiyle çalışmanın güvenilirliği artırılmıştır.

Araştırmada kullanılan deneysel desenin simgesel gösterimi aşağıdaki Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Deneysel Desenin Simgesel Gösterimi

	Ön testler	Deneysel İşlem	Son Testler
Çalışma Grubu	FÖTÖ	Okul Dışı Çevrelere	FÖTÖ
	ODÖİÖ	Gezi Düzenleme Etkinlikleri	ODÖİÖ

FÖTÖ: Fen Öğretimi Tutum Ölçeği

ODÖİÖ: Okul Dışı Öz-Yeterlik İnancı Ölçeği

Araştırmada, öğretim etkinliklerine geçmeden önce öğretmen adaylarının fen öğretimine yönelik tutumlarını ve eğitsel gezi düzenleme konusundaki öz-yeterlik algılarını belirlemek amacıyla ön testler uygulanmıştır. 14 haftalık süreç sonunda aynı ölçekler son test olarak tekrar uygulanmıştır. Son testlerin uygulanmasından sonraki hafta öğretmen adayları ile görüşme gerçekleştirilmiştir.

2.1 Katılımcılar

Bu çalışmaya katılan öğretmen adayları, amaçlı örnekleme yöntemi türlerinden biri olan ölçüt örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. Ölçüt örnekleme yöntemi, örneklemin problemle ilgili olarak belirlenen niteliklere sahip kişiler, olaylar, nesneler ya da durumlardan oluşturulmasıdır. Okul dışı öğrenme dersini daha önce almamış olması ve çalışma için gezilere katılması gerekliliği ölçüt olarak belirlenmiştir.

Çalışmaya, “Okul Dışı Öğrenme Ortamları” dersini alan 68 fen bilgisi öğretmen adayı (N=68) dâhil edilmiştir. Araştırmanın nicel ve nitel verilerinin elde edildiği katılımcıların sayıları ve cinsiyetleri Tablo 2’de ayrıntılı olarak görülmektedir.

Tablo 2. Araştırmanın Nicel ve Nitel Verilerinin Elde Edildiği Katılımcılar

Grup	Cinsiyet	Sayı
Deney	Kız	46
	Erkek	12
Toplam		68

Tablo 2’den de görüldüğü üzere çalışmanın verileri, 46 bayan ve 12 erkek öğretmen adayından toplanmıştır.

2.2 Veri Toplama Araçları

Öğretmen adaylarının fen öğretimine ilişkin tutumlarını belirlemek için, Thomson ve Shrigley tarafından geliştirilen ve Türkçe’ye adaptasyonu Özkan, Tekkaya ve Çakıroğlu (2002) tarafından yapılmış olan “Fen Öğretimi Tutum Ölçeği”, eğitsel gezi düzenleme konusundaki öz-yeterlik algılarını belirlemek için ise Bozdoğan (2016) tarafından geliştirilen “Okul Dışı Çevrelere Eğitim Amaçlı Gezi Düzenleyebilme Öz-Yeterlik İnancı Ölçeği” uygulanmıştır. Öğretmen adaylarının

uygulama sürecine ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu (Ek. 1) kullanılmıştır.

2.2.1 Geçerlik ve Güvenirlik

Öğretmen adaylarının uygulama sonrasında fen öğretimine ilişkin tutumlarının değişip değişmediği araştırmada merak edilen durumlardan biridir. Merak edilen sorulara cevap bulabilmek için gerekli olan lme araçlarına ilişkin literatür taraması yapılmış araştırmanın amacına uygun olarak hazırlanmış birçok lğin varlığına rastlanılmıştır. Thomson ve Shrigley (1986) tarafından geliştiren ve zkan, Tekkaya ve akıroğlu (2002) tarafından Türkçe’ye uyarlanan “*Fen ğretimi Tutum lği’nin*” kullanılması için uygun olduğuna karar verilmiştir. 12 maddesi olumlu, 9 maddesi olumsuz olmak üzere toplam 21 maddeden oluşan ölçek 5’li likert tipinde hazırlanmıştır. lğin Crombach-alfa güvenirlik değeri bu çalışma için .83 olarak bulunmuş ve kullanılabilir olduğu tespit edilmiştir.

Öğretmen adaylarının uygulama sonrasında okul dışı gezi dzenleyebilmelerine ilişkin öz-yeterlik inançlarının gelişip gelişmediğini belirleyebilmek için Bozdoğan (2016) tarafından geliştirilen “*Okul Dışı evrelere Eğitim Amaçlı Gezi Düzenleyebilme z-Yeterlik İnanç lği*” kullanılmıştır. 5’li likert tipinde olan ölçekte, 13 olumsuz 17 ise olumlu olmak üzere toplam 30 madde bulunmaktadır. lğin Crombach-alfa güvenirlik değeri .78 olarak bulunmuş ve kullanılabilir olduğu tespit edilmiştir.

Öğretmen adaylarının 14 haftalık uygulama sürecince yaşadıkları durumlara ilişkin duygu, düşünce ve algılarını daha ayrıntılı ortaya koyabilmek amacıyla araştırmacılar tarafından geliştirilen görüşme formu kullanılmıştır. Öğretmen adaylarına yeterli süre verilerek, onlardan formu açık yüreklilikle doldurmaları istenmiştir.

Nitel verilere araştırmacının nasıl ulaştığının açıklaması nitel bir araştırmada geçerliğin önemli ltleri arasında yer almaktadır (Yıldırım, 2010: 81). Bu nedenle çalışmada i geçerliğin (inandırıcılık) ve dış geçerliğin (aktarılabirliğin) sağlanması amaçlanmıştır. Araştırma sorularının çalışmanın amacına uygunluğuna ve net anlaşılır olup olmadığına karar vermek için bir ğretmen adayı üzerinde pilot çalışma yapılmıştır. Soruların cevapları, cevaplarında da soruları yansıtıp yansıtmadığını belirlemek için bir alan eğitimi uzmanına veriler inceletilmiştir. Dış geçerliğin (aktarılabirliğin) sağlanması amacıyla çalışmada örneklem seçiminin zenginliği, araştırma sorularının ilgili kuramla tutarlılığı gibi durumlara dikkat edilmiştir. Araştırma geçerliliğinin sağlanması amacıyla ayrıca veri toplama süresinin ideal uzunlukta olmasına da zen gösterilmiştir.

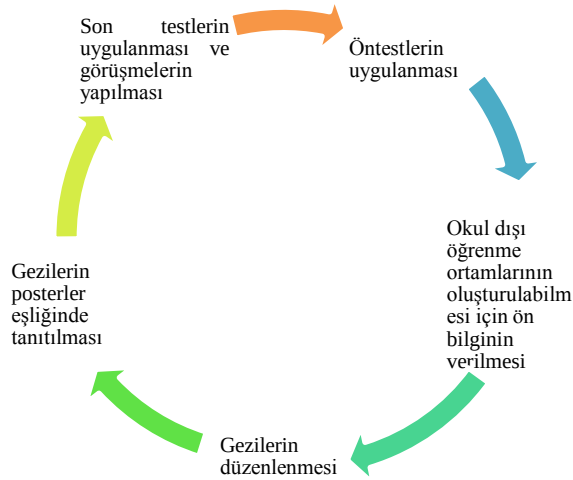
Güvenirliğin (tutarlılık) sağlanması amacıyla ise katılımcılardan elde edilen veriler, araştırmacı ve alan eğitiminde uzman bir akademisyen tarafından ayrı ayrı incelenmiş ve “görüş birliği” ile “görüş ayrılığı” olan durumlar tartışılarak gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Araştırmanın güvenirlik hesaplaması için ilk görüşmedeki verilere ilişkin Miles & Huberman’a (1994, s.64) ait «Güvenirlik = Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) X 100» güvenirlik formülü kullanılmıştır. Yapılan hesaplama sonucunda araştırmanın güvenirliği ilk soru için %84, ikinci soru için %76, üçüncü soru için %83, dördüncü soru için %92, beşinci soru için %89 olmak üzere ortalama %85 çıkmıştır. Elde edilen sonucun, Miles & Huberman’ın (1994) bu hesaplama için önermiş oldukları sonucun (%70) zerinde olması sebebiyle, araştırma güvenilir kabul edilmiştir.

2.3 Veri Toplama Süreci

Öğretim yarıyılıının ilk 4 haftasında araştırmacılar tarafından, okul dışı öğrenme ortamları hakkında genel bilgiler, avantaj ve dezavantajları, gezi planı hazırlama ve dikkat edilecek hususlarla ilgili sunumlar yapılmıştır. Böylece ğretmen adaylarının okul dışı öğrenme ortamlarına ilişkin farkındalıklarının geliştirilmesi amaçlanmıştır. Kalan 10 hafta boyunca da ğretmen adaylarının

gruplar halinde, Adıyaman ve yakın çevresinde bulunan okul dışı öğrenme ortamlarına eğitsel geziler düzenlemelerine yönelik hazırlık, uygulama ve sunum etkinlikleri yürütülmüştür.

Okul dışı öğrenme etkinlikleri için öğretmen adayları 5-6 kişilik 13 gruba ayrılmış (toplam 68 öğretmen adayı), daha sonra “*Fen Bilimleri Öğretim Programı*”nda (5-8 sınıflar) yer alan kazanımlar sınıfta kendileriyle birlikte incelenmiş ve hangi kazanımların okul dışı öğrenme ortamları için uygun olabileceği tartışılmıştır. Uygun kazanımlar belirlendikten sonra, Adıyaman ve çevresinde gezi için uygun okul dışı öğrenme ortamlarının nereler olabileceği konusunda tartışmalar yapılmıştır. Böylece her bir grubun hedeflediği kazanım(lar) çerçevesinde gezi düzenleyeceği okul dışı ortam belirlenmiştir. Her bir grup, eğitsel gezi için hazırlıklarını yapıp geziyi gerçekleştirmiş ve fotoğraf-video olarak kaydettikleri gezi öncesi hazırlıklarını, gezi sürecini ve gezi sonrası çalışmalarını okul dışı öğrenme ortamları dersinde sınıfla paylaşmışlardır. Gruplardan bir gezi planı çerçevesinde hareket etmeleri ve yapacakları tüm etkinlikleri bu plan çerçevesinde takip etmeleri istenmiştir. Ayrıca gruplardan geziye gitmeden önce, gezi sırasında ve gezi sonrasında öğrencilere sorulabilecek örnek sorular hazırlamaları ve sunumlarına bu soruları da eklemeleri istenmiştir. Sunum süreci tamamlandıktan sonra öğretmen adaylarına gittikleri okul dışı öğrenme ortamına ilişkin bir poster hazırlanmış ve hazırlanan posterler bir ortaokulda sergilenmiştir. Dönem sonunda ön-test olarak uygulanan ölçekler son test olarak uygulanmıştır. Ayrıca, belirlenen 68 öğretmen adayıyla sürece ilişkin yarı-yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Veri toplama sürecini anlatan araştırma sürecine ilişkin akış şeması aşağıda verilmiştir.



Şema 1. Araştırma süreci akış şeması

Öğretmenlerin okul dışı öğrenme ortamları olarak seçtikleri yerler daha önce araştırmacı tarafından gezilmiş ve okul dışı öğrenme ortamı için uygun olup olmadığı kontrol edilmiştir. Öğretmen adaylarının gezi planlarına ilişkin bilgilere Tablo’3 de yer verilmiştir.

Tablo 3. Öğretmen Adaylarının Okul Dışı ğrenme Ortamı Olarak Seçtikleri Yerler

Gruplar	Okul Dışı ğrenme Ortamı Olarak Seçtikleri Yerler	Kazanım	Gezi Tarihleri
1. Grup	Ali Demirsoy Doğa Tarihi Müzesi	Canlıları tanıır ve beslenme şekilleri bilir.	28 Nisan 2017
2. Grup	Botanik Bahçe/Gaziantep	Bitkileri tanıır ve sınıflandırır.	28 Nisan 2017
3. Grup	Turkcell Bilim Merkezi/Gaziantep	Basit makineleri tanıır.	28 Nisan 2017
4. Grup	Adıyaman Geri Dönüşüm fabrikası	Geri dönüşümün önemini fark eder.	27 Nisan 2017
5. Grup	Turkcell Bilim Merkezi/Gaziantep	Fiziksel işi tanıır.	28 Nisan 2017
6. Grup	Botanik Bahçe/Gaziantep	iekli ve çiçeksiz bitkileri ayırt eder.	28 Nisan 2017
7. Grup	Rüzgâr Enerji Santrali/ Osmaniye	Enerji Dönüşümlerini tanıır.	28 Nisan 2017
8. Grup	Hayvanat Bahçesi/Gaziantep	Omurgalı- Omurgasız hayvanları ayırt eder.	28 Nisan 2017
9. Grup	Atatürk Barajı Merkez Santrali/Adıyaman	Potansiyel- kinetik enerji dönüşümü	28 Nisan 2017
10. Grup	Rüzgâr Enerji Santrali/ Osmaniye	Enerji Dönüşümlerini tanıır.	28 Nisan 2017
11. Grup	Ali Demirsoy Doğa Tarihi Müzesi	Canlı çeşitliliğinin farkına varır	28 Nisan 2017
12. Grup	Milli Park/Osmaniye	Bitki türlerini tanıır.	27 Nisan 2017
13. Grup	Milli Park/Osmaniye	Bitki çeşitliliğinin farkına varır	27 Nisan 2017

2.4 Verilerin Analizi

Çalışmada elde edilen nicel veriler, uygun istatistiksel teknikler kullanılarak analiz edilmiştir. Bunun için ilk olarak verilerin normal dağılıp dağılmadığını belirleyebilmek için grup büyüklüğünün .50’ den büyük olmasından (Büyüköztürk, 2009) dolayı Kolmogorov - Smirnov Testi yapılmış ve arpıklık-basıklık katsayıları belirlenmiştir. Aynı grupta yer alan ğretmen adaylarının ön-test ve son-test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını tespit etmek için parametrik testlerden bağımlı gruplar t testi (ilişkili örneklem t- testi) yapılmıştır.

Durum alışması yöntemi ile toplanan nitel verilerin analizinde ise tümevarımsal içerik analizi tekniği kullanılmıştır. İçerik analizi, metinden çıkarılan geçerli yorumların bir dizi işlem sonucu ortaya konulduğu bir araştırma tekniğidir (Weber, 1989). Öğretmen adaylarının görüşme sorularına verdiği cevaplar, ayrıntılı olarak araştırmacı ve bir alan eğitimi tarafından ayrı ayrı derinlemesine incelenmiştir. Ana temalar ve alt temalar oluşturulmuş ve görüş ayrılığına düşülen noktalarda tartışmalar sonrasında bir karara varılmıştır.

3. Bulgular ve Yorum

Çalışmada elde edilen nicel ve nitel bulgular veri toplama türlerine uygun olacak şeklinde organize edilerek sunulmuştur.

3.1 Fen ğretimine Yönelik Tutum leğine ve Eğitsel Gezi Düzenleme z-Yeterlik İnanı leğine İlişkin Bulgular

Öğretmen adaylarının fen öğretimine yönelik tutumlarını ve eğitsel gezi düzenleme konusundaki öz-yeterlik algılarını belirlemek amacıyla uygulanan ölçeklerden elde edilen veriler SPSS paket programında analiz edilmiştir. Verilere hangi istatistiksel işlemlerin uygulanacağına karar vermek amacıyla hesaplanan arpıklık-basıklık katsayıları ve normallik testi analiz sonuçları Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4. “FOYT, ODOİ” Kolmogorov-Smirnov Normallik Testi Analiz Sonuçları

	N	Kolmogorov-Smirnov p	arpıklık	Basıklık
FT n test	68	,086	,200	-,680
DOİ n test	68	,086	,200	-,257
FT Son test	68	,127	,008	-,862
ODOİ Son test	68	,085	,200	-,287

FT: Fen ğretimi Tutum leği

DOİ: Okul Dışı z-Yeterlik İnanı leği

Öğretmen adaylarının “Fen Öğretimine Yönelik Tutum Ölçeğinden” ve “Okul Dışı Çevrelere Eğitim Amaçlı Gezi Düzenleyebilme Öz-Yeterlik İnancı Ölçeğinden” aldıkları puanların normal dağılıma uyup uymadıklarını belirlemek için Kolmogorov-Smirnov testine ve çarpıklık-basıklık katsayılarına bakılmıştır. Kolmogorov-Smirnov testi sonucuna göre, her iki test için de dağılımın normal olduğu sonucuna ulaşılmıştır ($p>.05$). Çarpıklık ve basıklık katsayıları açısından bakıldığında da elde edilen değerlerin, -1,96 ile +1,96 aralığında olduğu, dolayısıyla normal dağılıma uyduğu görülmüştür (Tablo 4).

Öğretmen adaylarının her iki ölçeğe ilişkin ön ve son-test puanlarının normal dağılım gösterdiği belirlendikten sonra, bu veriler uygun parametrik testler kullanılarak analiz edilmiştir. Bunun için ilk olarak, öğretmen adaylarının uygulama öncesi ve sonrası arasında fen öğretimine yönelik tutumları açısından anlamlı bir farklılık olup olmadığının belirlenmesi amacıyla bağımlı gruplar t-testi yapılmıştır (Tablo 5). Testten elde edilen bulgulara göre, öğretmen adaylarının fen öğretimine yönelik tutum ön test puan ortalamaları ($X=3,77$) ile son test puan ortalamaları ($X=3,80$) arasında anlamlı düzeyde bir fark olmadığı belirlenmiştir ($t = ,632$; $p > .05$).

Tablo 5. Fen Öğretimi Tutum Ölçeğinin Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Betimsel Veriler ve Bağımlı Gruplar t-Testi Sonuçları

Gruplar	Testler	N	X	Ss	t	P
DENEY	Ön FÖTÖ	68	3,77	,34	,632	,530
	SonFÖTÖ	68	3,80	,33		

Buna göre, dönem boyunca gerçekleştirilen okul dışı öğrenme etkinliklerinin, öğretmen adaylarının fen öğretimine ilişkin tutumları üzerinde anlamlı düzeyde bir etkisinin olmadığı sonucuna ulaşılabilir.

Öğretmen adaylarının eğitsel gezi düzenleme konusundaki öz-yeterlik algılarındaki değişimi belirlemek amacıyla uygulanan ön test ve son test sonuçlarına ilişkin analiz sonuçları Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6. Eğitsel Gezi Düzenleme Öz-yeterlik Algıları Ölçeğine İlişkin Betimsel Veriler ve Bağımlı Gruplar t-Testi Sonuçları

Gruplar	Testler	N	X	Ss	Maksimum	Minimum	t	P
DENEY	Ön	68	112,62	14,45	73,00	143,00	3,36	,002
	Son	68	120,22	12,59	101,00	144,00		

Eğitsel gezi düzenleme öz-yeterlik algıları ölçeğine ilişkin ön test ve son test, ortalama, alınan maksimum ve minimum değerler Tablo 6’de görülmektedir. Tablodaki verilere göre, öğretmen adaylarının öz-yeterlik algı ölçeği son test puan ortalaması ($X=120,22$), ön test puan ortalamasından ($X= 112,62$) yüksektir.

Öğretmen adaylarının ön test ve son test puanları arasındaki bu farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla parametrik testlerden biri olan bağımlı gruplar t-testi uygulanmıştır.

Tablo 6 incelendiğinde, öğretmen adaylarının eğitsel gezi düzenleme öz-yeterlik algıları ön test puan ortalamaları ($X=112,62$) ile son test puan ortalamaları ($X=120,22$) arasında anlamlı düzeyde bir farklılığın olduğu belirlenmiştir ($t = 3,36$; $p < .05$). Öğretmen adaylarının eğitsel gezi düzenleme öz yeterlik algılarında artışın olması, okul dışı öğrenme ortamları dersi için uygulanan teorik ve uygulamalı öğretim yöntem ve tekniğin kullanılmasının uygun olduğunu göstermektedir.

3.2. Gerçekleştirdikleri Okul Dışı Öğrenme Ortamlarına Yönelik Bulgular

3.2.1. Gezi esnasında yaşadıkları zorluklara yönelik bulgular

Öğretmen adaylarının, okul dışı ortamlara gezi düzenlerken yaşadıkları zorluklara ilişkin veriler, gezi öncesi, gezi sırası ve gezi sonrası başlıkları altında toplanmıştır. Öğretmen adaylarının cevapları gezi öncesi teması altında 4 kategoride, gezi sırası teması altında 2 kategoride ve gezi sonrası teması altında ise 2 kategoride toplanarak yorumlanmıştır (Tablo 7).

Tablo 7. Gezi Sürecinde Yaşadıkları Sıkıntılara İlişkin Görüşler

TEMA	KATEGORİ	KOD	Örnek Cümleler
Gezi Öncesi	Ulaşım	- Araç ayarlama - Mesafe- Yol bozukluğu - Tam adresi bilmeme	“Ulaşım konusunda biraz sıkıntı yaşadık. Çünkü gezi yerimize giden otobüs, minibüs vs. yoktu.”
	Grup İklimi	- Grupa bir araya gelme - Ortak karar alma	“Bütün arkadaşların gezi günü ve saatinde müsait olmaları konusunda biraz sıkıntı yaşadık.”
	Bürokrasi	- İzin alma - Randevu alma	“Bir türlü randevu alamadık. Adıyaman metal serumda görevli olan müdür çok meşgul olduğundan randevu almakta biraz zorlandık.”
Gezi Sırasında	Deneyimsizlik	- Ne yapılmalı - Nasıl davranmalı	“Sorularımızı yeterli bir biçimde hazırlayamadık. Ya da neler soracağımızı bilemiyorduk.”
	Destek	- Rehber ya da sorumlu teknik eleman sağlanmaması - Rehber ya da sorumlu teknik elemanın yeterince ilgilenmemesi	“Gideceğimiz gezi petrol kuyusuydu. Petrol kuyusuna gitmek için bize rehberlik edecek bir görevli bulamadık.”
	Planlama	- Kötü hava şartları - Ekipman (uygun giysi, çizme, maske vs.) eksikliği - Güvenlik	“Havanın soğuk olması ve gidilen yerlerin tozlu olması bizi rahatsız etti.”
Gezi Sonrasında	Orijinal Ürün	- Sunum hazırlama - Poster ve broşür tasarlama	“Poster hazırlama bizi en çok yoran kısım oldu. Çünkü tasarlama kısmını Ayhan hocaya beğendirsek de Gülden Hocaya beğendiremedik.”
	Grup İklimi	- Grup olarak bir araya gelme - Ortak karar alma - Ortak ürünler ortaya koyma - Grup sürecinde sorumlu davranma	“Gezi sonrasında yine toplanmak zor oldu. Ve arkadaşlarım gezi sonrası yapılanlarla ilgilenmedi. Gezi hakkında konuşmak için yeterince verimli bir ortam sağlanamadı.”

Öğretmen adayları, gezi öncesi yaşadıkları zorlukları, ulaşım, grup iklimi, bürokrasi ve deneyimsizlik kategorilerinde ifade etmişlerdir. Planlanan okul dışı ortamların uzak mesafeli olması ve bu yerlerin adreslerinin öğretmen adayları tarafından tam olarak bilinmemesi, öğretmen adayları tarafından en çok yaşanan sorun olarak vurgulanmıştır. Ayrıca, öğretmen adayları gidilecek yerlerin yollarının bozuk olmasının ve araç ayarlanamamasının da kendilerini sıkıntıya soktuğunu belirtmişlerdir. Okul dışı gezi düzenleme etkinlikleri esnasında yaşanabilecek en doğal sıkıntının ulaşım sıkıntısı olabileceği söylenebilir.

Öğretmen adaylarının gezi öncesinde ulaşım ile ilgili yaşadıkları sıkıntılardan sonra karşılaştıkları en önemli sorun gezi planını hazırlamak için yapılan toplantılara gruptaki üyelerin tamamının katılmamış olmasıdır. Öğretmen adayları, grupça bir araya gelemediklerini ve ortak kararlar alamadıklarını belirtmişlerdir. Yaşanılan sıkıntı, çok küçük yaşlarda başlanması gereken işbirlikli öğrenme ortamlarının sağlıklı oluşturulamayıp grupça hareket etmenin öğretmen adaylarına öğretilmemesinden kaynaklanmış olabilir.

Gezi öncesinde, öğretmen adayları gezi planlamak için gereken “bürokratik işler” kısmında da zorlanmışlardır. Öğretmen adayları, gezi planlamak için gereken izinlerin alınmasında ve taleplerini ifade etmek için yetkililer ile görüşme fırsatlarını yaratmada sıkıntılar yaşadıklarını belirtmişlerdir.

Gezi öncesinde “deneyimsizlik” konusunda sıkıntı yaşanmıştır. Öğretmen adayları, gezi esnasında sormaları gereken soruların nasıl hazırlanması gerektiğini bilemediklerini ifade etmişlerdir. Yaşanılan bu sıkıntıya çözüm bulmak amacıyla “okul dışı öğrenme ortamları” dersi fen bilimleri dersi öğretim programına konmuştur.

Öğretmen adayları gezi sırasında yaşadıkları sıkıntıları, destek ve planlama kategorilerinde belirtmişlerdir. Özellikle, gidilen yerlerdeki kişilerin kendileri ile ilgilenmediklerini, yeterince bilgilendirmediklerini ve rehberlik yapmadıklarını ifade etmişlerdir.

Gezi sırasında öğretmen adayları, düzenledikleri okul dışı öğrenme ortamlarının olumsuz koşullarından dolayı da sıkıntılar yaşamışlardır. Öğretmen adayları ortamların kirli, hava koşullarının kötü olmasının ve güvenlik önlemleri için gereken ekipmanların bulunmamasının kendilerini sıkıntıya soktuğunu belirtmişlerdir.

Öğretmen adayları gezi sonrasında yaşadıkları zorlukları, orijinal ürün ve grup iklimi kategorilerinde belirtmişlerdir. Öğretmen adayları, özellikle gezi esnasında yaşadıklarını arkadaşları ile paylaşmak için hazırladıkları sunumları ve posterleri hazırlama aşamasında sorunlar yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmen adayları, öğretmenlik mesleğine ilişkin eğitimlerinin ilk yıllarında daha çok alana ilişkin dersleri almışlardır. Bu tarz sunum örnekleri ile ilk kez bu derste karşılaştıklarından biraz zorlanmış olabilirler.

3.2.2 Gezilerin kendilerine olan katkılarına ilişkin bulgular

Okul dışı öğrenme ortamlarında bulunmanın kendilerine olan katkılarına ilişkin veriler, bir tema altında üç kategoride toplanmıştır. Her bir kategori için öğrencilerin cevapları doğrudan aktarılmıştır

Tablo 8. Uygulanan Okul Dışı Öğretim Modelinin Katkılarına İlişkin Görüşler

TEMA	KATEGORİ	KOD	f	Örnek Cümleler
Öğrenme Alanlarına Katkısı	Bilişsel Katkısı	-Aktif katılım	18	“Yaparak yaşıyarak öğrenme ortamı sağladığı için daha kalıcı bir öğrenme sağladı.”
		-Kavramsal bilgileri günlük yaşamla ilişkilendirme	14	
		-Kalıcılık	8	
	Duyuşsal katkısı	-Bilimsel konulara ilgi	4	“Merak uyandırıcı olmuştur. Merakla gözlem yaptığım için çok etkili olmuştur. Ayrıca bilgiyi araştırma alışkanlığı da kazandırdı.”
		-Derse ilişkin tutum	7	
		-Fen ve doğa olaylarına ilişkin merak	9	
		Okul dışı gezilerin öğrenme ve öğretmedeki önemini kavrama	7	
		-Gezi organize etme konusunda özgüven	5	
	Yaşam becerilerine katkısı	-Tecrübe	12	“Ders içinde yaptığımız etkinlikleri ve çalışmaları öğrencilerimize yaptıracağımız için ve onlarla iletişimimiz için iyi bir tecrübe kazandık. Özgüvenimiz arttı.”
		-Çevresel duyarlılık	3	
		-Sosyalleşme	2	
		-Takım çalışması	5	
		-Sorumluluk bilinci	3	
		-Fen kariyer bilinci	2	
		-Özgüven	2	

Öğretmen adaylarına okul dışı öğrenme ortamının kendilerine katkılarını bilişsel, duyuşsal ve yaşam becerileri kategorilerinde ifade etmişlerdir. Öğretmen adaylarının cevapları en çok “bilişsel katkı” üzerinde yoğunlaşmıştır. Öğretmen adayları okul dışı öğrenme ortamlarının derslere aktif katılımı sağladığını ve kavramsal bilgileri günlük hayatla ilişkilendirmeye imkân verdiğini belirtmişlerdir.

“Duyuşsal katkı” olarak, öğretmen adayları okul dışı öğrenme ortamlarının en çok fen ve doğa olaylarına karşı merak uyandırdığını belirtmişlerdir. Daha sonra derse ilişkin tutumlarını artırdığını, okul dışı ortamların önemini anladıklarını ve gezi düzenleme konusunda özgüvenlerini artırdığını ifade etmişlerdir. En az ise bilimsel konulara olan ilgileri konusunda katkı sağladığını belirtmişlerdir. Okul dışı öğrenme ortamlarının öğretmen adaylarının duyuşsal yönden gelişimine katkısı istenilen yöndedir. Özellikle okul dışı öğrenme ortamının önemini fark etmiş olmaları ve fen konularına ilişkin meraklarının artmış olması öğretmenlik meslek becerilerine çok yönlü olarak katkı sağlayabilir.

“Yaşam becerileri katkısı” kategorisinde ise, öğretmen adayları en çok okul dışı öğrenme ortamlarının kendilerine “tecrübe” kazandırdığını belirtmişlerdir. Ayrıca, takım çalışması becerisini, fen kariyer bilincini ve sorumluluk bilincini kazandıklarını da ifade etmişlerdir.

3.2.3 Gezileri için poster hazırlamanın kendilerine olan katkılarına ilişkin bulgular

Okul dışı öğrenme ortamlarının tanıtımı için hazırlanan poster sunumunun ne gibi katkılar sağladığına ilişkin toplanan veriler, bir tema altında iki kategoride toplanmıştır ve öğrencilerin sorulara verdiği cevaplar doğrudan alıntılar şeklinde tablo 9’da yerini almıştır.

Tablo 9. Poster Tasarlama ve Sunmanın Katkılarına İlişkin Görüşler

TEMA	KATEGORİ	KOD	f	Örnek Cümleler
Öğretmenlik mesleği ne ilişkin genel yeterlik	Mesleki becerilere katkısı	Sunum hazırlama ve sunma	28	“Poster sunumu ile bilgiler daha derli toplu oldu. Posterin nasıl yapıldığını ve sunulduğunu öğrendim.”
		Bilgiyi organize etme	23	
		İlk öğretmenlik deneyimi	20	
		Görsel ve yazılı materyal geliştirme	14	
	İletişim becerisine katkı	Temel bilgisayar programlarını kullanma	8	Öğrenciler ve öğretmenlerle iletişim kurmak çok güzel bir şeydi.”
		Öğrencilerin konulara ilişkin sorularını ve yaklaşım tarzlarını analiz etme	14	
		Okulun öğretmenleriyle fikir alışverişinde bulunma	8	

Atmaca (2012), çalışmasında okul dışı öğrenme ortamlarına geziler düzenlemiş ve gezilere ilişkin öğretmen adayları ile görüşmeler gerçekleştirmiştir. Yaptıkları görüşmelerde öğretmen adaylarının okul dışı etkinliklerinde öğrendikleri şeyleri başkaları ile paylaşmak istediklerini ortaya çıkarmıştır. Bu bulgudan yola çıkarak hazırlatılan posterlerin dolaylı katkıları çalışmada ortaya çıkmıştır.

Okul dışı öğrenme ortamlarına ilişkin öğrendiklerini paylaşmak amacıyla poster hazırlamanın ve bu posterleri sunmanın neler kazandırdığı kendilerine sorulduğunda, öğretmen adayları “iletişim becerisine katkı” ve mesleki becerilere katkı” kategorilerinde cevaplar vermişlerdir.

Poster sunumunun iletişim becerilerine ilişkin katkılarına bakıldığında, öğretmen adayları öğrencilerin soruları karşısında onların yaklaşım tarzını analiz etmeyi ve onlarla fikir alışverişinde bulunmayı öğrendiklerini belirtmişlerdir.

Poster sunumunun mesleki becerilerine ilişkin katkılarına bakıldığında ise, öğretmen adayları en fazla katkının “poster hazırlama ve sunma” konusunda gerçekleştiğini belirtmişlerdir. Gittikleri gezi yerlerini anlatmaya çalışan öğretmen adayları, kelimelerin sınırlı olduğu posterlerde bilgi organize edebilmeyi öğrendiklerini vurgulamışlardır. Ayrıca, poster sunumu yaparken ilk öğretmenlik deneyimlerini yaşadıklarını, görsel materyal hazırlamayı ve temel bilgisayar programlarını kullanmayı öğrendiklerini ifade etmişlerdir.

3.3 Okul Dışı Öğrenme Ortamına İlişkin Algılarına Yönelik Bulgular

3.3.1 Kazanım- Okul dışı öğrenme ortamlarına ilişkin algıları

Okul dışı ortamlardan hangilerinin fen bilimleri dersinin kazanımlarına daha uygun olduğuna dair toplanan veriler, bir tema altında altı kategoride toplanmıştır. Öğrencilerin okul dışı ortamlardan hangisini veya hangilerini fen bilimleri dersi için uygun buldukları kategori altında, neden uygun bulduklarının cevabı ise kod altında verilmiştir.

Tablo 10. Gidilen Okul Dış Ortamların Fen Bilimleri Dersi Kazanımına Uygunluğuna İlişkin Görüşleri

TEMA	KATEGORİ	KOD	f	ünite isimleri	rnek Cmler
Otantik ğrenme	Hayvanat Bahçesi	Hayvanları doğal ortamda gözleme ve tanıma	33	Canlılar dünyasına yolculuk	Hayvanat bahçesi, botanik bahçesi ve gezegen evi
	Gezegen Evi	Yaparak-yaşayarak öğrenme	32	Basit Makineler	öncelikle bu ortamlar dersin temelini kapsayan bilgilerle dolu olduğu için daha uygun olduğunu düşünüyorum.
	Fabrikalar	Bilim-teknoloji iişkisini kavrama	17	Sürdürülebilir Kalkınma	
	Botanik Bahçesi	Bitkileri doğal ortamda tanıma ve sınıflama	15	Canlılar ve Yaşam	
	Enerji Pakları	Enerji Dönüşümlerinin farkına varma	12	Enerji Dönüşümleri	
	Kent Müzeleri	Kaya ve fosilleri tanıma	6	Yer Kabuğunun Yapısı	

Öğretmen adayları, okul dış ortamlardan en çok hayvanat bahçesi gezisinin fen bilimleri dersinin kazanımlarına uygun olduğunu belirtmişlerdir. Doğal ortamda hayvanları gözlemenin fen bilimlerinin birçok konusunu anlamaya yardımcı olabileceğini ifade etmişlerdir. Hayvanların beslenmesi, üremesi, boşaltım sistemi vb. yaşamsal faaliyetlerini ğretmen adaylarının gözlemlemiş olmaları özellikle biyoloji konularının soyut durumunu somutlaştırmış olabilir. Bu durumda, fen bilimleri dersinin önemli bir sıkıntısını çözdüğünden ğretmen adayları en çok hayvanat bahçesi gezisini yararlı görmüş olabilir.

Öğretmen adayları, hayvanat bahçesi gezisi gibi gezegen evi gezisinin de fen bilimleri dersinin kazanımlarına uygun olduğunu ifade etmişlerdir. Özelikle dünya ve evren öğrenme alanı soyut bir öğrenme alanı olduğundan, gezegen evi içindeki materyallerin ğretmen adayları tarafından kullanılmasının yaparak-yaşayarak öğrenmeye imkân vermiş olması dünya ve evren öğrenme alanına ilişkin ğretimi kolaylaştırmış olabilir.

Öğretmen adayları fabrikalara yapılan gezilerin bilim ve teknoloji iişkisini kavramalarına yardımcı olduğunu belirtmişlerdir. Özellikle ğretmen adaylarının, fizik ve kimya alanına ilişkin konuların günlük hayatta nasıl işe yaradığını görmüş olmaları fen bilimleri dersine ilişkin tutum ve motivasyonlarını artırmış olabilir. Salmi (1993) de yaptığı çalışmada, okul dış gezilerin öğrencilerin işsel motivasyonlarını artırdığı sonucuna ulaşmıştır.

Öğretmen adayları botanik bahçesine yapılan gezilerin, bitkileri doğal ortamda tanımlarına fırsat vermesinden dolayı fen bilimleri dersinin kazanımlarına uygun olduğunu belirtmişlerdir. Çevrelerinde göremedikleri bitkileri botanik bahçesinde görmüş olmak biyolojik çeşitliliğin ne kadar çok olduğunu fark etmelerini sağlamış olabilir. Yerkes ve Haras (1997), okul dış etkinliklerin öğrencilerin doğal evre bilgilerini artırdığını ve doğal dengenin varlığını görmelerini sağladığını ifade etmiştir (Erdoğan, 2011).

Öğretmen adayları daha az sayıda da olsa, enerji parklarının ve müzelerin de fen bilimleri dersinin kazanımlarına uygun olduğunu ifade etmiştir. Öğretmen adaylarının eğitsel gezi sürecinde gittikleri müzeler, tarihi müzeler olduğundan ğretmen adayları müzeleri fen bilimleri dersi kazanımına uygun görmemiş olabilirler. Tarihi müzelerin, sosyal bilgiler dersinin kazanımlarına daha uygun olduğu sylenabilir. Okul dış gezi ortamlarının önemi derslerin içeriklerine göre değişiklik gösterebilir. Bir tarihi müze fen bilimleri dersi için öncelik arz eden bir okul dış ortam olmazken sosyal bilgiler dersi için önemli olabilir. epni ve Aydın (2015), yaptıkları çalışmada

sosyal bilgiler öğretmenlerinin sosyal bilgiler öğretimi için kullanılabilecek sınıf dışı ortamlara ilişkin en fazla dile getirdikleri ortamın müzeler olduğunu belirtmişlerdir.

3.3.2. Okul dışı öğrenme ortamlarının, fen bilimleri dersi sorunlarının çözümlerine yönelik algıları

Okul dışı öğrenme ortamlarının, fen bilimleri dersinin hangi sorunlarına çözüm olabileceğine ilişkin toplanan veriler, bir tema altında iki kategoride toplanmıştır. Öğrencilerden alınan cevaplar doğrudan alıntı şeklinde Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11. Okul dışı Öğrenme Ortamlarının Fen bilimleri Dersinin Hangi Sorunlarına Çözüm Bulacağına İlişkin Görüşleri

TEMA	KATEGORİ	KOD	f	Örnek Cümleler
Öneriler	Duyuşsal Çözüm	Sıkıcı ders-eğlenceli ders	5	Okullarda sadece anlatım olduğu için öğrenci belli bir yerden sonra sıkılabilir. Ama okul dışı öğrenme ortamı öğrencinin motivasyonunu artırır ve öğrenmeye daha istekli hale getirir.
		Öğrenmede isteksizlikten- öğrenmede istekli olmaya	6	
		Fen dersinin öğretimine ilişkin korku- Fen dersinin öğretimine ilişkin cesaret	6	
	Bilişsel Çözüm	Ezbere dayalı öğrenme-yaparak yaşayarak öğrenme	28	Fen bilimleri dersinde kalıcılık için en uygun tekniktir. Okuyarak anlamlandıramadığımız birçok şeyi görerek daha anlamlı bir şekilde öğrenebildik.
		Konuları kolay unutma-Kalıcı öğrenme	20	
		Bilinçsiz öğrenme-hayatla ilişkilendirme	20	
		Pasif öğrenmeden-aktif öğrenmeye	7	
		Soyut bilgiler-somut bilgiler	4	

Öğretmen adayları, okul dışı öğrenme etkinliklerinin fen bilimleri dersinin sorunlarına hem duyuşsal hem de bilişsel kategorilerde çözümler sunabileceğini belirtmişlerdir.

Öğretmen adaylarının duyuşsal ve bilişsel sorunlara ilişkin çözüm önerileri de genel olarak okul dışı öğrenme ortamının kendilerine sağladığı katkılara ilişkin görüşleri ile benzerdir. Öğretmen adayları, okul dışı öğrenme ortamlarının “duyuşsal olarak” kendilerini fen bilimleri konularını öğrenmeye daha istekli hale getirdiğini, dersi sıkıcı olmaktan çıkarıp eğlenceli hale dönüştürdüğünü ve fen konularını öğrenmekten korkmayıp cesaretlendirdiğini ifade etmişlerdir. Sontay, Tutar & Karamustafaoğlu (2016), yaptıkları çalışmada, öğrencilerin okul dışı öğrenme ortamlarını eğlenceli bulduklarını belirtmişlerdir. Öğretmen adaylarının fen bilimleri dersine ilişkin duyuşsal çözüm önerileri ile örtüşen çalışma sonuçları da mevcuttur (Salmi, 1993; Kisiel, 2005; Ürey & Çepni, 2014).

Öğretmen adayları, okul dışı öğrenme ortamlarının “bilişsel olarak” yaparak-yaşayarak öğrenme ortamları sağladığı için konuların kolay unutulması sorununa çözüm olduğunu ve kalıcı öğrenmeyi gerçekleştirdiğini belirtmişlerdir.

Öğretmen adaylarının fen bilimleri dersine ilişkin sorunları analiz etmiş olmaları ve buna yönelik çözümlerde okul dışı öğrenme ortamının katkılarının hangi boyutlarda olabileceğine dair görüşleri, gezilerin katkılarına ilişkin bulgular ile örtüşmektedir. Ayrıca bu bulgu, öğretmen adaylarının öğrenim hayatlarındaki fen bilimleri dersi ile ilgili sorunlarının neler olduğunu ortaya koymaktadır. Öğretmen adaylarının sorun-çözüm ilişkisi kurma durumları, kendi öğrencilerinin bu

sorunları yaşamamaları için nasıl bir yaklaşımla dersi yürütmeleri gerekliliğinin farkına vardığını göstermektedir.

4. Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmada, okul dışı öğrenme etkinliklerinin öğretmen adaylarının fen öğretime yönelik tutumlarına ve eğitsel gezi düzenleme konusundaki öz-yeterlik algılarına etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Ayrıca, çalışmada okul dışı etkinlikleri dersinde uygulanan öğretim yöntemine yönelik öğretmen adaylarının görüşlerinin ortaya konması amaçlanmıştır.

Araştırmada öncelikle, öğretmen adaylarına uygulanan ölçeklerden elde edilen nicel verilere, hangi istatistiksel yöntemin kullanılması gerektiğini belirlemek için Kolmogrov-Smirnov testi yapılmıştır. Bu testin sonuçları, ölçeklerden elde edilen verilerin hepsinin normal dağılım gösterdiğini ortaya koymuştur. Böylelikle normal dağılım gösteren nicel verilerin analizinde parametrik istatistiksel yöntemler kullanılmıştır.

Araştırmada merak edilen sorulardan biri, okul dışı öğrenme etkinliklerinin öğretmen adaylarının fen öğretime ilişkin tutumlarını değiştirip değiştirmediğidir. Ders başında ve sonunda uygulanan fen öğretime ilişkin tutum ölçeğinden elde edilen ön test puan ortalamaları ile son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Ancak, öğretmen adaylarına okul dışı öğrenme ortamının katkılarının neler olduğu sorulduğunda ise duyuşsal kategorisinde ortaya çıkan kodlar, öğretmen adaylarının derse karşı olumlu tutuma sahip olduğunu göstermektedir. Toplanan veriler arasındaki fark, şu şekilde yorumlanabilir. Tutum, bilişsel-duyuşsal ve davranışsal öğelerinden oluşmaktadır. Aynı anda üç öğenin devre girdiği durumlarda kişilerin tutumlarında değişiklikler meydana gelebilir. Öğretmen adaylarının okul dışı öğrenme ortamında kısıtlı bir sürede bulunmaları ve hayatlarında sadece bir dönem süresince karşı karşıya kalmaları fen öğretime ilişkin tutumun tüm boyutlarını değiştirmek için yeterli olamamış olabilir. Benzer şekilde Holmes (2003), 228 öğrencinin katılımıyla gerçekleştirdiği deneysel çalışmada, informal öğrenme ortamlarının öğrencilerin fen öğrenimine karşı motivasyonlarını değiştiremediğini belirlemiştir. Bunun sebebi olarak da informal ortamlarda geçirilen sürenin yetersizliği gösterilmiştir. Alan yazında yapılan çalışmalarda (Chang, 1998; Plevyak, 1997; Brown, 1996) okul dışı öğrenme ortamında bulunmanın öğretmen adaylarında pozitif yönde tutum değişikliği oluşturabildiği belirtilirken bunun aksini ortaya koyan çalışmalar da (Housel, 1992) mevcuttur (Akt: Moseley, Reinke & Bookout, 2013).

Maalesef tutum, istikrarlı ve durağan bir yapıya sahiptir. Derin ve güçlü bir şekilde değişime karşı dirençli olan bu yapı ancak koşulların daha iyi sağlandığı ortamlarda değişime ve gelişime açık olabilmektedir (Reid, 2006; Yara, 2009). Çalışmada, öğretmen adaylarının fen öğretime ilişkin tutumlarını değiştirebilecek süre ve yoğunlukta okul dışı öğrenme etkinliklerinin düzenlenememiş olması söz konusu olabilir.

Araştırmada merak edilen sorulardan bir diğeri de, okul dışı öğrenme etkinliklerinin öğretmen adaylarının eğitsel gezi düzenleme konusundaki öz-yeterlik algılarını artırıp artırmadığıdır. Ders başında ve sonunda uygulanan eğitsel gezi düzenleme konusundaki öz-yeterlik algı ölçeğinden elde edilen ön test puan ortalamaları ile son test puan ortalamaları arasında son test lehine anlamlı farklılık bulunmuştur.

Öğretmen adaylarının, okul dışı etkinlikleri gerçekleştirirken yaşadıkları zorlukların gezi öncesi, gezi sırası ve gezi sonrası olarak farklılaştığı görülmektedir. Öğretmen adaylarının, gezi öncesinde en çok ulaşımdan kaynaklı sorunlar yaşadıkları çalışmada ortaya çıkmıştır. Gerekli hazırlıkların yapılması için yapılan toplantılara grup üyelerinin istikrarlı katılmaması, gezi için gerekli bürokratik işler için nerelere başvurmaları gerektiğine ilişkin bilgisizlik ve tecrübesizlik gezi öncesinde yaşadıkları diğeri sıkıntılardır. Gezi öncesi bürokratik işler konusunda öğretmen adaylarının sorunlar yaşamaları öğretmenlik yaparken okul dışı gezi düzenleme isteklerinde

azalmalara neden olmaktadır (Bozdoğan, 2007). Özellikle, müdürler müfredattaki konuların zamanında yetişemeyeceğini düşündüklerinden okul dışı etkinliklere izin vermede gönülsüz davranmaktadır (Culpin, 1999). Müdürlerin gönülsüz davranması izin süreçlerinin de uzamasına neden olmaktadır. Bu nedenle, izin alma sürecine ilişkin bürokratik işlemler, ders esnasında daha ayrıntılı anlatılmalı ve derste doğru yönlendirmelerin yapılmasına özen gösterilmelidir.

Öğretmen adaylarının gezi öncesi çok sıkıntı yaşamış olmaları informal eğitim ortamları oluşturulurken asla istenmeyecek bir durumdur. Gezi öncesi yaşadıkları sıkıntılar, gezi esnasında keyif almamalarına ve gezi sürecini gereksiz görmelerine neden olur. Bu durum, eğitsel gezi ortamlarının amacına ulaşması için en büyük engeldir. Jarvis ve Pell (2005) de yaptığı çalışmada gezi öncesi yapılan hazırlıkların, öğrencilerin tutumlarına etki ettiğini belirterek bu durumu daha net ortaya koymuşlardır.

Gezi esnasında, öğretmen adaylarının gidilen yerlerde kişilerin kendilerine olan ilgisizliklerinden dolayı daha çok sıkıntı yaşadıkları çalışmanın sonucunda ortaya çıkmıştır. Olsen, Cox-Peterson ve McComas (2001) çalışmalarında, benzer sonuçlara ulaşmışlardır. Fen bilgisi öğretmenliğinde öğrenim gören öğretmen adaylarının katılımıyla gerçekleştirdikleri çalışmada, öğretmen adaylarının kaygılarının daha çok izin alma, para toplama, otobüs ayarlama, davranış yönetimini sağlama ve refakatçi bulma konularında yaşadıklarını ortaya çıkarmıştır. Türkmen (2015) çalışmasında, en önemli sınıf dışı öğretim ortamları olan müzeler, botanik bahçeleri, akvaryumlar, aquaparklar, uzay kampları ve hayvanat bahçelerinde mutlaka konusunda uzman rehberler olması gerektiğini ve bu rehberlerin sayısının yeterli olması gerektiğini önermiştir. Adıyaman'da daha önceki dönemlerde, öğretmenler tarafından bu tür öğrenme ortamlarının oluşturulmamış olması bu durumla ilk kez karşılaşan çalışanları zor duruma sokmuş olabilir. Çalışanlar, ne yapacaklarını ve nasıl davranacaklarını bilememiş olabilirler. Okul dışı öğrenme ortamları olarak seçilen yerlerdeki kişilerin neler yapmaları gerektiği ile ilgili açıklayıcı bilgilerin verileceği seminerler valilik tarafından düzenlenebilir.

Ayrıca, çalışmanın sonucunda öğretmen adaylarının gezi esnasında ani değişen hava koşullarının getirdiği olumsuzluklar karşısında sıkıntılar yaşadıkları belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının gezi ortamlarını kirli, havasız ve güvensiz bulduklarından dolayı çok rahatsız oldukları belirlenmiştir. Bu durumu önlemek için okul dışı ortamların, daha öncesinde öğretmenler tarafından kontrol edilmesi, öğrencilerin istenmeyen durumlarla karşılaşmaması için öğretilerin tedbirler alması gerekmektedir. Türkmen (2015), bu sıkıntıların yaşanmaması için gidilecek okul dışı ortamının ve ulaşım yollarının gezi öncesinde dikkatli bir şekilde kontrol edilmesi gerektiğini önermektedir.

Gezi sonrasında ise öğretmen adaylarının en çok sıkıntıyı sunum hazırlarken ve poster oluştururken orijinal ürünler koyma konusunda sorunlar yaşadıkları çalışmada belirlenmiştir. Ayrıca, ürünleri ortaya çıkarmak için yapmaları gereken toplantıların düzenlenmemiş olması ve grup üyelerinin gerekli sorumlulukları almamış olmaları da yaşanan diğer sıkıntılardır. Çalışmada öğretmen adaylarının süreç içerisinde yaşadığı sıkıntılar, Türkmen'in (2015) çalışmasında ortaya koyduğu, öğretmenlerin okul dışı ortamlar düzenlerken yaşadığı sıkıntılara ilişkin sonuçlar ile benzerdir. Çalışmada, bürokratik engeller, ulaşım sorunu ve ekonomik sıkıntılar, öğrenci sayısının fazlalığı ve ailelerin destek vermemesi gezi düzenlemeyi zorlaştıran faktörler olarak ortaya konulmuştur. Öner (2015), sosyal bilgiler öğretmenlerinin okul dışı faaliyetlerin artırılmasına yönelik önerilerini aldığı çalışmasında da, öğretmenlerin bürokratik işlerin kolaylaştırılması ve ulaşım, araç ve barınma sıkıntısı kolaylaştırılması konusunda önerilerde bulunmuştur. Atmaca (2012), yaptığı çalışmada, okul dışı öğrenme etkinliklerinin başarı ile tamamlanabilmesi için ayrıntılı bir planlama yapılması gerektiğini ve bunun için de yalnız öğrenme alanlarına ilişkin planların değil, organizasyon ve güvenlik konusunda da hazırlıkların yapılmasının gerekliliğini ortaya koymuştur.

Okul dışı öğrenme ortamlarında bulunmanın ğretmen adaylarına bilişsel, duyuşsal ve yaşam becerileri boyutlarında katkı sağladığı ortaya ıkmiştır. Bilişsel boyutta, okul dışı ğretim etkinliklerinin öğrenmede kalıcılık sağladığı, derse aktif katılım şansı verdiği ve fen konularını günlük yaşamla ilişkilendirebilme olanağı sağladığı sonucuna varılmıştır. Ay, Anagün & Demir (2015), yaptıkları çalışmada benzer sonuçlara değinmiştir. Okul dışı öğrenme ortamlarında öğrencilerin aktif katılım sağladığını ve bu tür ortamların öğrencilere sağlanması gerektiğini vurgulamışlardır. Günlük yaşamla ilişkilendirmenin koşulu olan yaşam deneyimlerini okul dışı öğrenme ortamlarında sağlamak mümkündür (Ertaş vd., 2011). Okul dışı etkinlikler esnasında yaşanan eğlenceli deneyimler, geçmiş deneyimlerle bağlantısı kurulabildiği takdirde çok güçlü sonuçlar doğurur (Stocklmayer & Gilbert, 2002). Ayrıca, ğretmen adayları okul dışı etkinliklerin bilişsel katkı olarak konuların öğreniminde kalıcılık sağladığını da ifade etmişlerdir. Knapp (2000) yaptığı çalışmada uzun süreli eğitsel gezi ortamları sayesinde ilköğretim ğrencilerinin kalıcı bilgiler edindiklerini, deneyim kazandıklarını ve konulara karşı ilgilerinin arttığını tespit etmiştir.

Duyuşsal boyutta, okul dışı öğrenme etkinliklerinin fen ve doğa olaylarına ilişkin merak uyandırdığı, ğretmen adaylarının derse ilişkin tutumunu olumlu yönde değiştirdiği, bilimsel konulara ilişkin ilgi düzeylerini artırdığı, okul dışı ortamlarının önemini kavratıldığı ve gezi organize etmeye ilişkin özgüvenlerini artırdığı çalışmanın sonucunda ortaya ıkmiştır. Literatürde de okul dışı öğrenme ortamlarının duyuşsal katkısına ilişkin benzer sonuçlar mevcuttur. Paris vd. (1998) yaptıkları çalışmada, okul dışı etkinliklerin öğrencilerin biyoloji bilgilerini ve fene olan ilgilerini belirli bir düzeyde artırdığı ortaya ıkmiştır. Anderson vd. (2000) yaptığı çalışmada, informal öğrenme merkezlerine yapılan gezilerin ğrencilerinin elektrik ve manyetizma kavramları ile ilgili akademik başarılarını artırdığını ve farklı bakış açıları kazanmalarını sağladığını belirlemiştir.

Yaşam becerileri boyutunda ise, okul dışı etkinliklerin ğretmen adaylarına tecrübe kazandırdığı, çevreye duyarlı olmalarını sağladığı, takım ruhunu aşıladığı, sorumluluk bilincini artırdığı, fen kariyer bilincini kazandırdığı ve özgüveni artırdığı belirlenmiştir. Okul dışı öğrenme ortamlarının öğrencilerin kariyer bilincini etkilediğini ortaya koyan çalışmalar da literatürde mevcuttur. Jarvis ve Pell (2014), 300 ğrenci ile yaptıkları çalışmada, öğrencilerin % 20'sinin okul gezileri sonrasında bilim insanı olma isteklerinin, uzaya ve bilime karşı ilgilerinin arttığını ortaya koymuşlardır. Guisasola, Morentin ve Zuza (2005) alışmalarında, okul dışı öğrenme ortamlarının öğrencilerin fen becerilerini ve bilimsel meraklarını artırdığını belirtmişlerdir. Bozdoğan (2012), 6 farklı okul gezisi düzenlediği çalışmasında, fen bilgisi ğretmen adaylarının yaptıkları geziler sonrası gezi düzenlemeye ilişkin özgüvenlerinin arttığı sonucuna ulaşmıştır. nal, Kalçık ve Satuk (2016), okul dışı öğrenme ortamlarının yaşam becerilerine etkisini detaylı araştırılması gerektiğini vurgulamıştır.

Çalışma, fen bilimleri ğretim programının alt boyutlarından biri olan yaşam becerileri kazandırma hedefinin okul dışı öğrenme ortamlarının oluşturulmasıyla sağlanabileceğini ortaya koymuştur. Benzer şekilde Binbaşioğlu (1986) da, çalışmasında, ders dışı etkinliklerin akademik, uygulama ve yaşamsal bir değere sahip olduğunu, doğal bir çalışmaya fırsat verdiğini ve yaparak-yaşayarak öğrenmeyi ön plana aldığını, bu nedenle, bu tür etkinliklere okullarda, en az dersler kadar önem verilmesi gerektiğini vurgulamıştır.

Okul dışı etkinliklerin tanıtımı için hazırlanan poster sunumunun, ğretmen adaylarına iletişim ve mesleki becerileri boyutlarında katkı sağladığı ortaya ıkmiştır. Poster sunmanın ğretmen adaylarının öğrencilerle iletişim kurma ve fikir alışverişi yapma becerilerini artırmıştır. Ayrıca, poster hazırlama sürecinde bilgiyi organize edebilme, görsel materyal hazırlayabilme ve temel bilgisayar programlarını kullanabilme becerilerinin arttığı belirlenmiştir.

Öğretmen adaylarının, okul dışı ortamlardan altı gezi alanını fen bilimleri dersinin kazanımlarına daha uygun olarak gördükleri çalışmada belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının, fen

bilimleri dersinin kazanımlarına en uygun olarak, doğal ortamda gözlem yapmaya ve yaparak yaşayarak öğrenmeye fırsat verdiği için hayvanat bahçelerini ve gezegen evlerini uygun buldukları ortaya çıkmıştır. Randler vd., (2007) hayvanat bahçelerine düzenlenen gezilerin öğrenciler üzerindeki bilişsel ve duyuşsal etkilerini belirlemeyi amaçladığı deneysel çalışmada, öğrencilerin hayvanların yaşam koşullarını ve davranışlarını keşfettiklerini, eğlenmeleri esnasında fark etmeden konuları öğrendikleri sonucuna ulaşmıştır. Tofield, Coll, Vyle ve Bolstad (2003), hayvanat bahçelerinin eğitimde önemli bir rolü olduğunu ve hayvanat bahçelerine düzenlenen gezilerin asıl amacının eğlenerek öğrenmeyi gerçekleştirmek olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmen adaylarının, bilim-teknoloji ilişkisini görmelerini sağladığı için fabrikaları ve enerji gibi soyut bir kavramı somutlaştırmalarına yardımcı olduğu için enerji parklarını, dersin kazanımları için uygun yerler olarak algıladıkları çalışmanın sonucunda ortaya çıkmıştır. Öğretmen adayları, en az kent müzelerini uygun olarak gördükleri belirlenmiştir. Bu durum, fen bilgisi öğretmen adaylarından beklenen bir durumdur. Küçük kent merkezindeki müzeler, daha çok tarihi- etnografya veya sanat müzeleri olduğu için fen bilimleri dersinin kazanımlarının öğretimini pek karşılamayabilir. Ancak, ülkemizde fen dersinin kazanımlarını destekleyen büyük müzeler de mevcuttur. Kentlerdeki müzeler de, öğretimi destekleyen atölyeler tasarlanmalı ve öğrencilerin ilgisini çekebilecek öğretici ortamlar oluşturmalıdır. Bunun için İl Müze Müdürlükleri tarafından bir an önce gerekli adımlar atılmalıdır. Müzelerin okul dışı öğrenme ortamlarının gözde yerlerinden biri olduğu literatürdeki çalışmalar tarafından da ortaya konulmuştur (Ramey-Gassert,1997; Coşkun- Keskin & Kaplan, 2012; Tenenbauma, Rappolt-Schlichtmann & Zanger, 2014). Tenenbauma vd. (2014), yaptıkları deneysel çalışmada, müzeye giden deney grubu öğrencilerinin hava kabarcıklarına ilişkin kavramlarını kontrol grubu öğrencilerden daha iyi tanımlayabildiklerini ve daha komplike durumları daha iyi yorumlayabildiklerini belirtmişlerdir. Coşkun-Keskin ve Kaplan (2012) çalışmalarında oyuncak müzelerinin okul dışı öğrenme ortamı olarak kullanılmasının öğrencilerin bilişsel düzeylerinde bilgilerinin artmasına ve bilim-teknoloji ilişkisine ilişkin farkındalıklarının artmasına katkı sağladığını vurgulamışlardır. Ramey-Gassert (1997) yaptığı çalışmada fen eğitiminde gözden kaçırılan bilim merkezleri, bilim müzeleri, hayvanat bahçeleri gibi informal fen öğrenme çevrelerinin fen müfredatının hedefleri ile yakından ilgili olan fen deneyimleri kazandırabileceğini belirtmiştir.

Okul dışı öğrenme etkinliklerin, fen bilimleri dersinin sorunlarına duyuşsal ve bilişsel olarak çözümler sunabileceği çalışmada belirlenmiştir. Okul dışı öğrenme etkinliklerinin sıkıcı dersi-eğlenceli derse, öğrenmedeki isteksizliği-istekli hale ve fene ilişkin korkuyu-cesarete dönüştürebildiği görülmektedir. Ayrıca bilişsel çözüm olarak okul dışı öğrenme ortamlarının, öğrencileri ezbere dayalı öğrenmeden kurtarıp yaparak-yaşayarak öğrenmeye teşvik edebileceği, konuların öğreniminde kalıcılık sağlayabileceği, aktif öğrenme sağlayabileceği öğretmen adayları tarafından öne sürülmüştür. Balkan-Kıyıcı ve Ataberk-Yiğit (2012), çalışmalarında okul dışı öğrenme ortamlarının anlamlı ve kalıcı öğrenme sağladığını ortaya koymuşlardır.

Dewey'in de belirttiği gibi kalıcı öğrenme için deneyimleme ortamlarının oluşturulması gerekmektedir (Leinhardt & Crowley, 2002). Okul dışı öğrenme ortamlarının öğrenciler için deneyimleme ortamları olduğu söylenebilir. Ayrıca, konuları günlük hayatla ilişkilendirebilmelerine imkân sağladığı için bilinçsiz öğrenme sorununa da çözüm ürettiğini öğretmen adayları ifade etmişlerdir.

Fen bilimleri dersine okul dışı öğrenme ortamı sayesinde öğrencilerin aktif katılım gerçekleştirebileceğini bu durumda öğrencinin pasif kalma durumuna çözüm oluşturabileceğini belirtmişlerdir. Öğretmen adaylarının fen bilimleri dersine ilişkin sorun tespitlerinin literatürde belirtilen tespitlere çok yakın olması, öğretmen adayların duruma ilişkin farkındalıklarını göstermektedir. Öğretmen adaylarının tespit ettikleri sorunların çözümünde okul dışı öğrenme ortamların düzenlenmesini önermiş olmaları, çalışmanın amacına ulaştığının bir göstergesi olabilir.

Öğretmen adaylarının okul dışı öğrenme ortamlarının fen bilimleri dersindeki sorunlarına ilişkin çözüm nerileri literatürdeki sonuçlar ile benzerdir (Dillon vd., 2006; Lakin, 2006; Smith, Steel & Gidlow, 2010; Phenice & Griffore, 2003). Phenice ve Griffore (2003) alışmalarında, doğayla etkileşimin öğrenmenin etkililiğini arttığını ve öğrencilerde aktif öğrenmenin gerçekleştiğini belirtmişlerdir. Lakin (2006), çalışmasında okul dışı öğrenme ortamlarının dersi eğlenceli hale getirdiğini ve daha etkili öğrenmenin gerçekleştiğini ifade etmiştir.

Okul dışı öğrenme etkinliklerinin etkisinin araştırıldığı çalışmada, nicel veriler ile okul dışı öğrenme ortamlarının ğretmen adaylarının eğitsel gezi düzenlemeye ilişkin öz yeterlik algılarını arttırdığı belirlenmiştir. Görüşmelerden elde edilen nitel veriler de nicel verileri destekler niteliktedir. Öğretmen adaylarını görüşmelerde, okul dışı öğrenme etkinliklerinin gezi düzenleme konusunda bilgilerini, cesaretlerini ve ilgilerini arttırdığını vurgulamışlardır. Okul dışı öğrenme etkinliklerinin ğretmen adaylarının fen öğretimine ilişkin tutumlarını olumlu ya da olumsuz yönde değiştirmediği ortaya çıkmıştır. Ancak, ölçekten elden edilen nicel verilerinin aksine görüşmeler ile toplanan nitel verilerde ğretmen adaylarının fen bilimleri dersine ilişkin ilgilerinin, meraklarının ve cesaretlerinin arttığı ortaya çıkmıştır.

5. neriler

Çalışmada, ğretmen adaylarının gezi öncesinde, gezi sırasında ve gezi sonrasında sıkıntılar yaşadığı belirlenmiştir. Öncelikli olarak ğretmen adayları okul dışı öğrenme ortamlarına ilişkin ilk deneyimlerini lisans eğitimlerinin 4. yarıyılında aldıkları “Fen ğretiminde Okul Dışı ğrenme Ortamları” dersinde yaşamaktadırlar. Bu dersi aldıkları süreçte yaşadıkları deneyimlerin olumlu olması gerekir ki, ğretmen olduklarında öğrencileri için böyle ortamları düzenleme eğiliminde olabilsinler. Bu nedenle, okul dışı öğrenme ortamı dersinin bilişsel boyutunun yanında duyuşsal boyutlarının da dikkatli bir şekilde kazandırılması gerekmektedir. Öğrencilerin sıkıntı yaşamayacağı ve etkili bir uygulama ortamı oluşturulmalıdır.

Okul dışı öğrenme ortamları dersi teorik ve uygulamalı bir derstir. Teorik kısmı ne kadar iyi anlatılır ve kavratılırsa ğretmen adaylarının uygulama sürecinde yaşadığı sıkıntı da o oranda azalacaktır. Okul dışı öğrenme ortamları dersinin teorik kısmının fen eğitimi alanında uzman akademisyenler tarafından yürütülmesi gerekmektedir.

Okul dışı öğrenme ortamları literatüründe daha çok öğrencilerin katılımıyla gerçekleşen çalışmalar mevcuttur. Öğrenciler için etkili okul dışı öğrenme ortamları düzenlemenin inceliklerinin öğretildiği hizmet öncesi döneme ilişkin farklı uygulamalar içeren çalışmaların yapılması gerekmektedir.

Bazen okul dışı öğrenme ortamları şehrin koşullarından dolayı sınırlı olabilmektedir. Başka şehirlerde bulunan öğrenme ortamlarının da ğretmen adayları tarafından görülmesi sağlanmalıdır. Bu nedenle, üniversitelerde okul dışı öğrenme etkinliklerinin gerçekleşebilmesi için bir denek YK tarafından verilmelidir.

KAYNAKÇA

- Anderson, D., Lucas, K., Ian Ginns S. & Dierking, L. D. (2000). Development of knowledge about electricity and magnetism during a visit to a science museum and related post-visit activities. *Science Education*, 84, 658–679.
- Atmaca, S. (2012). *Derslik Dışı Fen Etkinlikleri ve Bu Etkinliklere Dayalı ğretimin ğretmen Adayları zerindeki Etkileri*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi).Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- Ay, Y., Anagün, Ş.S., Demir, Z.M. (2015). “Sınıf Öğretmeni Adaylarının Fen Öğretiminde Okul Dışı Öğrenme Hakkındaki Görüşleri / Pre-Service Primary Teachers' Opinions About OutOf-School Learning”, *TURKISH STUDIES -International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic-*, ISSN: 1308-2140, (Prof. Dr. H. Ömer Karpuz Armağanı), Volume 10/15 Fall 2015, ANKARA/TURKEY, www.turkishstudies.net, DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.8702>, p. 103-118
- Balkan-Kıyıcı, F. & Ataberk-Yiğit, E. (2012). Sınıf Duvarlarının Ötesinde Fen Eğitimi: Rüzgar Santraline Teknik Gezi. *International Online Journal of Educational Sciences*, 2010, 2 (1), 225-243
- Ballantyne, R. & Packer, J. (2009). Introducing a fifth pedagogy: Experience-based strategies for facilitating learning in natural environments. *Environmental Education Research*, 15(2), 243-262.
- Berberoğlu, E. & Uygun, S. (2013). Sınıf Dışı Eğitimin Dünyadaki ve Türkiye’deki Gelişiminin İncelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 32-42.
- Binbaşıoğlu, C. (1986). Ders Dışı Etkinliklerin, Niteliği, Önemi ve Değeri. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 108.
- Bowker, R. & Tearle, P. (2007). Gardening as a learning environment: A study of children’s perceptions and understanding of school gardens as part of an international project. *Learning Environments Research*, 10(2), 83-100.
- Bozdoğan, A. E. & Yalçın, N. (2006). Bilim merkezlerinin ilköğretim öğrencilerinin fene karşı ilgi düzeylerinin değişmesine ve akademik başarılarına etkisi: enerji parkı. *Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 7(2), 95-113.
- Bozdoğan, A. E. (2007). Students interests towards science fields about exhibitions in science centers: Feza Gürsey Science Center in Turkey. *Natural Science Education*. 2 (19), 5-17.Dergisi, 7(2), 95- 114.
- Bozdoğan, A. E. (2012). Eğitim Amaçlı Gezilerin Planlanmasına İlişkin Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Uygulamaları: Altı Farklı Alan Gezisinin Değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(2), 1050-1072.
- Bozdoğan, A.E. (2016). Okul Dışı Çevrelere Eğitim Amaçlı Gezi Düzenleyebilme Öz-Yeterlik İnancı Ölçeğinin Geliştirilmesi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 9(1), 111-129. DOI:<http://dx.doi.org/10.5578/keg.9475>.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Campbell, D. T. & Stanley, J. C. (1963). Experimental and quasi-experimental designs for research on teaching. Nathaniel Lees Gage (Ed.), *Handbook of Research on Teaching* içinde. (s. 171-246). Chicago: Rand McNally & Company.
- Carrier, S. J. (2009). The effects of outdoor science lessons with elementary school students on preservice teachers’ self-efficacy. *Journal of Elementary Science Education*, 21(2),35-48.
- Coşkun - Keskin, S. & Kaplan, E. (2012). Sosyal bilgiler ve tarih eğitiminde okul dışı öğrenme ortamı olarak oyuncak müzeleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*. Cilt:11, Sayı:41, ss.95-115.
- Creswell, J. W. (2014). *Researchdesign: Qualitative, quantitative and mixed methods Approaches*. Thousand Oaks, California: Sage.

- Culpin, C. (1999). No puzzle, no learning: How to make your site visits rigorous, fascinating and indispensable. *Teaching History*, 97, pp.29-35.
- Çepni, O & Aydın, F. (2015) Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Sınıf Dışı Okul Ortamlarına İlişkin Görüşleri. *The Journal of Academic Social Science Studies*. Doi number:<http://dx.doi.org/10.9761/JASSS3061>
- Demir, M. K. (2007). Sınıf öğretmeni adaylarının gözlem gezisi yöntemine bakış açılarının incelenmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(3), 83-98.
- Demirbaş, M. (2005). *Fen Bilgisi Öğretiminde Sosyal Öğrenme Teorisinin Öğrenme Ürünlerine Etkisinin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- DeWitt, J. & Storksdieck, M. (2008). A short review of school field trips: Key findings from the past and implications for the future. *Visitor Studies*, 11(2), 181-197.
- Dillon J., Rickinson, M., Teamey, K., Morris, M., Choi, M. Y., Sanders, D. & Benefield, P. (2006). The value of outdoor learning: evidence from research in the UK and elsewhere. *School Science Review*, 87 (320), 107-111.
- Erdoğan, M. (2011). The Effects of Ecology-Based Summer Nature Education Program on Primary School Students' Environmental Knowledge, Environmental Affect and Responsible Environmental Behavior. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*. 11(4) 2233-2237
- Ertaş, H., Şen, A.İ. & Parmasızoğlu, A. (2011). Okul dışı bilimsel etkinliklerin 9. sınıf öğrencilerinin enerji konusunu günlük hayatla ilişkilendirme düzeyine etkisi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 5(2), 178-198.
- Filiz, S. B. (2002). *Soru Cevap Yöntemine İlişkin Öğretimin Öğretmenlerin Soru Sorma Düzeyi ve Tekniklerine Etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Gerber, B. L., Cavallo, A. M. L. & Marek, E. A. (2001). Relationships among informal learning environments, teaching procedures and scientific reasoning ability. *International Journal of Science Education*, 23(5), 535- 549.
- Guisasola, J. M., Morentin, K., & Zuza, K. (2005). School Visits to Science Museums and Learning Sciences: A Complex Relationship. *Physics Education*, 2005: 40, (6), 544-549.
- Güler, A. (2011). Planlı bir müze gezisinin ilköğretim öğrencilerinin tutumuna etkisi. *İlköğretim Online*, 10(1), 169-179.
- Hannu, S. (1993). *Science Centre Education, Motivation And Learning In Informal Education*. (Unpublished doctoral dissertation). Helsinki University Department of Teacher Education, Finland.
- Harriet R. Tenenbauma,, Gabrielle Rappolt-Schlichtmann ,Virginia Vogel Zanger c Children's learning about water in a museum and in the classroom. *Early Childhood Research Quarterly* 19 (2004) 40–58
- Howe, R. W. & Disinger, J. F. (1988). *Teaching environmental education using outofschool settings and mass media*. Retrieved from <http://www.ericdigests.org/pre-9215/mass.htm>, 8 March, 2016.
- Jarvis, T., & Pell, A. (2005). Factors influencing elementary school children's attitudes toward science before, during, and after a visit to the UK National Space Centre.

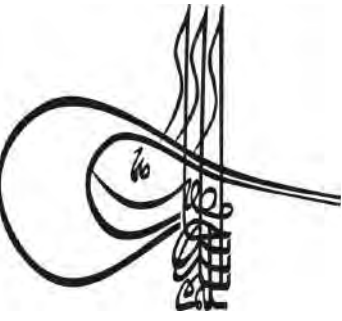
- Johnson, R. B., & Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational researcher* 33(7), 14-26.
- Karadoğan, S. (2016). Eğitimde sınıf-okul dışı öğrenme uygulamaları ve yaşanan sorunlar. Recep Aksu. Türkiye’de Eğitim Sorunlarına Yönelik Akademik Değerlendirmeler Ve Çözüm Önerileri I. (s. 47-85). Ankara: Maya
- Kisiel, J. (2005). Understanding elementary teacher motivations for science fieldtrips. *Science Education*, 86(6), 936–955.
- Knapp, D. & Barrie, E. (2001). Content evaluation of an environmental science field trip. *Journal of Science Education and Technology*, 10(4), 351-357.
- Lakin, L. (2006). Science beyond the classroom. *Journal of Biological Education*, 40(2), 88-90.
- Leinhardt, G., Crowley, K. (2002). Objects of learning, objects of talk: changing minds in museums.
- McMillan, J. H., & Schumacher, S. (2001). Research in education: A Conceptual Introduction. New York: Addison Wesley Longman Inc.
- Melber, L. H. & Abraham, L. M. (1999). Beyond the classroom: Linking with informal education. *Science Activities*, 36, 3-4.
- Metz, D. (2005). Field Based Learning in Science: Animating a Museum Experience. *Teaching Education*, 16(2),
- Moseley, C., Reinke, K. & Bookout, V. (2002). The effect of teaching outdoor environmental education on preservice teachers’ attitudes toward self-eff icacy and outcome expectancy. *The Journal of Environmental Education*, 34(1), 9-15.
- Olsen J. K. Cox-Peterson, A. M. & McComas, W. F. (2001). The inclusion of informal environments in science teacher preparation. *Journal of Science Teacher Education*, 12(3), 155–173.
- Orion, N. & Hofstein, A. (1994). Factors that influence learning during a scientific field trip in a natural environment. *Journal of Research in Science Teaching*, 31(10), 1097–1119.
- Öner, G. (2015). Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin ‘Okul Dışı Tarih Öğretimi’ne İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi. *Türk Tarih Eğitimi Dergisi*. 4 (1), 89-121
- Özkan,Ö., Tekkaya, C. ve Çakıroğlu, J. (2004). Fen bilgisi aday öğretmenlerin fen kavramlarını anlama düzeyleri, fen öğretimine yönelik tutum ve öz yeterlik inançları. V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi 16-18 Eylül 2002. Bildiriler Kitabı. Cilt.2, 1300-1304. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.
- Paris, S. G., Yambor, K. M. & Packard, B.W. (1985). Hands-On Biology: A Museum-School-University Partnership for Enhancing Students’ Interest and Learning in Science. *The Elementary School Journal*. 98 (3), 267-288.
- Payne, M. R. (1985). *Using the outdoors to teach science: a resourge guide for elementary and middle school teachers*. National institute of education, Wasington.
- Pedretti, E. (2002). T. Kuhn Meets T. Rex: Critical Conversations And New Directions İn Science Centres And Museums. *Studies İn Science Education*, 37, 1-42.
- Ramey-Gassert, L. (1997). Learning science beyond the classroom. *The Elementary School Journal*, 97(4), 433-448
- Ramey-Gassert, L.-Walberg, H.-Walberg, H. J. 1994: “Museums As Science Learning Environments: Reexamining Connections”, *Science Education*, 78 (4), 345-363.

- Randler, C., Baumgartner, S., Eisele, H. & Kienzle, W. (2007). Learning at workstations in the zoo: A controlled evaluation of cognitive and affective outcomes. *Visitor Studies*, 10(2), 205–216..
- Reid, N. (2006). Thoughts on attitude measurement. *Research in Science & Technological Education*, 24,(1), 3-27.
- Salmi, H. S. (1993). *Science Centre Education: Motivation and Learning in Informal Education*. (Unpublished Phd thesis). Helsinki University/Graduate School of Educational Sciences, Finland.
- Savage, L. B. (1998). Eliciting critical thinking skills through questioning. *The Clearing House*, 71(5), 291-293.
- Sontay, G., Tutar, M. & Karamustafaoğlu, O. (2016). Okul Dışı Öğrenme Ortamları ile Fen Öğretimi Hakkında Öğrenci Görüşleri: Planetaryum Gezisi. *Journal of Research in InformalEnvironments (JRINEN)*, 1(1), 1-24.
- Sontay, G & Karamustafaoğlu, O. (2017). Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Gezi Düzenlemeye İlişkin Öz-Yeterlilik İnançlarının İncelenmesi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi. 32(4): 863-879.
- Sönmez, V. & Alacapınar, F. G. (2011). *rneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Tanışlı, D. (2013). Preservice primary school mathematics teachers' questioning skills and knowledge of students in terms of pedagogical content knowledge. *Education and Science*, 38(2), 1-18.
- Tatar, N. & Bağrıyanık, K.E. (2012). Fen ve Teknoloji dersi öğretmenlerinin okul dışı eğitime yönelik görüşleri. *İlköğretim Online*, 11(4), 883-896.
- Taylor, E. W., & Caldarelli, M. (2004). Teaching beliefs of non-formal environmental educators: A perspective from state and local parks in the United States. *Environmental Education Research*, 10(4), 451-469.
- Tenenbaum, H. R.,Rappolt-Schlichtmann, G., & Zanger, V. V. (2004). Children's Learning About Water In A Museum And In The Classroom. *Early Childhood Research Quarterly*,19, 40-58.
- Tofield, S., Coll, R.K., Vyle, B., and Bolstad, R. (2003). 'Zoos as a source of free choice
- Türkmen, H. (2015). Öğretmenlerin Sınıf Dışı Ortamlardaki Fen Öğretimine Bakış Açıları. *The Journal of European Education*, 5(2), 47-55.
- nal, F., Kalçık, C. & Satuk, M. (2016). Halk Eğitim Kurslarının, Kadın Katılımcıların Yaşam Boyu Öğrenme Becerilerine Katkısının Değerlendirilmesi. *Turkish Studies. International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 11(9), p. 905- 930. ISSN: 1308-2140, www.turkishstudies.net, DOI Number: http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.8020, ANKARA-TURKEY
- rey, M. ve Çepni, S. (2014). Fen temelli ve disiplinler arası okul bahçesi programının öğrencilerin fen ve teknoloji dersine yönelik tutumları üzerine etkisinin farklı değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33 (2), 537-548.
- Weber, R., P. (1989). *Basic Content Analysis*, Sage, London.

- Yara, P. O. (2009). Relationship between teachers' attitude and students' academic achievement in Mathematics in some selected senior secondary schools in Southwestern Nigeria. *European Journal of Social Sciences*, 11(3), 364-368.
- Yavuz, M. & Kıyıcı, F. B. (2012). İnfomal öğrenme ortamlarının ilköğretim öğrencilerinin fene karşı kaygı düzeylerinin değişmesine ve akademik başarılarına etkisi: Hayvanat bahçesi örneği. *X. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi Özet Kitabı*. Niğde Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Niğde, 106.
- Yin, R. K. (2003). *Case study research: Design and methods*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Zhang, Y & Patrick, P. (2012). Introducing questioning techniques to pre-service teachers. *Journal of Teacher Education and Educators*, 1(2), 159-184.
- Plevyak, L.H. (1997). Level of teacher preparation in environmental education and level of implementation of environmental education in the elementary classroom with a mandated environmental education teacher preparation state. Doctoral dissertation: Ohio State University.
- Smith-Sebasto, N.J. & Smith, T.L. (1997). Environmental education in Illinois and Wisconsin: A tale of two states. *Journal of Environmental Education*, 28: 26-36.
- Simmons, D. (1998). Using natural settings for environmental education: perceived benefits and barriers. *Journal of Environmental Education*, 29, 23-31.

EK. 1. Görüşme Formu Soruları

- Soru 1. Okul dışı ortamlara gezi düzenlemeleri gerçekleştirirken yaşadığınız sıkıntılar nelerdir?
- Soru 2. Okul dışı öğrenme ortamlarında bulunmak size nasıl bir katkı sağlamıştır?
- Soru 3. Okul dışı öğrenme ortamlarının tanıtımı için hazırlanan poster sunumunun size nasıl bir katkısı olduğunu düşünüyorsunuz?
- Soru 4. Gidilen okul dışı öğrenme ortamlarından hangilerinin fen bilimler dersinin kazanımlarına daha uygun olduğunu düşünüyorsunuz? Neden?
- Soru 5. Okul dışı öğrenme ortamlarının, Fen Bilimleri dersinde karşılaşılan öğrenmeye ilişkin hangi sorunlara çözüm olabileceğini düşünüyorsunuz?



Article Info/Makale Bilgisi

✍ Received/Geliş: Nisan2018

✓ Accepted/Kabul: Haziran2018

✍ Referees/Hakemler: Doç. Dr. Hasan Hüseyin KILINÇ – Dr. Öğr. Üyesi Serdar BULUT

This article was checked by iThenticate.

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN OKUL ÖNCESİ DÖNEMDE ÇEVRE EĞİTİMİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ: DURUM ÇALIŞMASI

Tuğçe GÜZELYURT* - Özge ÖZKAN**

ÖZET

Çevre eğitimi, insanın doğaya egemen olma çabasının neticesinde ortaya çıkan çevre bozulmasını gidermeyi amaçlayan yeni bir eğitim alanıdır. Çevre eğitimi bireylerde biliş, duyuş ve davranış değişikliği kazandırma konusunda önem taşımaktadır. Sürdürülebilirlik için toplumların en önemli sorumluluklarından biri, çocuklara çevrelerinin korunmasına yönelik tutum, değer, bilgi ve gerekli olan becerileri kazandırmaktır. Okul öncesi dönemde çevre eğitiminin öneminin farkedilmesine rağmen yaygınlaşması son yıllarda gerçekleşmiştir. Türkiye’de de yaşam alanlarının yok olması ve çevre sorunlarının artış göstermesiyle tüm yaş gruplarına yönelik çevre eğitimi sunmaya yönelik girişimler devam etmektedir. Sunulan bu eğitimlerin özellikle okul öncesi döneme yönelik hazırlanan programların yeterli olmadığı görülmektedir. Çevre eğitimi, okul öncesi dönemde doğal ortamlarda ve bilinçli öğretmenler tarafından verildiğinde verimli olmaktadır. Araştırmalar okul öncesi eğitim programının ve okul öncesi öğretmenlerinin çevre eğitimi konusunda yeterli olmadığı ortaya koymaktadır. Bu bilgiler doğrultusunda araştırmanın amacı okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi dönemde çevre eğitimine ilişkin görüşleri hakkında derinlemesine bilgi elde etmek, okul öncesi dönemde çevre eğitimindeki yetersizlikleri belirlemek ve okul öncesi öğretmenlerinin çevre eğitimine yönelik farkındalıklarını arttırmaktır. Araştırmanın örneklemini Kırklareli ilinin Babaeski ilçesindeki tüm anaokullarındaki ve anasınıflarındaki okul öncesi öğretmenlerinden, araştırmaya katılmayı kabul eden 14 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Veriler nitel araştırma yöntemlerinden yarı yapılandırılmış görüşme tekniği aracılığıyla elde edilmiştir. Elde edilen veriler içerik analizi tekniklerinden kategori analizi kullanılarak incelenmiştir. Araştırmanın bulgularına göre katılımcıların

* Öğr. Gör. Şırnak Üniversitesi, Silopi MYO, Çocuk Gelişimi Pr., El-mek: tugce.guzelyurt@hotmail.com

** Öğr. Üyesi Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği Öğrencisi, El-mek: ozgeozkan2@trakya.edu.tr

çevre eğitimi hakkındaki bilgilerinin yetersiz olduğu ve çevre eğitimi uygulamalarını kısıtlayan pek çok olumsuz etkenin olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Çevre Eğitimi, Okul Öncesi Dönem, Öğretmen, Durum Çalışması.

VIEWS OF PROSPECTIVE PRESCHOOL TEACHERS ABOUT ENVIRONMENTAL EDUCATION IN PRESCHOOL PERIOD: A CASE STUDY

ABSTRACT

Environmental education is a new field of education that emerges as a result of the perception that environmental degradation caused by human efforts to dominate nature can be compensated by itself. Environmental education is the main way of creating the necessary cognitive, affective and behavioral changes in the person. One of the most important tasks of every community for sustainable living is to equip children with attitudes, values, knowledge and skills necessary to protect their environment. Environmental education in preschool period has become widespread in recent years, even though it has great importance in terms of individual and social care. In parallel with environmental problems in Turkey, environmental education continues to grow and develop in all age groups. It seems that the programs prepared for the 5-6 year old group in which preschool education is continuing in these age groups are still not enough. As seen in the literature, environmental education is efficient in natural environments in preschool period and when given by qualified, conscious teachers. In environmental education, the environment, the educational program and the role of the teacher are very important. Previous research suggests that the preschool education program and preschool teachers are not good at environmental education. The aim of this study is to get in-depth knowledge regarding knowledge of views of prospective preschool teachers' about environmental education in preschool period, to identify the inadequacies of environmental education in the preschool period and to raise awareness of preschool teachers about environmental education. The sample of the research composed of 14 preschool teachers who accept to participate in the research from all kindergartens in Babaeski district of Kırklareli province. The data were collected through a semi-structured interview form and analyzed by content analysis technique. According to the findings of the research, it was determined that the information about the environmental education of participant preschool teachers is inadequate and there are many negative factors that restrict the environmental education practices.

STRUCTURED ABSTRACT

Introduction

Environmental education is a new field of education that emerges as a result of the perception that environmental degradation caused by

human efforts to dominate nature can be compensated by itself (Özdemir, 2016). According to Özdemir (2007), in the 1970s, environmental education began to be seen as a special education area within the general education system, since it was concentrated on seeking solutions to environmental problems. Environmental education is the main way of creating the necessary cognitive, affective and behavioral changes in the person.

One of the most important tasks of every community for sustainable living is to equip children with attitudes, values, knowledge and skills necessary to protect their environment. Environmental education is about ethics and actions. This is not just a matter to be learned, but a way of thinking and pattern of behavior (Güler, 2009). Just as other attitudes and behaviors are learned, the prosocial proenvironmental attitudes of children should be influenced by observation, experiences, and teaching, both at home and at school (Musser and Diamond, 1999). According to Uludağ (2012), environmental education should be started in the preschool period and those who will give environmental education to young children should be equipped about environmental education. Quality environmental education for children is determined by how they perceive themselves in relation to the natural world during their real-life experience.

The experiences in the nature provide children to build self-confidence and empathic relationships with nature. These knowledge and skills that children acquire are both keys to their self-perception and to the protection and respect of the natural environment. For this reason, after the necessary security precautions are taken, children should be free to explore the natural world first-hand, to learn by themselves. At this point, teachers who are going to organize learning opportunities in out-of-school settings such as various natural areas, parks, gardens, become an important aspect of environmental education (Güler, 2010).

In order to protect and conserve the environment enabling people to lead quality life, emphasis has been given to environmental education in both formal and non-formal system of education. In formal system of education, teaching of environmental education depends not only on curriculum and other facilities provided to the students, but also the quality of teachers in terms of knowledge, awareness, attitude and skills relating to environmental education. Teacher plays a very significant role in developing desirable attitude towards awareness about environment among students (Larijani and Yeshodhara, 2008). Teachers should be careful and attentive when planning environmental education. It is important that environmental education activities are prepared in accordance with all the development areas of children. Teachers should encourage children to express their feelings and thoughts during the activity. In addition, the teacher should include activities in games that allow children to improve their empathy skills for environmental education to be effective (Oltman, 2002). Environmental trips, hiking, camps and similar activities both increase the sensitivity of individuals towards the environment and affect their behavior and social relations (Palmberg and Kuru, 2000; Oweini and Houri, 2006). Children who are constantly playing in the natural environment are in better coordination, balance, agility and motor skills. When children interact with nature, they have better concentration (Fjortoft and Sageie, 2000). In addition,

the natural environment improves children's perception of cognition and allows children to work with pleasure while working (Thomas, 2007). According to Lob and Desing (1991) children who learn that nature is a value recognize the beauty of nature with all sense organs and strive to protect nature.

Environmental education in preschool period has become widespread in recent years, even though it has great importance in terms of individual and social care. In parallel with environmental problems in Turkey, environmental education continues to grow and develop in all age groups. It seems that the programs prepared for the 5-6 year old group in which preschool education is continuing in these age groups are still not enough (Gülay and Öznacar, 2010). Yurt, Kandir and Kalburan (2012) indicate that researches to determine teachers' attitudes towards the environment are not sufficient. Güler (2009) found that a large proportion of teachers did not have enough preliminary information for environmental and nature education in their study of "The Effects of an Ecology Based Environmental Education on Teachers' Opinions about Environmental Education".

As seen in the literature, environmental education is efficient in natural environments in preschool period and when given by qualified, conscious teachers. In environmental education, the environment, the educational program and the role of the teacher are very important. Previous research suggests that the preschool education program and preschool teachers are not good at environmental education. In this research, preschool teachers' awareness about environmental education, their knowledge levels, expectations and competencies were tried to be explained. It is believed that this research may contribute to the creation of an environmental education curriculum enriched with content and method in the future.

The following questions were searched in this research.

- How do preschool teachers describe environmental education in the preschool period?
- What kind of skills do preschool teachers want children to acquire through Environmental education in the preschool period?
- What kind of activities do preschool teachers have knowledge about environmental education in preschool period?
- How do preschool teachers think about environmental education activities in preschool environment?
- How preschool teachers think about environmental educational activities in preschool period in the educational program?
- What are the problems that preschool teachers have experienced in implementing environmental education activities in preschool period?

Method

In this part of the research, information about the method of research (model, study group, collection of data and analysis of data) is given. In this study, it was tried to determine the knowledge and skills of preschool teachers in order to be able to present the opinions of preschool teachers about environmental education in preschool period and to give

environmental education to children in line with the opinions received. A qualitative research method was used to collect in depth information. The data were collected using a semi-structured interview technique. According to Karasar (2009), a semi-structured interview is a flexible technique that allows for in-depth information gathering at the time of interview, which predicts which data to gather with questions. In the semi-structured interview form of this study, there are 11 questions including 5 questions about the demographic characteristics of preschool teachers and 6 questions about environmental education. The study group of this research created 14 preschool teachers working in private schools and in ministry of national education (MEB) schools in Babaeski, Kırklareli in 2016-2017 education year. Gender, age, professional experience, institution type and educational status of preschool teachers are presented in the tables.

The data were collected by interviewing preschool teachers through a semi-structured interview form. According to Durmuşçelebi (2017), interview is to learn one's actual thoughts. The interviews can consist of different types of questions, such as informal, open-ended, very formal. Voice recording is a good advantage for researchers to get more information about the research topic. During the collection of the data, a voice recording was taken of the teachers who were allowed to take voice recordings by face to face with preschool teachers. Teachers opinions, which did not allow researchers to take audio recordings, were noted on paper. The data obtained at the end of the whole interview process is transferred to the computer. During the interviews, the names of preschool teachers due to ethical rules were expressed as Ö1, Ö2, Ö3, Ö4. The following questions were asked to preschool teachers in order to collect the data.

All of your interview records are in writing. The obtained data were analyzed using content analysis techniques using category analysis. Content analysis is a systematic grouping of codes and categories that includes text (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz and Demirel, 2015; Karasar, 2009). The texts were read and the probable codes were tried to be determined after the records were written. After the codes are determined, interview questions are based on the definition of the upper categories. 6 categories have been formed in this direction. The generated codes and categories were examined by another researcher and agreed with the codes in the categories. In terms of categories, the frequencies and percentages of teachers' opinions were determined.

Conclusion, Discussion and Suggestions

When the findings of preschool teachers definition of environmental education in preschool period, teachers perceive environmental education as %92,8 as "environmental sensitivity and protection", although teachers have different and similar opinions. Other opinions are expressed as recognition of environment and nature, recycling in environment, environment-based education. When the definition of environmental education in literature is examined, it is seen that environmental education is a broad concept despite its sensitivity to environment and protection attitude and behavior. According to Stap et al. (1969), environmental education aims to create citizenship that is aware of biophysical environmental and environmental problems, is aware of how to solve these problems, and creates personal solutions.

Therefore, this research reveals that there are deficiencies in the teachers' knowledge about the definition of environmental education in preschool period.

When the findings of the skills that preschool teachers want to teach children through environmental education are examined, it seems that the skills that teachers want to teach children are not related to the stages of any environmental education research in the literature. In this study, %64,2 of the teachers wanted to acquire the children were found to be "awareness and protection against the environment", although the teachers had different and similar opinions according to each other. When literature is examined, children in environmental education in preschool period gain recognition of nature and liking of nature before sensitivity and conservation attitude and behavior towards environment. According to Güzelyurt and Özkan (2017), children need to recognize nature since early ages so that people can exhibit environmentally friendly attitudes and behavior. Because children who recognize nature like to nature, children who love nature protect to nature. According to Soydan, Samur, Koçyiğit and Kiretmit (2013), as approaches that may be effective for the development of children's environmental awareness; recognition approach, love approach, protection approach should be taken into consideration.

When the findings related to preschool teachers' opinions on environmental education activities were examined, %35,7 of the teachers regarded plant education, nature observation and sightseeing as three separate environmental education activities. Contradictions are seen when teachers compare their views on environmental education activities, their definitions of environmental education, and the skills they want children to acquire through environmental education. This contradiction is related to teachers' harmonisation environmental education activities with acquirement recognition of nature only. Therefore, it is thought that teachers do not have sufficient knowledge about environmental education activities. Also, %14,2 of the teachers stated environmental education activities as special events (Forest Week, Environment Week, etc.). The limitation of environmental education activities on special days also prevents the sustainability of environmental education. According to Hayta (2006), environmental education is directed at the attitudes of the individual. Individuals should take environmental education and apply them throughout life.

When we look at the opinions of preschool teachers regarding the environment where environmental education can be given, %35,7 of the teachers think that two different environments as natural environment and school garden and %28,5 of them are suitable for environmental education in home and home garden environment. These opinions are consistent with the literature. Phenice and Griffore (2003) state that children are more influenced by direct experience with nature in shaping perceptions of their surroundings. According to Fegebank (1990), the environmental education of child's begins in family firstly. This training is developed in the immediate vicinity of the child and at the school.

When the findings of the preschool teachers regarding the opinions about the level of environmental education in the Ministry of National Education Preschool Education Program were examined, %28,5 of the

teachers were adequate, %28,5 were partially adequate, %21,4 were inadequate and %21,4 none. The findings indicate that the MEB Preschool Education Program is not sufficient for environmental education. These opinions are consistent with the literature. According to Gülay and Ekici (2010), it has been determined that about %30 of the topics and applications related to environmental education in preschool curricula are not passed.

According to the findings of the preschool teachers' opinions about the negativities in environmental education, %21,4 of the teachers stated that the educational environment is insufficient and families do not support environmental education as two main negativity. There are also other negatives that teachers have pointed out. It is the lack of support for environmental education, the lack of natural resources, the long duration of official processes, transportation difficulties, undesirable models of adults, excessive authoritarian attitudes of families, and limited school education. According to Buhan (2006), children are growing away from the natural environment in the case of urbanization. According to Hart (2016), parents in every culture are not open to including their children in environmental education.

As a result, in this study have found that preschool teacher's think environmental education significant but they do not have enough information about environmental education. Teachers participating in the research are not able to provide an effective, continuous and adequate environmental education to their students due to their inadequacy of knowledge or due to reasons such as lack of education environment and program.

- Preschool teachers may provided in-service training about environmental education.
- A compulsory environmental education course may added to the schedule of the preschool teaching department university students.
- The Ministry of National Education Preschool Education Program can be developed to cover more environmental education.
- Preschool institutions can be built in areas close to the environment.

Keywords: Environmental Education, Preschool Period, Teacher, Case Study.

1.Giriş

Çevre eğitimi, insanın doğaya egemen olma çabasının neticesinde ortaya çıkan çevre bozulmasını gidermeyi amaçlayan yeni bir eğitim alanıdır (Özdemir, 2016). Çevre eğitimi 1970' li yıllarda genel eğitim sisteminde özel bir eğitim alanı olarak ele alınmıştır. İnsanın doğa ile etkileşimi nedeniyle ortaya çıkan çevre bozulmasını insanların giderebileceği düşünülmüştür. Bu nedenle çevre eğitimi bireylerde biliş, duyuş ve davranış değişikliği kazandırma konusunda önem taşımaktadır (Özdemir, 2007).

Sürdürülebilirlik için toplumların en önemli sorumluluklarından biri, çocuklara çevrelerinin korunmasına yönelik tutum, değer, bilgi ve gerekli olan becerileri kazandırmaktır. Çevre eğitimi etik ve eylemler ile alakalıdır. Dolayısıyla çevre eğitimi bir düşünme tarzı ve bir davranış şeklidir (Güler,

2009). Tıpkı diğer tutum ve davranışların öğrenildiği gibi çocukların toplum yanlısı çevreci davranışları da hem evde hem de okuldaki gözlem, deneyimler ve eğitim aracılığıyla etkilenmiş olmalıdır (Musser ve Diamond, 1999). Uludağ' a (2012) göre çevre eğitimine okul öncesi dönemde başlanmalı ve küçük çocuklara çevre eğitimi verecek olan kişilerin bu konuda donanımlı olması gerekmektedir. Güler' e (2010) göre nitelikli bir çevre eğitimi, gerçek yaşam deneyimleri sunan ortamlarda gerçekleşmektedir. Çocuklar bu ortamlarda doğal dünyayla etkileşime geçmektedir. Çocukların doğadaki deneyimleri çocukların doğa ile empatik ilişkiler kurmasını sağlamaktadır. Bu nedenle çevre eğitimi için uygun bir ortamda gerekli güvenlik önemleri alındıktan sonra çocuklar özgür bırakılmalıdır. Okul dışı ortamlar olan parklar, bahçeler ve doğal alanlar gibi ortamlar özgür ortamlar olarak değerlendirilmektedir. Öğretmenler bu tür ortamlarda çocuklar için öğrenme fırsatları yaratmalıdırlar. Bu anlamda öğretmenin rolü oldukça büyük bir öneme sahiptir.

Hem formal hem de informal eğitim sisteminde verilen çevre eğitiminin, çevrenin korunmasına yardım ettiğini ve insanların kaliteli yaşam sürmelerini sağladığını belirten Larijani ve Yeshodhara' ya (2008) göre, informal bir eğitim sisteminde, çevre eğitimi öğretmek yalnızca müfredatta değil aynı zamanda çevre eğitimi ile ilgili bilgi, bilinçlilik, tutum ve beceriler açısından öğretmenlerin niteliklerine de bağlıdır. Öğretmenler çevre eğitimi planlarken özenli ve dikkatli olmalıdır. Çevre eğitimi etkinliklerinin çocukların tüm gelişim alanlarına uygun olarak hazırlanması önemlidir. Öğretmenler etkinlik esnasında çocukların duygularını ve düşüncelerini söylemeleri için onları cesaretlendirmelidir. Bunlara ek olarak, çevre eğitiminin etkili olabilmesi için öğretmenler çocukların empati becerisini geliştirmelerine olanak sağlayacak oyunlara etkinliklere yer vermelidirler (Oltman, 2002). Çevre gezileri, doğa yürüyüşleri, kamplar ve buna benzer etkinlikler hem bireylerin çevreye karşı duyarlıklarını arttırmakta hem de davranış ve sosyal ilişkilerini etkilemektedir (Palmberg ve Kuru, 2000; Oweini ve Houri, 2006). Doğal ortamlarda sürekli oynayan çocukların koordinasyon, denge ve motor becerileri doğal ortamda oynamayan çocuklara kıyasla daha iyi olduğu bilinmektedir. Çocuklar doğayla etkileşim içinde olduğunda konsantrasyonları yükselmektedir (Fjortoft ve Sageie, 2000). Bunlara ek olarak, doğal ortamlar çocukların bilimi kavrama gücünü geliştirmekte ve çocukların çalışırken zevkle çalışmalarını sağlamaktadır (Thomas, 2007). Lob ve Desing' e (1991) göre doğanın bir değer olduğunu anlayan çocuklar görerek, dokunarak, koklayarak doğayı hissetmekte ve doğayı koruma konusunda olumlu davranışlar sergilemektedir.

Okul öncesi dönemde çevre eğitiminin öneminin farkedilmesine rağmen yaygınlaşması son yıllarda gerçekleşmiştir. Türkiye'de de yaşam alanlarının yok olması ve çevre sorunlarının artış göstermesiyle tüm yaş gruplarına yönelik çevre eğitimi sunmaya yönelik girişimler devam etmektedir. Sunulan bu eğitimlerin özellikle okul öncesi döneme yönelik hazırlanan programların yeterli olmadığı görülmektedir (Gülay ve Öznacar, 2010). Yurt, Kandır ve Kalburan (2012) öğretmenlerin çevreye ilişkin tutumlarını belirlemeye yönelik yapılan araştırmaların yeterli olmadığını belirtmektedir. Güler (2009) "*Ekoloji Temelli Bir Çevre Eğitiminin Öğretmenlerin Çevre Eğitimine Karşı Görüşlerine Etkileri*" isimli araştırmasında öğretmenlerin büyük oranın çevre ve doğa eğitimi için yeterli ön bilgiye sahip olmadıklarını tespit etmiştir. Alanyazında görüldüğü gibi çevre eğitimi, okul öncesi dönemde doğal ortamlarda ve nitelikli, bilinçli öğretmenler tarafından verildiğinde verimli olmaktadır. Araştırmalar okul öncesi eğitimi programının ve okul öncesi öğretmenlerinin çevre eğitimi konusunda yeterli olmadığı ortaya koymaktadır. Bu çalışmada, okul öncesi öğretmenlerinin çevre eğitimi konusunda farkındalıkları, bilgi düzeyleri, beklentileri ve yeterlilikleri açıklanmaya çalışılmıştır. Bu araştırmanın, MEB Okul Öncesi Eğitimi Programı'nda içerik ve uygulamaya yönelik nitelikli bir çevre eğitimi programı oluşturulmasında katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

2.Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada okul öncesi dönemde çevre eğitimi hakkında okul öncesi öğretmenlerinin çevre eğitimine ilişkin görüşlerinin alınması ve alınan görüşler doğrultusunda çocuklara çevre eğitimi sunulabilmesi için okul öncesi öğretmenlerinin hangi bilgi ve becerilerde yeterli olup olmadıkları belirlenmeye çalışılmıştır. Derinlemesine bilgi elde etmek amacıyla nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Veriler ise, yarı yapılandırılmış görüşme tekniğiyle toplanmıştır. Karasar'a (2009) göre yarı yapılandırılmış görüşme, sorularla hangi verilerin nasıl toplanacağını önceden ortaya koyan, görüşme anında görüşmeciye derinlemesine bilgi toplama imkanı sağlayan esnek bir tekniktir. Bu çalışmanın yarı yapılandırılmış görüşme formunda, demografik özelliklere yönelik 5 soru, çevre eğitimine yönelik 6 soru olmak üzere toplam 11 soru yer almaktadır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu amaçlı örnekleme yöntemiyle belirlenmiş, Kırklareli ilinin Babaeski ilçesinde, 2016-2017 eğitim yılında özel okullarda ve devlet okullarında görev yapan 14 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Okul öncesi öğretmenlerinin cinsiyet, yaş, mesleki deneyim, kurum türü ve öğrenim durumuna ilişkin veriler tablolarda sunulmuştur.

Okul öncesi öğretmenlerinin demografik özellikleri

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin %100'ü kadındır. Katılımcıların cinsiyetine ilişkin demografik özellikler Tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo 1. Okul öncesi öğretmenlerin cinsiyetine ilişkin özellikler

Cinsiyet	f	%
Kadın	14	100

Araştırmaya katılan 14 okul öncesi öğretmenin %14,2'si 20-25 yaş arasında, 26,6'sı 26-30 yaş arasında, 35,7'si 31-35 yaş arasında, 14,2'si 36-40 yaş arasında ve %7,1'i 46-50 yaş arasındadır. Katılımcıların yaşlarına ilişkin özellikler Tablo 2'de yer almaktadır.

Tablo 2. Okul öncesi öğretmenlerinin yaş aralığına ilişkin özellikler

Yaş	f	%
20-25 yaş arası	2	14,2
26-30 yaş arası	4	26,6
31-35 yaş arası	5	35,7
36-40 yaş arası	2	14,2
46-50 yaş arası	1	7,1

Araştırmaya katılan 14 okul öncesi öğretmenin %42,8'i 1-5 yıl arası, %35,7'si 6-10 yıl arası, %14,2'si 11-15 yıl arası ve %7,1'i 26-30 yıl arası mesleki deneyime sahiptir. Katılımcıların mesleki deneyimlerine ilişkin özellikler Tablo 3'te yer almaktadır.

Tablo 3. *Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki deneyimine ilişkin özellikler*

Mesleki Deneyim	f	%
1-5 yıl arası	6	42,8
6-10 yıl arası	5	35,7
11-15 yıl arası	2	14,2
26-30 yıl arası	1	7,1

Araştırmaya katılan 14 okul öncesi öğretmenin %50'si özel okullarda, %50'si devlet okulunda görev yapmaktadır. Katılımcıların görev yaptıkları kurumlara ilişkin özellikler Tablo 4'te yer almaktadır.

Tablo 4. *Okul öncesi öğretmenlerinin kurum türüne ilişkin özellikler*

Kurum Türü	f	%
Devlet	7	50
Özel	7	50

Araştırmaya katılan 14 okul öncesi öğretmenin %7,1'i lise, %35,7'si ön lisans ve %57,1'i lisans mezunudur. Katılımcıların eğitime ilişkin özellik Tablo 5'te yer almaktadır.

Tablo 5. *Okul öncesi öğretmenlerinin eğitim durumuna ilişkin özellikler*

Öğrenim Durumu	f	%
Lise	1	7,1
Ön Lisans	5	35,7
Lisans	8	57,1

Veri Toplama Araçları

Veriler, yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla okul öncesi öğretmenlerinden toplanmıştır. Durmuşçelebi'ye (2017) göre görüşme bireyin zihninde olan düşünceleri öğrenmektir. Görüşmeler tamamen resmi olmayan, açık uçlu, çok resmi gibi farklı türde sorulardan oluşabilmektedir. Görüşmeye ilişkin daha çok bilgi alabilmek için ses kaydı almak araştırmacılar için avantaj olarak görülmektedir.

Verilerin toplanmasında, okul öncesi öğretmenleriyle yüz yüze görüşülmüş ve izin veren öğretmenlerin ses kaydı alınmıştır, ses kaydına izin vermeyen öğretmenlerin görüşleri yazılarak not alınmıştır. Tüm görüşme sürecinin neticesinde elde edilen veriler bilgisayar aracılığı ile yazılarak kaydedilmiştir. Görüşmeler sırasında, etik kurallar gereği okul öncesi öğretmenlerinin isimleri; Ö1, Ö2, Ö3, Ö4 şeklinde ifade edilmiştir. Verilerin toplanması için okul öncesi öğretmenlerine sırasıyla aşağıdaki sorular sorulmuştur.

1. Sizce okul öncesinde çevre eğitimi nedir?
2. Sizce okul öncesinde çevre eğitimiyle çocuklara kazandırılmak istenen beceriler nelerdir?
3. Sizce okul öncesinde çevre eğitimi kapsayan etkinlikler nelerdir?

4. Sizce okul öncesinde çevre eğitimi hangi ortamlarda verilmelidir?

5. Eğitim programında çevre eğitime ne derece yer verildiğini ve bunun yeterliliği konusunda ne düşünüyorsunuz?

6. Sizce okul öncesinde çevre eğitimi konusunda yaşanan olumsuzluklar nelerdir?

Görüşmeler

Araştırma verilerinin toplanması için okul öncesi dönemde çevre eğitimi ile ilgili literatür taraması sonrasında araştırmacılar tarafından bir görüşme formu hazırlanmıştır. Babaeski İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından bu araştırmanın yapılması için gerekli izinler alınmıştır (Ek 1). İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından Babaeski’deki anasınıflarının ve anaokullarının müdürlüklerine bu araştırma hakkında dilekçe gönderilerek, okul müdürleri aracılığıyla okul öncesi öğretmenlerine bilgi verilmiştir. Araştırmacılar okul öncesi öğretmenlerinin uygun olduğu bir zamanda okul binası içerisinde boş oda ve boş anasınıfı ortamlarında görüşmeleri gerçekleştirmişlerdir. Araştırmacılar tarafından görüşme formunu geliştirmek amacıyla öncelikle 5 okul öncesi öğretmeni ile görüşülerek bir ön çalışma yapılmıştır. Görüşmeler ortalama 10 dakika sürmüştür. Görüşme sonrasında, veriler iki araştırmacı tarafından incelenerek görüşme formunun içerik geçerliliği sağlanmış ve görüşme formunun son şekli oluşturulmuştur. Görüşme soruları belli bir sırada sorulmak üzere sıralanmıştır. Görüşme esnasında okul öncesi öğretmenlerinin anlamadıkları sorulara, araştırmacılar tarafından yönlendirici olmayacak şekilde açıklama yapılmıştır. Yapılan görüşmelerde katılımcıların isimleri alınmıştır fakat, daha sonra katılımcıların isimlerine kodlar verilmiştir.

Verilerin Analizi

Elde edilen veriler içerik analizi tekniklerinden kategori analizi kullanılarak incelenmiştir. İçerik analizi, metni kapsayan kodların ve kategorilerin belirlenmesi için sistematik olarak yapılan bir gruptur (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2015; Karasar, 2009).

Görüşme kayıtlarının tamamı yazıya dökülmüştür. Kayıtlar yazı döküldükten sonra metinler okunmuş ve muhtemel kodlar belirlenmeye çalışılmıştır. Kodlar belirlendikten sonra üst kategorilerin belirlenmesinde görüşme soruları temel alınmıştır. Bu doğrultuda 6 kategori oluşturulmuştur. Oluşturulan kod ve kategoriler başka bir araştırmacı tarafından incelenmiş ve belirlenen kodlarla kategorilerde uzlaşmıştır. Kategoriler doğrultusunda öğretmenlerin görüşlerinin frekansları ve yüzdeleri belirlenmiştir.

3.Bulgular

Araştırmanın bu kısmında çalışmaya katılan 14 okul öncesi öğretmenin demografik özellikleri ve 14 okul öncesi öğretmenin yarı yapılandırılmış görüşmede 6 soruya verdikleri cevaplardan elde edilen bulgulara ve görüşlerine yer verilmiştir.

3.1.Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çevre Eğitimi Tanımına Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular

Okul öncesi öğretmenlerinin “Sizce okul öncesi dönemde çevre eğitimi nedir?” soruna ilişkin görüşleri; %92,8 çevreye karşı duyarlılık ve koruma, %42,8 çevreyi ve doğayı tanıma, %21,4 çevre temelli eğitim ve %7,1 çevrede geri dönüşüm olarak sıralanmaktadır. İçerik analizi sonucu elde edilen bulgular Tablo 6’da yer almaktadır. Bu konuyla ilgili öğretmenlerin bazılarının görüşleri şu şekildedir;

Ö3’ e göre, “Çevre eğitimi, çocuklara günlük programda sunduğumuz çevreye çöp atmama, gerekirse çöpleri toplama, çevreyi kirletmeme hakkında bilgilendirmedir.”

Ö4' e göre, “Çevre eğitimi çocuklar için çok önemlidir. Çevre bilinci oluşturmak çocuklarda... Kısıtlı alanlarda bunu yapamıyorsun kesinlikle. Çocukların parklarda, kütüphanede, sinemada nasıl davranacağını öğretmek için çevre eğitimi çok önemlidir.”

Tablo 6. Okul öncesi öğretmenlerinin çevre eğitimi tanımına ilişkin görüşleri

Çevreye karşı duyarlılık ve koruma	13	92,8
Çevreyi ve doğayı tanımak	6	42,8
Çevre temelli eğitim	3	21,4
Çevrede geri dönüşüm	1	7,1

3.2.Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çevre Eğitimiyle Çocuklara Kazandırmak İstedikleri Becerilere İlişkin Bulgular

Okul öncesi öğretmenlerinin “Sizce okul öncesi dönemde çevre eğitimi ile çocuklara kazandırılmak istenen beceriler nelerdir?” soruna ilişkin görüşleri; %64,2 çevreye karşı duyarlılık ve koruma, %42,8 doğayı tanıma, %14,2 çevre sorunlarına fark etme ve %7,1 doğal ortamda fiziksel beceriler (zıplama, koşma, tırmanma, doğa yürüyüşü vb.) olarak sıralanmaktadır. İçerik analizi sonucu elde edilen bulgular Tablo 7’de yer almaktadır. Bu konuyla ilgili öğretmenlerin bazılarının görüşleri şu şekildedir;

Ö11’e göre “Okul öncesi dönemde çevre eğitimi öncelikle çocukların motor gelişimleri için bence çok önemlidir. Çünkü çocuklar çevrelerini koşturarak, elleyerek, koklayarak tanırırlar.”

Tablo 7. Okul öncesi öğretmenlerinin çevre eğitimiyle kazandırmak istedikleri becerilere ilişkin görüşleri

	f	%
Çevreye karşı duyarlılık ve koruma	9	64,2
Doğayı tanıma	6	42,8
Çevre sorunlarını fark etme	2	14,2
Doğal ortamda fiziksel beceriler (zıplama, koşma, tırmanma vb.)	1	7,1

3.3.Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çevre Eğitimi Etkinliklerine Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular

Okul öncesi öğretmenlerinin “Sizce okul öncesinde çevre eğitimini kapsayan etkinlikler nelerdir?” soruna ilişkin görüşleri; %35,7 bitki yetiştirm doğayı inceleme ve geziler, %28,5 Atık materyalleri tekrar kullanma, %14,2 Hayvan beslenme, çevreyi oyun temelli öğrenmeyle tanıma ve özel günlerde yapılan etkinlikler (Orman haftası, Dünya su günü, Çevre haftası vb.), %7,1 hayvanat bahçesi ziyareti, piknik ve canlıları tanımaya yönelik drama olarak sıralanmaktadır. İçerik analizi sonucu elde edilen bulgular Tablo 8’de yer almaktadır. Bu konuyla ilgili öğretmenlerin bazılarının görüşleri şu şekildedir;

Ö2' ye göre "Çevre eğitimi, orman haftası ve hayvan koruma günü gibi belirli günler ve haftaları kapsar."

Tablo 8. Okul öncesi öğretmenlerinin çevre eğitimi etkinliklerine ilişkin görüşleri

	f	%
Bitki yetiştirme	5	35,7
Doğayı inceleme	5	35,7
Geziler	5	35,7
Atık materyalleri tekrar kullanma	4	28,5
Hayvan beslenme	2	14,2
Çevreyi oyun temelli öğrenmeyle tanıma	2	14,2
Özel günlerde yapılan etkinlikler (Orman haftası, Çevre haftası vb.)	2	14,2
Hayvanat bahçesi ziyareti	1	7,1
Piknik	1	7,1
Canlıları tanımaya yönelik drama	1	7,1

3.4.Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çevre Eğitiminin Verilebileceği Ortamlara Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular

Okul öncesi öğretmenlerinin “Sizce okul öncesinde çevre eğitimi hangi ortamlarda verilmelidir?”soruna ilişkin görüşleri; %35,7 doğal ortam ve okul bahçesi, %28,5 sınıf içi, ev ve ev bahçesi, %14,2 her ortam, %7,1 piknik ve doğal materyallerle zenginleştirilmiş ortam olarak sıralanmaktadır. İçerik analizi sonucu elde edilen bulgular Tablo 9’da yer almaktadır. Bu konuyla ilgili öğretmenlerin bazılarının görüşleri şu şekildedir;

Ö10’a göre “Çevre eğitimi, ev ve okul bahçesi gibi ortamlarda verilebilir. Hem çocuklarının yakınında olan çevre bunlar.”

Ö14’e göre “Her ortamda verilebilir. Yaşayarak öğrenelim.”

Tablo 9. Okul öncesi öğretmenlerinin çevre eğitiminin verilebileceği ortamlara ilişkin görüşleri

	f	%
Doğal ortam	5	35,7
Okul bahçesi	5	35,7
Sınıf İçi	4	28,5
Ev ve ev bahçesi	4	28,5
Her ortam	2	14,2
Piknik	1	7,1
Doğal materyallerle zenginleştirilmiş ortam	1	7,1

3.5.Okul Öncesi Öğretmenlerinin MEB Okul Öncesi Eğitim Programında Çevre Eğitimine Yer Verilme Düzeyine Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular

Okul öncesi öğretmenlerinin “Eğitim programında çevre eğitime ne derece yer verildiğini ve bunun yeterliliği konusunda ne düşünüyorsunuz?”soruna ilişkin görüşleri; %28,5 yeterli, %28,5 kısmen yeterli, %21,4 yetersiz ve %21,4 fikrim yok olarak sıralanmaktadır. İçerik analizi sonucu elde edilen bulgular Tablo 10’da yer almaktadır. Bu konuyla ilgili öğretmenlerin bazılarının görüşleri şu şekildedir;

Ö4’e göre, “Ben eğitim planımda çevre eğitime çok yer veremedim. Ben ne kadar çevre eğitimiyle ilgili etkinlik yaptım? Etik olmak gerekirse yapmadım. Çünkü doğal bir ortamda eğitim verebilmek için sosyal imkânlar, izin şartları, aileden izin almak gibi pek çok prosedür var.”

Tablo 10. *Okul öncesi öğretmenlerinin MEB okul öncesi eğitim programında çevre eğitimine yer verilme düzeyine ilişkin görüşleri*

	f	%
Yeterli	4	28,5
Kısmen yeterli	4	28,5
Yetersiz	3	21,4
Fikrim yok	3	21,4

3.6.Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çevre Eğitiminde Yaşanan Olumsuzluklara Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular

Okul öncesi öğretmenlerinin “Sizce okul öncesinde çevre eğitimi konusunda yaşanan olumsuzluklar nelerdir?” soruna ilişkin görüşleri; %21,4 ailelerin çevre eğitimini yeterli desteklememesi ve eğitim ortamının yetersizliği, %14,2 doğal ortamdan uzak yaşam, resmi süreçlerin uzun sürmesi, ulaşım zorluğu, yetişkinlerin istenmedik modeller sunması ve ailelerin aşırı otoriter tutumu, %7,1 programların yetersizliği, doğal materyallerin eksik olması, çevre eğitiminin okul öncesi eğitimle sınırlı kalması olarak sıralanmaktadır. İçerik analizi sonucu elde edilen bulgular Tablo 11’de yer almaktadır. Bu konuyla ilgili öğretmenlerin bazılarının görüşleri şu şekildedir;

Ö10’a göre “*Aileler korumacı. Çocukların toprakla, çamurla oynamaları sorun olabiliyor. Kirlendikleri için ya da hava soğuk hastalanırsa çocuk diye sorun olabiliyor*”.

Tablo 11.*Okul öncesi öğretmenlerinin çevre eğitiminde yaşanan olumsuzluklara ilişkin görüşleri*

	f	%
Ailelerin çevre eğitimini yeterli desteklememesi	3	21,4
Eğitim ortamının yetersizliği	3	21,4
Doğal ortamdan uzak yaşam	2	14,2
Resmi süreçlerin uzun sürmesi	2	14,2
Ulaşım zorluğu	2	14,2
Yetişkinlerin istenmedik modeller sunması	2	14,2
Ailelerin aşırı otoriter tutumu	2	14,2
Programların yetersizliği	1	7,1
Doğal materyallerin eksik olması	1	7,1
Çevre eğitiminin okul öncesi eğitimle sınırlı kalması	1	7,1

4.Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi dönemde çevre eğitimi tanımı görüşlerine ilişkin bulgular incelendiğinde, öğretmenlerin farklı ve benzer görüşler olmasına rağmen, öğretmenlerin %92,8’i çevre eğitimini “çevreye karşı duyarlılık ve koruma” olarak tanımlamaktadırlar. Diğer görüşler ise, çevreyi ve doğayı tanımak, çevrede geri dönüşüm, çevre temelli eğitim olarak ifade edilmiştir. Alanyazında çevre eğitimi tanımı incelendiğinde, çevre eğitiminin çevreye karşı duyarlılık ve tutum geliştirme, çevreyi koruma kavramlarını içermesine rağmen daha geniş bir kavram olduğu görülmektedir. Stap ve arkadaşlarına (1969) göre, çevre eğitimi biyofiziksel çevre ve çevre sorunlarını bilen, bu sorunlara nasıl çözüm getireceğinin farkında olan, şahsi çözümlerini oluşturan yurttaşlık yaratmayı amaçlamaktadır. Dolayısıyla bu araştırma öğretmenlerin okul öncesi dönemde çevre eğitimi tanımı bilgilerinde eksiklikler bulunduğunu ortaya koymaktadır.

Okul öncesi öğretmenlerinin çevre eğitimiyle çocuklara kazandırmak istedikleri becerilere ilişkin bulgular incelendiğinde, öğretmenlerin çocuklara kazandırmak istedikleri becerilerin literatürde yer alan herhangi bir çevre eğitimi araştırmasının aşamalarıyla ilişkili olmadığı görülmektedir. Bu çalışmada öğretmenlerin birbirlerine göre farklı ve benzer görüşleri olmakla beraber, öğretmenlerin %64,2'sinin çocuklara kazandırmak istediği becerinin “çevreye karşı duyarlılık ve koruma” olduğu bulgusuna ulaşılmaktadır. Alanyazın incelendiğinde okul öncesi dönemde çevre eğitiminde çocuklar çevreye karşı duyarlılık ve koruma davranışından önce doğayı tanıma ve doğayı sevmeye kazanımlarını edinmektedir. Güzelyurt ve Özkan'a (2017) göre, insanların çevre dostu tutum ve davranış sergileyebilmeleri için çocukların küçük yaşlardan itibaren doğayı tanımaları gerekmektedir. Çünkü doğayı tanıyan çocuklar doğayı sevmekte, doğayı seven çocuklar doğayı korumaktadır. Soydan, Samur, Koçyiğit ve Kiretmit'e (2013) göre çocukların çevre bilincinin gelişimi için etkili olabilecek yaklaşımlar olarak tanıma yaklaşımı, sevgi yaklaşımı, koruma yaklaşımı dikkate alınmalıdır.

Okul öncesi öğretmenlerinin çevre eğitimi etkinliklerine yönelik görüşlerine ilişkin bulgular incelendiğinde, öğretmenlerin %35,7'si çevre eğitimi etkinliklerini bitki yetiştirme, doğayı inceleme ve geziler olmak üzere üç ayrı etkinlikler olarak tanımlamaktadırlar. Öğretmenlerin çevre eğitimi etkinliklerine ilişkin görüşleri, çevre eğitimi tanımlarına ve çevre eğitimiyle çocuklara kazandırmak istedikleri becerilere ilişkin görüşleriyle kıyaslandığında çelişkiler görülmektedir. Bu çelişki, öğretmenlerin çevre eğitimi etkinliklerini, sadece doğayı tanıma olarak bağdaştırmalarıyla ilişkilidir. Dolayısıyla öğretmenlerin çevre eğitimi etkinlikleri hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıkları düşünülmektedir. Bunlara ek olarak öğretmenlerin %14,2'si çevre eğitimi etkinliklerini özel günlerde yapılan etkinlikler (Orman haftası, Çevre haftası vb.) olarak ifade etmektedir. Çevre eğitimi etkinliklerinin özel günlerle sınırlandırılması da çevre eğitiminin sürdürülebilmesini engellemektedir. Hayta'ya (2006) göre, çevre eğitimi bireyin tutumlarına yöneliktir. Birey hayatı boyunca çevre eğitimi almalı ve uygulamalıdır.

Okul öncesi öğretmenlerinin çevre eğitiminin verilebileceği ortamlara yönelik görüşlerine ilişkin bulgular incelendiğinde, öğretmenlerin %35,7'si doğal ortam ve okul bahçesi olarak iki farklı ortamın, %28,5'i ev ve ev bahçesi ortamının çevre eğitimi için uygun olduğunu düşünmektedirler. Bu görüşler alanyazınla uyumludur. Phenice ve Griffiore (2003) çocukların çevreleriyle ilgili algılarının şekillenmesinde, doğayla doğrudan yaşantının daha etkili olduğu belirtmektedirler. Fegebank'e (1990) göre, çevre eğitimine çocuk ilk olarak ailede başlamakta ve çocuğun yakın çevresin ile okulda geliştirilmektedir.

Okul öncesi öğretmenlerinin MEB Okul Öncesi Eğitim Programı'nda çevre eğitime yer verilme düzeyine yönelik görüşlerine ilişkin bulgular incelendiğinde, öğretmenlerin %28,5'i yeterli, %28,5'i kısmen yeterli, %21,4'ü yetersiz ve %21,4'ü fikrim yok olarak görüşlerini belirtmiştir. Bulgular öğretmenlerin MEB Okul Öncesi Eğitimi Programı'nın çevre eğitimi için yeterli olmadığını göstermektedir. Bu görüşler alanyazınla uyumludur. Gülay ve Ekici (2010) okul öncesi eğitim müfredatlarında çevre eğitimiyle ilgili konuların ve uygulamaların %30'u geçmediğini tespit edilmiştir.

Okul öncesi öğretmenlerinin çevre eğitiminde yaşanan olumsuzluklara yönelik görüşlerine ilişkin bulgular incelendiğinde, öğretmenlerin %21,4'ü eğitim ortamının yetersizliği ve ailelerin çevre eğitimini yeterli desteklememesini başlıca iki temel olumsuzluk olarak belirtmiştir. Öğretmenlerin belirttiği diğer olumsuzluklar da bulunmaktadır. Bu olumsuzluklar; doğal ortamdan uzak yaşam, programların yetersizliği, doğal materyallerin eksik olması, resmi süreçlerin uzun sürmesi, ulaşım zorluğu, yetişkinlerin istenmedik modeller sunması, ailelerin aşırı otoriter tutumu, çevre eğitiminin okul öncesi dönemde sınırlı kalması ve okul yönetiminin destek olmamasıdır. Buhan'a (2006) göre kentleşme olgusu içerisinde çocuklar doğal ortamdan uzak büyümektedir. Hart'a (2016) göre her kültürdeki ebeveynler çocuklarını çevre eğitimine dâhil etmeye açık değildir.

Sonuç olarak bu araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin çevre eğitimi önemli gördükleri fakat, çevre eğitimi hakkında derinlemesine bilgiye sahip olmadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenler gerek kendilerinin bilgi yetersizliğinden dolayı gerek eğitim ortamı ve programın yetersizliği gibi nedenlerden dolayı öğrencilerine etkili, sürekli ve yeterli bir çevre eğitimi verememektedirler.

Ulaşılan bu sonuçlara göre öneriler şöyle sıralanmaktadır;

- Okul öncesi öğretmenlerine çevre eğitimiyle ilgili hizmeti içi eğitim verilebilir.
- Okul Öncesi Öğretmenliği Bölümü'nün ders planına zorunlu çevre eğitimi dersi eklenebilir.
- MEB Okul Öncesi Eğitimi Programı'nda çevre eğitimine daha kapsamlı yer vermek için düzenlemeler yapılabilir.
- Okul öncesi kurumları doğal ortamlara yakın alanlara inşa edilebilir.

KAYNAKÇA

- Buhan, B. (2006). Okul öncesinde görev yapan öğretmenlerin çevre bilinci ve bu okullardaki çevre eğitiminin araştırılması. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak Kılıç, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri (19. Baskı)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Fegebank, B. (1990) *Environmental Education; a Task for Home Economist*, Journal of Consumer Studies and Home Economics, Vol:14; 185-191.
- Durmuşçelebi, M. (2017). Eğitimde Araştırma Yöntemleri. 1. Baskı. Onur Köksal (Ed.). Nitel Araştırma. (s.257-295). Konya: Eğitim.
- Fjortoft, I., & Sageie, J. (2000). The naturel environment as a playground for children: Landscape description and analysis of a natürel landscape. *Landscape and Urban Planning*, 48(1/2), 83-97.
- Güler, T. (2009). Ekoloji temelli bir çevre eğitiminin öğretmenlerin ve çevre eğitime karşı görüşlerine etkisi. *Eğitim ve Bilim*. 34(151). 30-43.
- Gülay, H., & Ekici, G., (2010). MEB Okul Öncesi Eğitim Programının Çevre Eğitimi Açısından Analizi, *Türk Fen Eğitimi Dergisi*. 7(1), 74-84.
- Gülay, H., & Öznacar, M. D. (2010). *Okul Öncesi Dönem Çocukları İçin Çevre Eğitimi Etkinlikleri*. (1.Baskı). Ankara: Pegem.
- Güler, T. (2010). Okul Öncesi Dönemde Fen Eğitimi. 1. Baskı. Berrin Akman, Gül den Uyanık Balat, Tülin Güler (Ed.), *Çevre Eğitimi*. (s.181-201) Ankara: Pegem Akademi
- Güzelyurt, T., & Özkan, Ö., (2017). Okul Öncesi Dönemde Çevre Eğitimi Uygulama Örneği: Merhaba Kozalak ve Kozalağın Sesi Etkinlikleri. *Turkish Studies*. 12(28): 416. DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.12519>.
- Hart R. A. (2016). *Çocukların Katılımı Kuram ve Uygulamada Toplum Gelişimi ve Çevre Korunmasında Genç Yurttaşları İçermek*. 1.Baskı. Kılınç T.Ş. (Ed.) Ankara: Nobel

- Hayta, A. B. (2006). Çevre Kirliliğinin Önlenmesinde Ailenin Yeri ve Önemi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi* (KEFAD), 7 (2), 359-376.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Nobel.
- Larijani, M. & Yeshodhara, K. (2008). An empirical study of environmental attitude among higher primary school teachers of India and Iran, *Journal of Human Ecology*, 24(3), 195-200.
- Lob, R. E., & Gesing, H. (1991). *Umwelterziehung ganzheitlicher und umfassender Bildungsauftrag für die Grundschule*. In Gesing, H. & Lob, R. E. (Hrsg.), *Umwelterziehung in der Primarstufe*. Heinsberg.
- Lynn M. M., & Karen E. D. (1999) The Children's Attitudes Toward the Environment Scale for Preschool Children, *The Journal of Environmental Education*, 30(2), 23-30, DOI: 10.1080/00958969909601867
- Oltman, M. (Ed.). (2002). *Natural wonders: a guide to early childhood for environmental educators*. Minnesota: MN Early Childhood Environmental Education Consortium.
- Oweini A., & Houri A. (2006). Factors affecting environmental knowledge and attitudes among Lebanese college students, *Applied Environmental Education and Communication* 5, 95-105.
- Özdemir O. (2007). A New Environmental Education Perspective: "Education For Sustainable Development". *Education and Science*. 32, 145
- Özdemir O. (2016). *Ekolojik Okuryazarlık ve Çevre Eğitimi*. 1.Baskı. Ankara: Pegem Akademi.
- Palmberg I. E., & Kuru J. (2000). Outdoor activities as a basis for environmental responsibility, *The Journal of Environmental Education* 31 (4), 32-6.
- Phenice, L. A., & Griffiore, R. J. (2003). Young children and the natural world. *Contemporary Issues in early childhood*, 4(2), 167-171.
- Soydan, S., Samur, A. Ö., Koçyiğit, S., & Kiremit, H. Ö. (2013). *Çocuk ve Çevre*. (2. Baskı). Ankara: Vize.
- Stapp, W. B. (1969). The concept of environmental education. *Environmental Education*, 1 (1), 30-31.
- Thomas, J. (2007). Early connections with nature support children's development of science understanding. *Exchange*, 57-60.
- Uludağ, M. (2012). Erken Çocukluk Gelişimi ve Eğitimi. 2.Baskı. Yeşim Fazlıoğlu (Ed.), *Çevre Eğitimi*. (s.317-342). Ankara: Paradigma.
- Yurt, Ö., Kandır, A., & Kalburan, N. C. (2012). Okul öncesi öğretmenleri ile öğretmen adaylarının çevresel tutumları yönünden karşılaştırılması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(1), 317-327.

Ekler

Ek A

Babaeski İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü İzin Belgesi



T.C.
BABAESKİ KAYMAKAMLIĞI
İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 89503937-44-E.5924355

28.04.2017

Konu : Anket Çalışması

İLÇE MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi: Özge ÖZKAN'ın 26.04.2017 tarihli dilekçesi

Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği 3.sınıf öğrencisi Özge ÖZKAN tarafından; İlçemizde görev yapan tüm okul öncesi öğretmenlerine gönüllülük esasına göre (isteyen öğretmenlere), anket sonucunda elde edilecek bilgilerin Özge ÖZKAN'ın yapacağı bilimsel çalışma dışında başka hiç bir yerde kullanılmaması koşullarıyla çevre eğitimi hakkında anket çalışması yapması uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Muzaffer KARAMAN
Şube Müdürü

OLUR
28.04.2017

Kadriye TOKAT
Kaymakam a.
İlçe Milli Eğitim Müdürü

Ek:

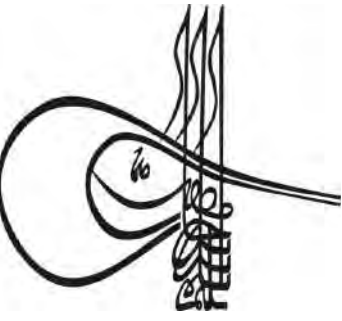
- 1.İlgi dilekçe örneği (1 sayfa)
- 2.Öğrenci olduğunu gösterir belge (1 sayfa)

Güvenli Elektronik
İmzalı Aslı ile
28.04.2017
Mevlana ŞENTÜRK
VHKİ

Adres: İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü/Babaeski
Elektronik Ağ: <http://babaeski.meb.gov.tr>
e-posta: msenturk@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: Mevlana ŞENTÜRK VHKİ
Tel: (0 288) 512 11 07 dahili 120
Belgegeçer: (0 288) 512 85 00

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 27ea-e2f4-3bb8-bca8-3ac3 koda ile teyit edilebilir.



Article Info/Makale Bilgisi

✍ Received/Geliş: Mart 2018

✓ Accepted/Kabul: Haziran 2018

✍ Referees/Hakemler: Doç. Dr. Fulya TOPÇUOĞLU ÜNAL – Doç. Dr. Nevin AKKAYA - Dr. Öğr. Üyesi Nigar İPEK EĞİLMEZ - Dr. Öğr. Üyesi Murat ATEŞ

This article was checked by iThenticate.

ÇOCUK KİTAPLARINDA OTORİTE: “BACAKSIZ SERİSİ” ÖRNEĞİ

Sercan HALAT* - Handan ÇELİK** - Hatice FIRAT***

ÖZET

Toplumsal yaşamda, hemen her alanda otoriter tutumlara maruz kalanlar içerisinde çocuklar da bulunmaktadır. Çocuğa yönelik otorite, “ailede anne-baba, okulda öğretmen, yakın çevrede akran (arkadaşlar) ve edebiyat ortamında yazar otoritesi” gibi farklı kaynaklardan gelebilir. Dolayısıyla çocuklar genel olarak günlük yaşamda; ailede, okulda, arkadaş çevresinde ve de edebiyat ortamında otoriter kişiler ve tutumlarla karşılaşmakta ve bu durum çocuk edebiyatı ürünlerinde önemli bir yer tutmaktadır. Çocuk edebiyatı, öznesi çocuk olan; çocuğa görelilik ilkesini, çocuk bakışını ve duyarlılığını dikkate alan bir edebiyat türüdür. Dolayısıyla söz konusu çocuk ve edebiyat olduğunda, asıl belirleyici unsurun pedagojiden ziyade estetik ve sanat olması gerekmektedir. Çeşitli çevrelerde çocuğa yönelik otoriter tutumun ele alındığı bu çalışmada; Rıfat Ilgaz’a ait beş kitaptan oluşan seride “otorite sorunu” incelenmiştir. Nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesinin kullanıldığı bu çalışmada, çocuklara yönelik otoritenin, otoriteyi doğuran tutumların ve bu tutumları sergileyen kişilerin (anne, baba, öğretmen, yazar vb.) dikkate alınarak tespit edilmesi ve bunların çocuk edebiyatı eserlerine nasıl yansıdığı belirlenmesi amaçlanmaktadır. Çalışma sonucunda Bacaksız serisinde çocuğa yönelik otoritenin alanyazında da belirtildiği gibi, ailede “anne-baba”, okulda “öğretmen”, yakın çevrede “akran (arkadaşlar)” tarafından uygulandığı saptanmıştır. Yazar otoritesi ise beş eserin ikisinde

*  Arş. Gör., Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, El-mek: sercanhalat@mu.edu.tr

**  Arş. Gör., Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, El-mek: handancelik@mu.edu.tr

***  Doç. Dr., Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Sosyal Bilimler ve Türkçe Eğitimi Bölümü, El-mek: haticefirat@mu.edu.tr

görülmektedir. Bununla birlikte çalışmada, otoritenin çocuklar üzerinde; bastırılma, dışlanma, sürekli olarak cezalandırılma, alay edilme, sosyal çevreden soyutlanma ve fiziksel şiddete uğrama korkusu gibi etkilerinin olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Çocuk Edebiyatı, Bacaksız serisi, otorite, Rifat Ilgaz

AUTHORITY IN CHILDREN'S BOOKS: "BACAKSIZ" AS AN EXAMPLE

ABSTRACT

There are also children amongst people who are exposed to an authoritarian demeanor in almost every aspect of social life. Authority aimed at children can come from different sources such as: "parents in family, teachers at school, peers (friends) on the inner circle, and author authority in literary environment". Hence, children generally encounter with authorial figures and demeanors during their daily lives; in their family, at school, in their social circle and in literary environments and this situation holds an important place in children's literature merchandise. Children's literature is a kind of literature that revolves around children which takes the principle of child appropriateness, children's perspective and sensitivity into consideration. Therefore, when it comes to children and literature, the main determining factor should be art rather than pedagogy. On this study which addresses the authoritarian attitude towards children in different environments, the issue of "authority problem" was examined through Rifat Ilgaz's series which include five books. This study aims to identify authority that is aimed at children, demeanors that leads to authority by taking account of people's "family, school environment, social circle, and literary environment" who exhibits these demeanors. In conclusion of the study, it was determined that in the series of "Bacaksız" the authority aimed at children is implemented by "mother-father" in family, "teacher" at school, inner circle "peers (friends)". Author authority on the other hand, is seen in two of the books out of five. In addition to these, in this study, it was concluded that the authority has several effects on children such as; repression, social exclusion, being punished constantly and the fear of being subjected to physical violence.

STRUCTURED ABSTRACT

1. Introduction

Authority can be defined as having more power on a subject compared to others, being knowledgeable and being well equipped. To state it more clearly, it is a position of making others obey to your will and having the power to make a certain behavior accepted by people without resorting to physical strength (Mendel, 1992: 24). In an authoritarian approach, physical, verbal or psychological violence is resorted and a system of reward and punishment is used. Much like the relationship between a chief and an officer, authoritarian mentality is

based on hierarchical relationships (Hesapçıoğlu, 1995, as cited in Terzi, 2001: 4). Authority is an aspect which can be encountered with in a multidimensional way with its implementers such as statesmen, law protectors, judges and officers, teachers, parents, experts, authors, scholars, clergymen (Özer 2014: 137). Children are amongst people who encounter with an authoritarian demeanor in social life. In an authoritarian manner children grow up in an environment where emotional support and attention is not sufficient. An absolute obedience is expected of the child (Sümer, Gündoğdu Aktürk and Helvacı, 2010). Amongst the sources of child aimed authority, parents in family, teachers at school, peers (friends) in social circle and authors in literary environment stands out.

2. Method

Document analysis method was used for the study that examines "Bacaksız" series that includes five books. On this method, other than the written materials that includes information on the subject/sequence of events, visual and digital materials such as movies, videos, video recordings, paintings, pictures are also examined (Creswell and Clark, 2007; Yıldırım and Şimşek, 2013: 259). The data was interpreted by content analysis method. Content analysis is "a scientific approach which investigates the social reality by systematically and objectively classifying the message that verbal, written or other materials have in terms of grammar and/or meaning" (Tavşancıl and Aslan, 2001: 22).

3. Results and Discussion

On the study which addresses the authoritarian attitude towards children on different environments (family, school, social circle and literary environment), Rıfat, Ilgaz's books "Bacaksız Kamyon Sürücüsü", "Bacaksız Sigara Kaçakçısı", "Bacaksız Okulda", "Bacaksız Paralı Atlet" and "Bacaksız Tatil Köyünde" were examined. Economical and social status, physical power, intelligence, educational background and cultural status were determined to be the primary reasons that effect the authoritarian attitude towards children. The authority figures that are seen on families are categorized as mother and father authority. On Bahri's family, who is the protagonist of the series, the authority is the "father". When the books are evaluated from the viewpoint of the authority of the father, it can be seen that in order to enforce obedience to his son/Bahri, the father uses calling names, getting mad, insulting, humiliation and punishment. It was determined that the oppression topics are mostly about education and daily life. It can be seen that Bahri who underwent oppression, is afraid of his dad and obeys him by doing everything that he says.

The teachers on "Bacaksız" series are also authoritarian. When we look at the examples, it can be seen that except for the inspector, everybody around school; two teachers and the principle, represent authority and resort to physical and verbal violence, inflict punishment often and have no concern for students' feelings and thoughts in order to enforce obedience. Similar to a father's authority, the aforementioned teachers and the principle's authority depends on the sense of fear that awakes in children.

On the series, Bahri and other children are seen to undergo peer pressure. Peer authority is inflicted by social exclusion, disdain, name

calling, mocking, taunting, physical and verbal violence. It was detected that children obey to oppression because of fear similar to family and school environments.

When "Bacaksız" series are discussed from the viewpoint of writer authority, it is seen that the books "Bacaksız Kamyon Sürücüsü", "Bacaksız Sigara Kaçakçısı" and "Bacaksız Tatil Köyünde" are anti-authoritarian whereas "Bacaksız Okulda" and "Bacaksız Paralı Atlet" have authoritarian features.

It was determined that the author has a critical attitude towards idealist ideology and people who support it. The author reflects negative features of the idealist ideology, and directs children to see it that way. Furthermore, the most important indicator of the of the authoritarianism in both books is the way the author uses descriptions of physical violence that may affect children emotionally and deeply in a negative way.

As it is also seen on the series; physical, verbal or psychological violence has an important place on authoritarian approaches. Without differentiating close or remote environments, children can be exposed to authority. Most of the time authority is inflicted upon children due to the child's position on society and relative weakness. Therefore, it should be known that the anti-democratic authoritarian attitude towards children has several affects on the developmental process of a child and even after years it causes varying quantities of irreversible negative psychological and behavioral scars. Behaviors such as punishment, name calling, humiliation, threatening, infliction of physical and verbal violence that surfaces around the child's environment due to authority harm the child. The solution of this situation is possible through infliction of democracy, justice and equality in family school or literary environments. If we want to ensure that the child can control his/her own behaviors and make sure he/she gains self-control awareness and inner discipline without the need for authority, we should resort to modern discipline and behavior modification approaches. The foundation of these approaches is to replace an unwanted behavior with a desired behavior. In order to achieve this, appropriate methods should be used with an individual's content without the need of any authority figure.

Keywords: Child literature, Bacaksız series, authority, Rıfat Ilgaz.

1. GİRİŞ

Otorite, herhangi bir konuda diğerlerine göre daha üstün bir güce sahip olma, bilgili, donanımlı olmak şeklinde tanımlanabilir. Daha açık bir ifadeyle fiziksel güce başvurmadan boyun eğdirme, belli bir davranışı kabul ettirecek bir gücü elinde tutma durumudur (Mendel, 1992: 24). Türk Dil Kurumu sözlüğünde de otorite kavramıyla ilgili, "yaptırma, yasak etme, emretme, itaat ettirme hakkı veya gücü, yetke, sulta, velayet; siyasi veya idari güç; çalışmalarıyla kendini kabul ettirmiş, başarılı kimse" şeklinde üç ayrı tanımlamaya yer verilmektedir (TDK, 2011: 1823). Yapılan tanımlardan; birey tarafından, bir insan ve/veya grubun emir veya dayatmalarının sorgusuzca kabul edilmesi durumunda otoriterliğin ortaya çıktığı anlaşılmaktadır. Otorite genellikle kendi yaptırım gücünü her zaman, yukarıdan aşağıya ve büyükten küçüğe doğru uygulamaktadır. Nehir veya ırmağın kendisini doğuran kaynağa doğru akmayacağı gibi otorite de aşağıdan yukarıya doğru ilerlemeyen bir yönelimdir. (Mendel, 1992: 23). Otoriter yaklaşımda fiziksel, sözel ya da psikolojik şiddete başvurulmakta, ödüllendirme ve cezaya yer verilmektedir. Otoriter anlayış, amir-memur

arasında olduğu gibi emir ve talimat temelli hiyerarşik ilişkilere dayanmaktadır (Hesapçıoğlu, 1995’ten akt. Terzi, 2001: 4). Otorite, dinî, siyasal, askerî, ahlâkî, toplumsal vb. birçok alanda; devlet adamları, yasa koyucular, yargıç ve memurlar, öğretmenler, anne-babalar, uzmanlar, yazarlar, aydınlar, din adamları gibi uygulayıcıları ile çok boyutlu bir şekilde karşılaşılabilen bir durumdur (Özer 2014: 137). Toplumsal yaşam içerisinde, hemen her alanda otoriter tutumlara maruz kalanlar içerisinde çocuklar da bulunmaktadır. Otoriter tutuma maruz kalan çocuklar, duygusal destek ve ilginin yetersiz olduğu bir ortamda yetişmektedir. Çocuktan mutlak bir itaat beklenmektedir (Sümer, Gündoğdu Aktürk ve Helvacı, 2010).

Çocuğa yönelik otoritenin kaynakları arasında ailede anne-baba, okulda öğretmen, yakın çevrede akran (arkadaşlar) ve edebiyat ortamında yazarlar dikkat çekmektedir. Diğer bütün toplumlarda olduğu gibi Türk toplumunun da temel dinamiğini oluşturan aile kurumu, bireylerin birçok açıdan ilk deneyimlerini edindiği önemli bir ortamdır. Türk aile yapısında çocuk yetiştirme konusunda kültürel ve geleneksel bazı görüşler bulunmaktadır. Son yıllarda, kadınların iş hayatında daha etkin hâle gelmesi ile birlikte birtakım değişiklikler olsa da aslında hâlen çocuk bakımı annenin görevi olarak görülmekte, baba ise evin gereksinimlerini karşılayan “bir otorite” olarak kabul edilmektedir (Evans’tan akt. Şahin ve Özyürek, 2008: 396). Anne ve babanın, çocuklarına karşı tutumları, onların hayatı anlamlandırabilmelerinde, sorgulayan, araştıran kısacası kendilerini gerçekleştiren kimseler olarak toplumda var olmalarında belirleyici bir unsurdur.

Ana-baba tutumları, farklı ölçütler temel alınarak değişik biçimlerde sınıflandırılabilmektedir. Bu ölçütlerden birisi; *çocuğu kabul etme, çocuğun her türlü ihtiyacını karşılama ve çocukla kurulan ilişki biçimidir*. Diğer ölçüt; *çocuğu kontrol etme, yönetme ve çocukta beklentilerdir*. Bu ölçütlere göre dört tutum ortaya çıkmaktadır. Bunlar; *baskı ve disipline dayalı otoriter tutum, aşırı koruyucu tutum, eşitlik belirten yetkin, demokratik tutum ve ilgisiz-aldırmaz tutumdur* (Alisinanoğlu, 2003; Sertelin, 2003; Ulusoy vd., 2005’ten aktaran Yapıcı, 2010).

Baskı ve disipline dayalı otoriter tutumda anne ve babanın beklentileri çocuğun kapasitesinin üstündedir ve aile çocuğun ihtiyaçlarının karşılanması ve iletişim kurma konularında yetersizdir. Otoriter ve baskıcı ebeveynlerin, çocuklarını yetiştirirken katı kurallar koydukları, onların kendilerini ifade etmelerine izin vermedikleri, arkadaşlarıyla ilişkilerini sınırladıkları, arkadaş desteğine olumlu bakmadıkları da yine bilinen bir gerçektir (Çeçen, 2008). Otoriter tutum, genel olarak ailenin çocuk üzerindeki doğal velayetinin bir sonucu olarak ortaya çıkmaktadır. Ebeveynlerin kendi değer yargılarını ve düşünce kalıplarını çocuklarına dayatmaları şeklinde belirginleşen bu tutum sonucunda çocukta olumlu kişilik özelliklerinin oluşması büyük ölçüde engellenmektedir. Bu engelin ortadan kaldırılması ise ancak çocuğun içerisinde bulunduğu ailede, kişilerarası ilişkilerin sevgi, saygı, hoşgörü ve demokratik tutum üzerine inşa edilmesiyle mümkün olabilmektedir.

Çocuğun otoriter yaklaşımlara maruz kalabileceği bir diğer ortam okuldur. Türk toplumu tarih boyunca öğretmenleri, kutsal, güvenilir ve saygı gösterilmesi gereken insanlar olarak görmüştür. Dolayısıyla öğretmen güç sahibi, söz hakkı kendisinde olan, bilgiyi vermekle yükümlü bir otorite; öğrenci ise ancak öğretmenin buyruklarına itaat eden, söyleneni sorgusuz bir şekilde yerine getiren olarak kabul edilmiştir (Soylu, 2011: 26). Öğretmene mutlak bir otorite yetkisi verilmesi durumu, büyük bir olasılıkla öğretmeni buyurgan bir kimse haline getirecek ve yine büyük bir olasılıkla çocukları ya çok dikbaşlı ya da çok uysal hale getirecektir. Çocukların dikbaşlı duruma getirilmesindeki tehlike, onların zamanla herhangi bir otoriteye karşı çıkmanın övünülecek bir şey olduğu düşüncesine kapılmaları, uysallaştırılmalarındaki tehlike ise tüm girişim duygularını yitirmeleri olasılığıdır (Russel’den akt. Brubacher, 1989: 14).

Öğretmenin sınıf içerisindeki demokratik tutumu çocuğun kendi başına karar verme becerisini kazanmasını, kendi disiplinini oluşturmalarını, sorumluluk duygusunun gelişmesini, kendi değerlerini ortaya koymasını, bu değerlere uymasını ve çocukta öğretmene karşı güven duygusunun oluşmasını sağlar (Tezcan, 1985: 115). Buradan hareketle öğretmenin rolünün çocuğu anlamak,

ihtiyaçlarını değerlendirmek, ona kendini ifade etme fırsatı vererek benliğinin oluşmasına katkıda bulunmak olduğu söylenebilir.

Çocuğun maruz kalabileceği diğer bir otorite türü akran tarafından uygulanan otoritedir. Akran, yaş, meslek, toplumsal durum vb. bakımından birbirine eşit olanlardan her biri, boydaş, taydaş olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2011: 72). Akran tarafından uygulanan otorite akran baskısı olarak çocuğun karşısına çıkabilmektedir. Bu açıdan akranların çocuk üzerindeki etkisi, aile veya öğretmen etkisinden daha az değildir. Özellikle ergenlik döneminde yoğunlaşan ait olma, kabul görme ve bağlanma gibi gereksinimler, çocuğun akran grubunun kontrolüne girmesine yol açabilmektedir (Aydın, 1999).

Akran baskısı, *tekme atma, tokat vurma, itme, çekme gibi fiziksel; sataşma, alay etme, dalga geçme, kızdırma, hoşla gitmeyen isim takma, küçük düşürücü sözler söyleme gibi sözel; dedikodu ve söylenti çıkarıp yayma, arkadaş grubundan dışlayarak yalnızlığa terk etme, eşyalarını zorla alma, tehdit etme* gibi davranışsal olarak ortaya çıkabilmektedir (Pamuk Elem, 2013: 23). Araştırmalar, akran baskısına maruz kalmada çocukların arkadaşları tarafından soyutlanma korkusunun önemli bir faktör olduğunu, bu baskının okula karşı olumsuz tutum geliştirmede rol oynadığını ve otoriter anne-baba tutumuna maruz kalan çocukların akran baskısına daha duyarlı olduklarını göstermektedir (Lashbrook, 2000; Gartner, 1996; Curtner- Smith ve MacKinnon- Lewis, 1994).

Çocuğa yönelik otoritenin uygulayıcıları arasında sayılabilecek bir diğer grup ise kitap yazarlarıdır. Çocuk kitabı yazarları, çocukların yaşamı anlamlandırmalarında, doğayı ve insanları sevmelerinde, demokratik bir kişilik oluşturmalarında, estetik duygularını geliştirmelerinde, kısacası, sağlam kişilikli birer birey olmalarında, ortaya koydukları eserlerle önemli bir role sahiptirler. Çocuk edebiyatını ve dolayısıyla bu alanda verilen eserleri, yalnızca pedagojik işlevlerle sınırlandırarak öğreticiliği ön plana çıkarmak, eserleri sanatsal özelliklerden soyutlamak anlamına gelmektedir (Şirin, 2016: 29). Bu bağlamda, çocuklara yönelik eserler kaleme alan yazarlar, ne eğitici bir kimlikle çocuklara doğruyu gösteren ve dikte eden bir otorite, ne de her şeyin en iyisini bilen bir öğreticidir (Dilidüzgün, 2007: 63). Bu nedenle yazarlar, çocuk kitaplarını hazırlarken antitoriter bir anlatımla, çocukları anlayan, onların ruhsal ihtiyaçlarını karşılayan, eğlendirici, sanatsal ve estetik tarzda eserler ortaya koymalıdır.

Günümüzde ortaya konulan çocuk kitaplarının halen büyük bir çoğunluğu otoriter özellik taşıyor olsa da öğreticilik amacı gütmeyen yazarların da olduğu görülmektedir. Yazar Mevlâna İdris, çocuk edebiyatı yazarları hayal dünyası ile gerçek hayat arasında çocuğu yönlendirmeli midir? sorusuna “Bir yazarın böyle bir misyonu olduğu düşüncesine katılmıyorum. Yazar kendinde böyle bir misyon vehmediyorsa, bu ham bir hayaldir. Yazar! O bir yazardır.” şeklinde cevap vermektedir (Emeksiz, 2014, s.270). Yine çocuklar için eserler veren yazar Filiz Özdem de otoriter yaklaşım konusundaki eleştirisini, “Hiçbir yazarın çocukları yola sokmak, terbiye etmek için eline kalem kağıt alıp yazmaya başladığını düşünmüyorum; düşünmek de istemiyorum. O zaman bu edebiyat değil, ders kitabı gibi bir şey olur, didaktik bir çaba olur.” şeklindeki dile getirmektedir (Özdem, 2014, s.60). Otoriteye yönelik bu yaklaşımlar ışığında araştırmada, çocuklara yönelik otoritenin, otoriteyi doğuran tutumların tespit edilmesi ve bunların çocuk edebiyatı eserlerine nasıl yansıdığının belirlenmesi amaçlanmaktadır. Bu bağlamda Rıfat Ilgaz’ın kaleme aldığı Bacaksız serisi incelenmiş, elde edilen sonuçlar aile otoritesi, öğretmen otoritesi, akran otoritesi ve yazar otoritesi başlıkları altında sınıflandırılmıştır.

2. YÖNTEM

Rıfat Ilgaz’ın beş kitaptan oluşan “Bacaksız Serisi”nin incelendiği çalışmada doküman analizi kullanılmıştır. Doküman analizinde veriler, araştırılması hedeflenen olgu/olaylar hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin yanı sıra film, video, video kaydı, resim, fotoğraf gibi görsel ve dijital materyallerin incelenmesi ile elde edilmektedir (Creswell ve Clark, 2007; Yıldırım ve Şimşek, 2013:

259). Elde edilen veriler, içerik analizine ile çözümlenmiştir. *İçerik analizi sözel, yazılı veya diğer materyallerin içerdiği mesajı, anlam ve/veya dilbilgisi açısından nesnel ve sistematik olarak sınıflandırma, sayılara dönüştürme ve çıkarımda bulunma yoluyla sosyal gerçeği araştıran bilimsel bir yaklaşımdır* (Tavşancıl ve Aslan, 2001: 22). Bu kapsamda çalışmada elde edilen bulgular, üç farklı alan uzmanının söz konusu eserleri birbirinden bağımsız şekilde incelemesi ve kodlamalar yapmasıyla elde edilmiştir. İçerik analizi yapılırken eserlerden elde edilen veriler incelenmiş; anlamlı bölümlere ayrılmış ve bu bölümlerin ne anlam ifade ettiği bulunmaya çalışılmıştır. Strauss ve Corbin’e göre (1990) üç tür kodlama biçimi vardır. Bunlardan ilki daha ikincisi verilerden çıkarılan kavramlara göre yapılan kodlama ve üçüncüsü genel bir çerçeveye içerisinde yapılan kodlamadır. Bu çalışmada önceden belirlenmiş kavramlara göre kodlama yapılmış, incelenen veriler otorite figürlerine göre sınıflandırılmıştır.

3. BULGULAR

Rıfat Ilgaz’ın kaleme aldığı beş kitaptan oluşan Bacaksız serisinin incelendiği bu çalışmada, aile otoritesi, öğretmen otoritesi, akran otoritesi ve yazar otoritesi olmak üzere dört farklı otorite şekline rastlanılmıştır.

3.1. Bacaksız Serisinde Aile Otoritesi

Anne ve babalar çocuğun ihtiyaçlarını karşılaması sebebiyle ona en yakın olan ve birçok temel beceriyi kazanmasına yardımcı olan kişilerdir. Çocuğun ailede gördüğü değer, model aldığı davranışa göre oluşturduğu kimlik, eğitim hayatında ve topluma uyum sağlamasında önemli bir yere sahiptir (Özel ve Zelyurt, 2016: 13). Ailenin otoriter tutuma yönelmesi, genellikle çocuğun aile ile olan iletişimini kesmekte ve ruhsal problemler yaşamasına yol açmaktadır.

Çalışmada Ilgaz’ın Bacaksız serisi anne-baba otoritesi bakımından incelenmiş ve serinin dört kitabında (Bacaksız Okulda, Bacaksız Paralı Atlet, Bacaksız Kamyon Sürücüsü, Bacaksız Sigara Kaçakçısı) aile otoritesini yansıtan örneklere yer verildiği belirlenmiştir. Serinin başkahramanı olan Bahri’nin ailesinde, otorite “baba”dır. Bacaksız Kamyon Sürücüsü’nde birgün baba Apti Dönmez, seçtiği karpuzu eve götürmesi için oğlu Bahri’ye verir. Beklentisi Bahri’nin “karpuzu eve kırılmadan götürmesidir”dir.

Ağırdı. “Nasıl götürürüm bu koskocaman karpuzu?” diye hem düşünüyor hem yürüyordu. En azından beş kilo çekerdi (Ilgaz, 2010c: 1).

Babanın beklentisi Bahri’nin kapasitenin çok üzerindedir. Çünkü karpuz çok büyüktür. Bahri karpuzu taşıyamaz, yuvarlanarak ağaca çarpan karpuz parçalanır. Babanın tepkisi çok sert olur.

“Seni miskin, seni beceriksiz, seni sakar herif seniii! ... Yürü bacaksız, doğru çeşme başına! Tamam mı? Sana sıpalar gibi şu kabak karpuzu yedirmesem akşam, bana da Apti Dönmez demesinler! (Ilgaz, 2010c: 29).

Apti Dönmez, karpuzun parçalanması olayı sonrasında Bahri’ye kamyon yıkama cezası verir. Ancak Bahri, kamyonu yıkamak yerine onu sürmeye kalkar ve sonunda ağaca çarpar. Bahri, kamyonu çarptığı için korkudan akşam eve gelemez çünkü babasının onu döveceğinden emindir.

“Pestilini çıkaracağım bacaksızın! Ah bir elime geçirsem onu!” (Ilgaz, 2010c: 74).

Başka bir olayda baba, Bahri’ye kızarak ona “Bacaksız” lakabıyla seslenir ve arkadaşlarının içinde küçük düşürür.

“Yürü eve!” dedi.

“Yürü! Daha duruyor! Bacaksız seniii!”

Doğru muydu koskoca bir babanın çocuklara uyararak kendisine “Bacaksız” diye çıkışması? Babasının bu azarına katlanılırdı ama Gülten’in yanında da olur muydu bu! (Ilgaz, 2010d: 74).

Bahri’nin aklından geçirdiği sözler baba ile oğul arasında iletişim kurulamadığını göstermektedir. Babası, Bahri’ye hoşlanmadığı “bacaksız” lakabıyla hitap etmekte ayrıca fiziksel ve sözel şiddet yolu ile (kıзма, hakaret etme, küçük düşürme) ve yapmak istemediği şeyi (kamyon yıkama) zorla yaptırarak baskı uygulamaktadır. Bahri, babasının baskıcı ve cezalandırıcı tavırları sebebiyle korku ve tedirginlik duygularını yoğun olarak yaşamakta, babası karşısında kendini ifade edememektedir.

Ne adamdı şu babası. En sonra söyleyeceğini, önceden söyler, böyle, tamam mı diye kapatırdı sözünü (Ilgaz, 2010c: 32-33).

Bacaksız Okulda adlı kitapta Bahri’nin henüz alfabeyi öğrenemediğini gören babanın tavrı, yine sözel şiddet (tehdit) aracılığıyla çocuğu üzerinde korkuya dayalı bir otorite kurduğunu göstermektedir.

Gördü ki, Bahri harflerin “ha”sını bile bilmiyor! ...

“Öğren bunları! dedi, “gözünü patlatırım senin!”

Babasının cetveli yoktu, öğretmen gibi. Beş kardeşi vardı. Bacaksız harfleri hele bir çıkarmasın, beş kardeşin beşi de ensesinde patlardı. (Ilgaz, 2010a: 21).

Otoriter ailelerde anne-babanın beklentisinin genellikle çocuğun kapasitesinin üstünde olduğu belirtilmektedir. Ancak burada böyle bir durum söz konusu değildir. Babanın okula başlayan oğlundan “alfabeyi öğrenmesi”ni beklemesi gayet doğaldır. Buna karşın çocuğuna karşı sert ve tehditkâr davranarak onunla doğru iletişim kuramamakta, oğlu üzerinde fiziksel ve/veya sözel şiddete uğrama ve cezalandırılma korkusu uyandırmaktadır.

Bacaksız buz gibi demir boruya sarıldığı halde gık demiyordu. Soluk bile alamıyordu korkudan. (Ilgaz, 2010c: 78).

Kamyon kazası sırasında yardıma koşan komşuları Şoför Salih’le Bahri arasında geçen konuşmalar, çocuğun geçirdiği kazadan daha çok babasının vereceği tepkiyi düşündüğünü ve ondan korktuğunu göstermesi açısından önemlidir.

“Haydi in bakalım!” dedi Şoför Salih.

İnemiyordu korkudan:

“Babam...”

“Baban evde yok! İzmit’e gitti, yarın gelecek! Yarına kadar unuttur olan biteni.

Demek ne dayak vardı, ne azar! (Ilgaz, 2010c: 63).

Bahri’nin babasını otoriter yapan, karşısındakini sindiren özelliği; aile reisi olması, güçlü ve tuttuğunu koparan biri olmasıdır. Bahri’nin ise ona karşı koyacak gücü yoktur bu nedenle genellikle baba otoritesi karşısında itaatkâr bir duruş sergiler.

Geriye dönüp bakması hiç gerekmezdi. ... Babasının tuttuğunu koparan, güçlü elleriydi. ...

... sonra bacaksızın üstüne yürüdü. “Bir daha yapacak mısın doğru söyle!

Böyle bir durumda, kim çıkar da yaparım diyebilirdi (Ilgaz, 2010d: 72-75).

Eserlerde, aile içerisinde kendisinden çekinilen, korkulan, otorite durumundaki kişinin baba oluşu sadece diğer aileler için de geçerlidir. Örneğin mahalleden Seksek Ali’de de baba korkusu/otoritesi ciddi derecede hissedilmektedir.

Kimin parasını verecek annen?”

“Babamın”

“Neden doğrudan doğruya babandan istemiyorsun?”

“Aptal mıyım ben! Canıma okur babam sonra.” (Ilgaz, 2010b: 42).

Ferit Derler’in babasının da çocuğunun arkadaşlarına ve yaptıklarına karıştığı, yasaklar koyduğu görülmektedir. Yasaklama ve engelleme karşısında kendini ifade edemeyen Ferit’in itiraz hakkı bulunmamaktadır.

Okullar açılmadan önce bütün gün Fesleğen sokağının çocuklarıyla düşüp kalkarken, şimdi onlarla yalnız oynamak değil, konuşmak bile yasak edilmişti (Ilgaz, 2010a: 35).

Seride, Bahri ve diğer çocuklar babalarından korktukları kadar annelerinden korkmamaktadırlar. Yukarıdaki örnekte Seksek Ali’nin babasından isteyemediği parayı annesinden rahatlıkla isteyebilmesi de bunu göstermektedir. Bahri’nin annesi, zaman zaman oğluna fiziksel ve sözel şiddet uygulasa da Bahri’nin annesinden çekindiği, ona itaat ettiği görülmemektedir. Aksine annesi karşısında dik başlı davranmakta, kendini ifade edebilmekte ve onun sözüne pek kulak vermemektedir.

Pakize Dönmez kızdı:

“Hele şuna bakın!” dedi. “Bulduğuna şükretmiyor da...”

“Şükür... Şükür... Şükür ettikçe çorbalar suböreği olmuyor ki... Ah, Güner’in tereyağlı su börekleri!”

Hele bayram gelsin, söyleriz babana, götürür bizi Külüstürüne bindirir de...” ...

“Hadi kalk da iç çorbanı! Bir gün et de yeriz, börek de...” (Ilgaz, 2010c: 40).

“Sus. Senin aklın ermez.”

“Aklım erse de ermese de bu sayfa sayfa yazıları ben yazıyorum. Madem bütün Pazar yazı yazdıracak bu öğretmen, pazarları da kapatmasın okulu!”

‘Doğru mu söylüyor yoksa bu çocuk’ diye düşündü annesi. Pazar günleri okul kimin için kapatılıyordu? Kim yorgunluk giderecekti Pazar günleri? Çocuklar mı, öğretmenler mi?... (Ilgaz, 2010a: 41).

Örneklerde de görüldüğü gibi Bahrinin annesi zaman zaman kızsı da yerine göre oğluna sevgi ve şefkat göstermekte, onu dinlemekte ve iletişim kurmaktadır. Hatta Bahri, babasından gizlediği birçok şeyi, suçlarını bile annesiyle paylaşabilecek kadar ona yakın ve sevgi doludur. .

“Babamdan saklarım ama annem görürse söylerim doğrusunu!” (Ilgaz, 2010d: 70).

“Anne!” diye seslendi. ...Annesi hep duyardı böyle seslenin...

...Oysa annesi düşte gezer gibi yürürdü evin içinde. Terlik bile giymezdi kimse uyanmasın diye. (Ilgaz, 2010a: 80).

“Dolabın üstünden bir lira alıp uzattı. Sevinçten sevinçten neredeyse öpecekti annesinin uzattığı eli.

“Annem” dedi, “benim bi tek annem!” (Ilgaz, 2010b: 51).

Dolayısıyla “Bacaksız” serisinde annelerin çocukları üzerinde korkuya dayalı bir otorite kurmadığı, itaat ettiren anne figürleri olarak görülemeyecekleri anlaşılmaktadır. Bu duruma ilişkin veriler Bacaksız serisinin tüm kitaplarında yer almaktadır.

3.2. Bacaksız Serisinde Öğretmen Otoritesi

Öğretmen davranışı üzerine yapılan araştırmalarda genel olarak üç tip öğretmenden (otoriter öğretmen, ilgisiz/umursamaz öğretmen ve hoşgörülü öğretmen) söz edilmektedir (MEB, 2006). Bu sınıflama doğrultusunda, Bacaksız serisindeki öğretmenler (Bacaksız Okulda, Bacaksız Paralı Atlet) “otoriter öğretmenler”dir.

Öğretmen, sınıfın tek hâkimi, yöneticisidir. Öğrencileri sürekli kontrol altında tutmakta ve kendisine itaat istemektedir. Cezaya (fiziksel ve sözel şiddet) sıkça başvurmakta, öğrencilere düşüncelerini ifade etme fırsatı vermemektedir. Bu nedenle öğrenciler/Bahri bastırılmakta, korkmakta, okuldan soğumakta ve derslerde başarısız olmaktadır.

“Geçir kalemi öbür eline! Çabuk!”

“Öğretmenim resim yapıyorum ben, yazı yazmıyorum ki...” diyecek oldu.

“Bak hala söyleniyor bacaksız!”

“Ayıp!” dedi. “Çok ayıp!”

“Nedir ayıp olan?” diye yürüdü üzerine öğretmen.

“Bacaksız dedin bana öğretmenim!” (Ilgaz, 2010a: 9, 30).

Otoriter öğretmen tipinin eleştirildiği eserlerde öğretmenlerin beklentilerinden biri Bahri’nin sağ eliyle ve güzel yazı yazmasıdır. Solak olan Bahri’den sağ elle güzel yazmasını beklemek çocuğun yapabileceğinin üzerinde bir beklentidir. Sol elini kullandığı için Haydar öğretmen tarafından cezalandırılan Bahri duygu ve düşüncelerini bastırmak zorunda kalır.

“Sil!” dedi öğretmen. “Baştan çiz!”

... Sol el yasak, okulda.

“Değiştir diyorum sana. Al sol eline!”

Ters elimle mi sileceğim öğretmenim?” diye sordu korka korka! (Ilgaz, 2010a: 14).

Haydar Aybekler, öğrencilerin kendi belirlediği sınırların dışına çıkmasına, farklı bakış açıları getirmelerine asla müsaade etmemektedir. Dolayısıyla kendisi de dar bir bakış açısına sahiptir.

“Ne yer at, söyle!”

... “Ne yiyecek, arpa yer, saman yer, dal yaprak yer!”

Çat! Çat! Çat! (Ilgaz, 2010a: 25-26).

Sınıftaki öğrenciler, öğretmen tarafından öylesine sindirilmişlerdir ki öğretmenin her söylediğini tekrarlamaya, söylediklerinin ne olduğu üzerinde düşünememeye başlamışlardır.

Öğretmen: “Yeter!.. Yazın çocuklar.”

Öğrenci: “Yeter! Yazın çocuklar...”

Öğretmen: “Susun maymunlar! Hiç kafa yok mu sizde! Her ağzımdan çıkanı tekrarlayacak mısınız be!” (Ilgaz, 2010a: 19).

Eserde Haydar öğretmenin öğrenciler üzerinde olumsuz, otoriter bir etkiye sahip olduğu anlaşılmaktadır. Haydar Aybekler’in okuldan ayrılması üzerine gelen yeni öğretmen Suna da ayrı bir otorite figürüdür. Onun da sorgulamaya, farklı fikirlere ve eleştirel düşünceye tahammülü yoktur. Üstelik ideolojik davranmakta, derste propaganda yapmaktadır. Tahtaya yazdığı “Bozkurt” kelimesini öğrencilerin deftere yazmasını ister. Bahri’nin sol eliyle yazdığını gören öğretmen ona fiziksel şiddet uygular:

İğnenin ucu o kadar sivri değildi; parmağının ucuna dürtmüştü, ama bir türlü girmiyordu. Bütün gücüyle dayanınca, Bahri’nin yüreğine batar gibi oldu, içi cız etti. Kanların fişkırdığını görünce de kararırverdi gözleri. Neredeyse bayılacaktı Bacaksız! (Ilgaz, 2010b: 83).

Öğretmenin Bozkurt şeklindeki yaka iğnesiyle Bahri’ye adeta işkence ettiğini gören diğer çocuklar da bu durumdan etkilenir, sınıfta konuşamaz, öğretmene itiraz edemez hale gelirler. Dolayısıyla öğretmen çocukları fiziksel ve sözel şiddetle cezalandırarak korku salmış, onlar üzerinde baskı kurmuştur.

“Var mı içinizde sol eliyle Bozkurt yazmaya kalkışan, başka?” dedi.

Çıt çıkmıyordu sınıfta. Bacaksızın gözleri bir ara Zühal’e ilişti. Gözleri ıslak ıslaktı. Ağlıyormuydu yoksa? Parmaklarına iğne batırmamışlardı ki. Ona ne oluyordu? (Ilgaz, 2010b: 90-91).

Ayrıca öğretmenin Bahri’yi istemediği halde sağ elle yazmaya, çocukları istemediği halde Bozkurt kelimesini defalarca defterlerine ve de özenerek yazmaya zorlaması öğretmenin olumsuz, otoriter biri olarak sunulduğunu göstermektedir.

Okulda otorite sahibi olan diğer kişi okul müdürüdür.

Dursun sınıfın en kavgacılarındandı. Kimseden korkusu da yoktu. Ama müdürden korkardı. Biraz da öğretmenden... (Ilgaz, 2010b: 10-11).

Bacaksız Okulda ve Bacaksız Paralı Atlet adlı eserlerde müdür, özellikle yoksul öğrencilere son derece kötü davranmakta, sık sık fiziksel ve sözel (hakaret, aşağılama, tehdit vb.) şiddete başvurmaktadır.

“Yooook!” dedi müdür.

“Bu odaya giren cezalanmadan çıkmaz. Aç bakalım o düğmeye basan becerikli elini!”

Masanın üzerindeki cetvel tahtasını aldı:

“Güzel, aç elini bakayım!” dedi, üç kez indi cetvel elinin ortasına: Çat! Çat! Çat!.. (Ilgaz, 2010a: 102).

“Kalk!” dedi, “Al çantanı! Oraya Ferit Derler oturacak!”

Bacaksız, bu tepeden inma buyruğa kızmıştı ama kendisini kaldıran müdürdü” ...

Müdür gözlerini açıp üzerine yürüyünce büzülüp kaldı. ...

“Sus!” dedi müdür. “Benim kadar mı bileceksin sen! ...

“Seni salak seniii... Siz hiç mendilini düşüren salağa rastladınız mı? ...

“...Gelecek ders mendilsiz gel de göstereyim sana.” ...

Nasıl Bulmadım derim, koskoca Müdür. Çarkıma okur benim.” (İlgaz, 2010a: 5,10,11,12,18,31).

Benzer birçok örneğin bulunduğu eserde müdür, Bahri’ye kızarak, emredici bir üslupla konuşmakta; onu azarlamakta, hakaret etmekte, küçük düşürmekte hatta onu tehdit etmekte kısacası sözel şiddet uygulamaktadır. Bu durum Bahri’nin hoşuna gitmese de denileni yapıp yerini değiştirmesi, daha sonra yine müdürün isteğiyle istemese de yerdeki çöpleri toplaması, müdürün ona istemediği şeyleri zorla yaptırdığını yani çocuklar üzerinde korku yaratarak baskı kurduğunu ve onların da itaat etmek zorunda kaldığını göstermektedir. Müdüre bu gücü veren okuldaki yetkili kişi olması/güçlü olmasıdır. Çocuklara hakaret edilmesi, tehdit edilmeleri ve kendilerini ifade etmelerine izin verilmemesi; müdür ve öğretmenler ile öğrenciler arasında iletişimin iyi kuralamadığını, eğitimcilerin yetkilerini kullanarak çocuklara karşı olumsuz/baskıcı, otoriter davrandığını ortaya koymaktadır.

Şaşkınlık geçiren bütün yöneticiler gibi müdür de hemen toparladı kendini. İlk işi sıkıyönetime başvurmak oldu” (İlgaz, 2010a: 35).

Okul müdürünün öğretmenler üzerinde de otoritesi bulunmaktadır.

Başının sık sık ağrıması için arkalı çocuklardan pek hoşlanmayan Haydar Aybekler, müdüre de hoş görünmek istedi:

“Pek doğru, efendim,” dedi. “isabet buyurmuşsunuz.”...

“Pek doğru söylüyorsunuz Müdür Bey...” (İlgaz, 2010a: 6).

Müdür, okulun en yetkili kişisi olduğu için güçlü durumda, öğretmen ise ona göre zayıf durumdadır. Bu nedenle öğretmen müdürden çekinmekte, müdür de öğretmene emrivaki davranışlarda bulunabilmektedir. Bu da aslında müdürün öğretmenlere davranışsal şiddet uyguladığını düşündürmektedir.

3.3. Bacaksız Serisinde Akran Otoritesi

Clasen ve Brown (1985), akran baskısını kişinin isteyip istememesinin önemli olmadığı bir şeyi yapmak zorunda kalmak veya bir şeyi yapmak için akranlarından gelen baskı olarak tanımlamışlardır. Akran baskısı doğrudan veya dolaylı olarak yapılabilmektedir. Olweus (1993) akran baskısını fiziksel, sözel ve sosyal dışlama olarak gruplandırmıştır. Doğrudan baskı, fiziksel ve sözel saldırıları içerirken, dolaylı baskı kasıtlı olarak yalnız bırakma ve dışlama gibi davranışları içermektedir. Bunlara ek olarak lakap takma, tehdit etme, küçümseme gibi davranışlar da akran baskısı içerisinde değerlendirilmektedir.

Bacaksız serisinde Bahri ve diğer çocuklar sıkça akran baskısına uğramakta ya da akranlarına baskı uygulamaktadır. Eserlerde doğrudan ve dolaylı baskının genellikle iç içe olduğu, Çocukların sözel ve fiziksel şiddet uyguladığı diğer çocuğu aynı zamanda dışladıkları ve yalnız bıraktıkları görülmektedir. Konuya ilişkin örnekler “Bacaksız Okulda”, “Bacaksız Paralı Atlet”, “Bacaksız Kamyon Sürücüsü” ve “Bacaksız Sigara Kaçakçısı”nda yer almaktadır.

Bahri cılız ve çelimsiz olduğu için arkadaşları ona “Bacaksız” lakabını takmışlardır. Serinin tüm kitaplarında; mahallede, okulda veya memleketi Kastamonu’nun Cide ilçesinde Bahri’yi tanıyan herkesin ona “Bacaksız” diye hitap etmesi Bahri’yi son derece rahatsız etmektedir.

Ah İstanbul çocukları! Adını kendisine bile unutturmuşlardı. Bahri’ydi adı. İlk günlerde “Bacaksız” adını eklemişlerdi mahallede. ... Olmuştu Bacaksız Bahri! Bacaksız aşağı, Bacaksız yukarı. (İlgaz, 2010c: 8).

Bu İstanbul Çocuklarının alaylarından yılmıştı. Başladılar mı bırakmazlardı gerisini.

“Çeyrek adam bu,” derlerdi.

“yarım porsiyon,” derlerdi. ...

Bir de el şakası bölümü gelirdi, ad takmaların ardından. Çelme takıp düşürmeler mi ararsın, kulağa tiy sokmalar mı, saçından tutup çekmeler mi, sırtına kaşındırıcı gül tohumu atmalar mı? (Ilgaz, 2010d: 38).

Son örnek akran baskısının alayla kalmadığını adeta tacize ve fiziksel şiddete döndüğünü göstermektedir. Bacaksızın zoruna giden ise baskılanmanın bir göstergesi olan “iletişim kuramamak, kendini ifade edememektir. Bacaksız onlarla mücadele edecek güçte değildir. Bu nedenle büyüüp mücadele edecek hale gelene kadar tahammülü yani boyun eğme yolunu tercih etmiştir.

Hepsine dayanmak, katlanmak gerekirdi; büyüyene kadar.” (Ilgaz, 2010d: 38).

Seri genelinde okul ve mahalle çevresinde özellikle zengin olduğu ve okulda kayırıldığı için arkadaşları tarafından çok sevilmeyen ve kendisiyle sürekli uğraşılan bir diğer karakter Ferit Derler’dir.

“Çok güzel! Hiç hoşlanmıyorum Şefika Teyzeden de, oğlundan da... Görmedik şeyler!”
(Ilgaz, 2010a: 80).

Baş komiserden izin çıkmasını beklemeden döndü öğrencilere:

“Çocuklar,” dedi, “Küçük Uçman şiirini okuyandan hiç hoşlanmıyorsunuz, değil mi? Hiç sevmiyorsunuz onu sanırım, ...” (Ilgaz, 2010a: 106).

Kek Ömer’in teşekkür edeceği tutmuştu. ...Belki de hiç hoşlanmadığı Kırkyalan Ferit’i kuşa çevirdiği için. (Ilgaz, 2010d: 86).

Özellikle Ferit’in altına kaçırması, mahallede ve okulda arkadaşları arasında alay konusu olmasına yol açar.

“Hiçbir şeyden korkmazsın sen ha!..”

“Yaşa ıslak donlu Ferit!”

“Aslan Ferit!”

“Şefika teyze! Bez getir!..” (Ilgaz, 2010a: 69).

“Bak pantolonunun önüne...”

“Tüm ıslak!..”

Ördekler gibi yürüyordu Ferit...

Bacaksız dayanamadı:

“Sidikli Feriit!” diye bağırdı arkasından. ...

“Sidikli Ferit!.. Sidikli Ferit!.. Güneşe dur da önünü kurut!” (Ilgaz, 2010a: 82).

Ferit’in babasının hapiste olması, ailenin bunu saklamaya çalışması gibi durumlar da ailenin ve Ferit’in yalancı olarak görülmesine, alay edilmesine yol açmaktadır.

Kırkyalan değiliz biz! Ne söylersek doğrudur!” ...

“Ben Fesleğen Sokağı’nın kabağı olamam sizin gibi! Olsam olsam...” ...

“Olsan olsan sokağın hıyarı olursun! Doğrayıp cacık yapsınlar diye (Ilgaz, 2010a: 80-81).

Bu tutumun serinin “Bacaksız Okulda”, “Bacaksız Sigara Kaçakçısı”, “Bacaksız Paralı Atlet” ve “Bacaksız Kamyon Sürücüsü” adlı eserlerinde devam ediyor olması Ferit’in arkadaşları tarafından dışlandığını göstermektedir. Ferit ise genellikle utanma, kaçma, ağlama gibi pasif tepkiler vermektedir.

Eserlerde maddiyatın da akranlar arasında önemsendiği, alay edilme, küçümsenme ve dışlanma nedeni olabildiği anlaşılmaktadır. “Bacaksız Okulda”, “Bacaksız Sigara Kaçakçısı”, “Bacaksız Paralı Atlet”, “Bacaksız Kamyon Sürücüsü” adlı eserlerde ekonomik gücü olmayan çocukların, bu durumu hem ekonomik olarak güçlü olan hem de kendileri gibi ekonomik olarak zayıf durumdaki arkadaşlarından gizleme gereği duydukları görülmektedir.

Gülten’in çantası kilitli, anahtarlı olunca, Bahri’nin çantası fermuarlı olabilir miydi.?...

Onunla nasıl giderim okula. Alay eder çocuklar sonra. ...

“Sana çantayı sorduğumu sakın Zeynep duymasın olur mu?”

“Duyarsa duysun!”

“Olmaaaz! Benden gördü de öğrendi der, sonra. Sen çantanın yerini söyle, yeter! (Ilgaz, 2010a: 7,9,11).

Örnekler Bahri’nin okul çantası konusunda arkadaşlarından geri kalmak istemediğini, sahip olduğu çanta ile okula giderse alay edilip dışlanacağı endişesini taşıdığını göstermektedir.

İlk defa duyuyordu Bacaksız, annelerin tarlaya gitmeden, ahıra inmeden iş yapıp para kazandığını. ...

“Ama benim annem köylü.”

Seksek Ali de Gülten de gülmeye başladılar. Ama Gülten’in gülmesiyle Seksek Ali’nin gülmesi aynı türden değildi. Seksek Ali’nin gülmesinde yaralayıcı bir şey vardı.

“Peki,” dedi Bacaksız, “Oya yapıp Kapalıçarşı’da satabiliyor mu annen?”

“Neden satsın!” dedi Seksek, küçümseyerek. (Ilgaz, 2010b: 44).

“Demek vermemişti annesi. Para için gitmemişti de yok, annesini göreceği geldiği için gitmişti eve ...

“Sen para almadın mı annenden?” diye sordu Bacaksız.

“Annem yoktu ki evde,” dedi Ali,

Ne adamlardı bunlar. Olanı biteni olduğu gibi söyleyen çıkmıyordu. ‘Annem vermedi’ demeye dilleri varmıyordu. (Ilgaz, 2010b: 52).

Acaba, “Keten helvacı amca, bana sen bir liralık ver” dese, hazırladığı keten helvaları bölüp yarısını ona verir miydi?

Yok, hayır, verse bile Bacaksız alamazdı ki... Öğrenirlerdi şu acımasız arkadaşları, onun parasız olduğunu. Babasının da ansının da paralı kişiler olmadığını. Neden açık versindi onlara!” (Ilgaz, 2010b: 51).

Çocuklar, ailelerinin varlıklı olmadığını, her istediklerini alamadıklarını küçük düşmemek ve alay edilmemek için arkadaşlarına belli etmek istememektedir. Birçoğu aynı durumda olmasına karşın Bahri ve arkadaşları, durumun anlaşılmaması için azami gayret göstermektedir. Çocuklar

üzerindeki akran baskısını yalan söylemeleri ve “öğrenirlerdi şu acımasız arkadaşları” ifadesi açıkça ortaya koymaktadır.

Seride akranlar arasında özellikle dışlama eğilimi fazladır. Örneklerde görülen “alay”, “lakap takma” davranışları dışlamanın göstergesidir. Çocuklar dışlanmamak için istemedikleri şeyleri yapmak zorunda kalmaktadırlar. Örneğin babası tarafından kamyoneti yıkamakla cezalandırılan Bahri, kamyonetin başında toplanan akranlarının baskısına maruz kalır. Çocuklar kamyoneti süremeyeceğini bildikleri Bahri ile alay ederler. Bahri’nin arkadaşlarına “çekirge sürüsü” demesi onlardan bir fenalık beklediğini ve çekindiğini göstermektedir.

Çekirge sürüsü Külüstür’ün önünü kesmiş, hep birden Bacaksız’ı kızdırmak için el çırpıyorlardı:

“Pır pır eder uçamaz, kuyruğu kopmuş kaçamaz!.. Pır pır eder uçamaz, kuyruğu kopmuş kaçamaz!” (İlgaz, 2010c: 37).

Bahri, korkak durumuna düşmemek, kamyoneti sürebileceğini göstermek için aracı çalıştırır ve kaza yapar. Başka bir örnekte arkadaşı, Bahri’ye kavga etmesi için baskı uygular. Arkadaş çevresinde kavga etmek cesaret ve erkeklik göstergesi olduğu için Bahri kavga etmezse korkak olarak görülecek, alay edilecek ve dışlanacaktır.

“Vallaa korkak değilim ben!”

“Öyle korkak değilim demekle insan yürekli olmaz. Girer kavgaya, ya döversin ya da dövülürsün! Kaçmazsan korkak olmadığınızı gösterirsiniz bize!” (İlgaz, 2010c: 52).

Okuldaki arkadaşları da Bahri’ye baskı uygulamakta ve dışlamaktadırlar. Baskı daha çok sözel şiddet olarak kendini göstermektedir..

“Git!” dedi. “İstemiyorum seni! Altan gelsin gene yanıma.”

“Onu sıradan itip çıkardı, sıranın üstüne de dirseklerini dayadı. Bacaksız ayakta kalmamak için onun yerine geçmek isteyince, Kirpi Dursun yeniden eski yerini aldı.

“İstemiyorum seni be, git!” (İlgaz, 2010b: 5).

Bahri’nin de zaman zaman akranlarıyla alay ettiği, onları tehdit ettiği ve istemedikleri şeyleri zorla yaptırmaya çalıştığı görülmektedir. Bahri ve arkadaşları özellikle zengin ve öğretmenler tarafından ayrıcalıklı davranılan öğrenciler olan Ferit ve Altan’ı dışlamaktadır. Aşağıdaki örnekte Bacaksız, arkadaşıyla birlikte Ferit Derler’e oyun oynamak istemektedir. Amaçları Ferit’in gözüne tebeşir tozu üfleyip suçu Altan’ın üzerine atmaktır. Suçlarını örtbilmek için Ferit’i tehdit etmeyi planlarlar.

“ Ben hemen giderken yakalarım. Eğer öğretmene bir şey söylersen, derim, canına okurum öğlen...”

“Eğer Kırkyalan Ferit seni öğretmene söylerse, hayır öğretmenim diyeceksin, ben üflemedim, Altan üfledi... Bahçede benim gözlerime bile üfledi, diyeceksin.” (İlgaz, 2010b: 16).

Çocuklar, Bacaksız Kamyon Sürücüsü’nde mahallede, Bacaksız Paralı Atlet’de de okulda çetelerin baskısına maruz kalmaktadır.

En geriden de çetenin başı Keriz Arif geliyordu. ...

Hiç açık vermeye gelmezdi onlar beş altı kişiydi....

“Hadi bakalım!” dedi elebaşları. “Al voltanı bizim çöplükten! Bir daha seni buralarda görürsek kırarız o yampiri bacaklarını, çitir çitir...”

Ağlamanın yeri ydi, ama karşılarında da ağlayamazdı ki. Sağındaki yola döndü, kalabalığın içine karışıp gözden kayboldu. (Ilgaz, 2010c: 17-19).

Örnekte, yitirdiği karpuzunu başka bir mahallede arayan Bahri, mahallede çete kuran (Karamarsık Çetesi) çocuklarla karşılaşmaktadır. Çocuklar, mahalleyi sahiplenmiştir, kendilerinden izin alınmadan diğer çocukların mahalleye girmesine izin vermemektedirler. Karşlarına çıkanları da fiziksel şiddet içeren tehditler, alay, hakaret vb. sözel şiddet aracılığıyla korkutmakta ve bastırmaktadırlar. Bahri de karşısında kalabalık bir grup olduğu için direnemez.

Örnekler okul ve mahalle çevresinde çetelerin çocuklar üzerinde bir baskı unsuru olarak öne çıktığını, güçlerini kalabalık ve çoğu zaman yaşça büyük olmalarından aldıklarını, bu sebeple de çocuklar üzerinde korkuya bağlı bir otorite kurabildiklerini göstermektedir.

Dursun sınıfın en kavgacılarındandı. Babası otomobil alır, satardı. Cebinden parası pulu hiç eksik olmazdı. Kantinde okulun kabadayılara sık sık gazoz ısmarladığı için kimseden korkusu da yoktu. (Ilgaz, 2010b: 10-11).

Bu ifadelerden de okulda “kabadayı” öğrenciler olduğu ve çocuklar üzerinde baskı kurduğu, çocukların bu kabadayılardan korktuğu anlaşılmaktadır. Korkmayan çocuğun ise otorite karşısında dik durabilmesi ekonomik gücünden gelmektedir. Dolayısıyla otorite karşısında itaat etme ya da dik durma davranışı ekonomik güçle de ilgilidir.

Serinin “Bacaksız Tatil Köyünde” isimli beşinci kitabında, olaylar Bahri’nin memleketi Cide’de, yaz tatilinde yaşanmaktadır. Yaşananlar burada da akranlar arasında sorunlar olduğunu göstermektedir.

Kargacak köyünden Bahri ve Tekin ile Göcen köyünden (başta Vural ve İbrahim olmak üzere) altı kişilik grup arasında süregelen bir rekabet görülmektedir. Rekabet köylere yakın yerde çadır kuran “Fransız”lara süt, yoğurt, ceviz vb. satarak para kazanma yarışıyla başlar, yabancılara kendini sevdirmeye ve özellikle Juliet adlı akranları olan güzel kıza kendilerini beğendirmeye çabalarıyla devam eder. Vural ve arkadaşları kalabalık olmaları bakımından güçlüdür, Bahri ve Tekin’in satışlarını takip edip sonrasında daha uygun fiyatla benzer ürünleri satarak onların satışlarına engel olurlar.

... Hele o Vural. Dedi ki bana: “Bir daha süt, yoğurt da yok size. Biz kırk liradan veriyoruz Fransızlara,” dedi. (Ilgaz, 2010e: 41).

Vural ve arkadaşları her fırsatta Bahri ve Tekin’e satışmakta, kızdıklarında ise şiddet uygulama isteği duymaktadırlar.

Vural duydu mu, bu iş de yattı demektir.

Önümüzden kuzu kuzu gidiyorlar. Yetişip ikisine de temiz bir dayak atabiliriz. ...

Ulan Bacaksız düşersin elime sen (Ilgaz, 2010e: 44,51,57).

Göcen köylü çocuklar, Bahri ve Tekin üzerinde baskı kurmak, sözlerini dinletmek istemektedir. Özellikle Tekin’de, Vural ve arkadaşlarına karşı bir çekinme, korku duygusunun varlığı sezilmektedir.

“Göcen köylüler,” dedi Bacaksız. Tuh be. Burada da buldular bizi.”

“Vural da var aralarında.”...

Tekin denize girmekten caymıştı (Ilgaz, 2010e: 61).

Ancak Bacaksız Bahri çekinse de bunu belli etmez; onlarla rekabete, mücadeleye devam eder. Üstelik zekâsı ve becerikliliği sayesinde üstün durumda kalmayı başarır. Hatta Vural ve

arakadaşları boğulma tehlikesi geçirdiğinde onları kurtarak bu üstünlüğü pekiştirir. Dolayısıyla akranları üzerinde baskı kurmaya çalışan Göcen köylü çocuklar, Bahri üzerinde baskı kuramaz. Buna karşın grup içinde baskı hissedilmektedir. Örneğin Vural ve arkadaşlarının Jüliet’e gösteriş yaparken bulundukları teknenin devrilerek batması ve Bahri ve Tekin’in gayretleriyle kurtarılmalari hadisesinde Vural ve yanındakiler grup arkadaşları olan köydeki çocuklar arasında alay konusu olacakları endişesini duyar, dışlanma korkusu yaşar ve kendilerini küçük düşmüş hissederler.

Yüzün var mı bizim çocukların karşısına çıkmaya? Ali’nin, Hasan’ın İzzet’in? Hele Ali Rıza’nın?”

“Ne der senin için biliyor musun? Soğan çuvalı gibi düştün suya der, sen kim, kaptanlık kim. Her kıçüstünde oturan kaptan olsa, ocak başından kalkmayan ninem de kaptan olurdu, der.” (İlgaz, 2010e: 83).

Bu grup içinde otorite sahibi olan isim Vuraldır. Diğer çocuklar özellikle İbrahim, onun sözüne göre hareket etmektedir. Vural’ın daha zeki olduğu, bu yönüyle onları yönlendirdiği anlaşılmaktadır.

“Dur, acele etme. Dayak atmanın bize bir yararı var mı?”...

“İş yok dayakta. Biz cebimize girecek paraya bakalım. Bu salyangoz parası bizim cebimize girerse cebimizde kalır.” (İlgaz, 2010e: 52).

Bahri ve Tekin üzerinde de etkili olan, çekinilen kişi Vuraldır. Bahri ve Tekin arasında ise Bahri akıllı ve becerikli olduğu için daha çok söz sahibidir. Ancak iki arkadaş arasında baskıyı, otoriter tutumu örnekleyen bir durum yaşanmamaktadır.

Bacaksız Sigara Kaçakçısı’nda kaçakçılık gibi kanunsuz işler yapan Rasim’in zaman zaman sert sayılabilecek ve tehdit içeren cümleler sarf etmesine ve çocuklar üzerinde korku uyandırmasına karşın çocuklar tarafından sempati duyulan, sayılan biri olduğu görülmektedir. Ancak eserin sonunda çocukları maddi olarak kullandığı anlaşılmaktadır.

“Dur bacaksız” dedi. “Küpe olsun kulağına beni hiç görmedin, bilmiyorsun. Sonra karışmam, kulağına taktığım küpeyi, kulağıyla birlikte koparır alırım. Hadi bas bakalım, toz ol!”...

Rasim Abi kıyak ağabeydi. Birçok söz biliyordu başkasından hiç duymadığı “araklamak” diyordu, “toz ol” diyordu, “al voltanı” diyordu (İlgaz, 2010d: 38).

Rasim abi işte. Bizim sokağın abisi...

“Sakin haaa! Bilmiyordum onun tayfası olduğunu! Sus, ses etme hiç!” (İlgaz, 2010d: 38,41,44,54).

Mahalledeki tüm çocukların, gençlerin lakabı varken Rasim’in olmaması ve “abi” diye anılması, kendisinden çekinilmesi Rasim’in çocuklar için bir otorite olduğunu göstermektedir. Büyük oluşu, farklı bir dil (argo) kullanması, çocuklara para kazandırması vb. ile çocuklar üzerinde etkili olmaktadır.

3.4. Bacaksız Serisinde Yazar Otoritesi

Çocuğun yetişkinden farklı algılama biçimine sahip olması, çocuk edebiyatını yetişkinlere seslenen edebiyattan ayıran noktadır (Şirin, 2007: 14). Çocuk edebiyatının yetişkinlerin söylemleri üzerine kurulmuş olması, doğal olarak yetişkinlerin zevklerine göre biçimlenmiş metinlerin üretilmesine neden olmaktadır. Bu durum çocuk edebiyatında otorite sorununu ortaya çıkarmaktadır (Şen, 2014: 653). Çocuğa yönelik metinlerin eleştiriye açık olmaması, bir ideolojiyi savunması, yazarın görüşlerini benimsetme çabası ve anlatımda yanlı, duygusal ve retorik efektlere yer vermesi

otoriter anlatımın göstergelerindendir (Dilidüzgün, 2004: 63). Bacaksız serisinde otorite sıkça eleştirilse de yazarın kendisinin de serinin bazı kitaplarında (Bacaksız Okulda ve Bacaksız Paralı Atlet) otoriter anlatıma başvurduğu görülmektedir.

“Bacaksız Paralı Atlet”te ülkücü bir öğretmen olan Suna, derslerde ideolojisini benimsetmeye çalışır. Örneğin; tahtaya bu ideolojinin en önemli sembollerinden olan “Bozkurt” kelimesini büyük harflerle yazar, anlamını anlatır ve çocuklardan defterlerine yazmalarını ister. Ayrıca çocukların kurtlar hakkındaki olumsuz düşüncelerine sinirlenir ve kendi doğrularını dayatmaya çalışır. “Bozkurt” kavramının sol elle yazılmasına karşı verdiği tepkiler sol kavramına/sosyalist ideolojiye tahammülü olmadığını hissettirir. Çocuklara fiziksel ve sözel şiddet uygulayan çok sert, acımasız ve anlayışsız biridir.

“... Bu kurt varya bu kurt, bunun adı Bozkurt’tur. Neymiş çocuklar?”

“Bozkurt!”

“Aferin! Bir daha söyleyin! (Ilgaz, 2010b: 85).

“Bozkurt öyle canavarlık etmez, insanlara yol gösterir. Yazın defterlerinize, bu tahtaya yazdığımı. Güzel yazın. Karışmam sonra.” (Ilgaz, 2010b: 81).

“Sen!” diye yürüdü üzerine. “Sen nasıl sol elinle yazarsın Bozkurtu!”...

“Bozkurtun adını sol elle yazanları, Bozkurt kendisi cezalandıracak” (Ilgaz, 2010b: 87-88).

“İğnenin ucu o kadar sivri değildi; parmağının ucuna dürtmüştü, ama bir türlü girmiyordu. Bütün gücüyle dayanınca, Bahri’nin yüreğine batar gibi oldu, içi cız etti.” (Ilgaz, 2010b:81, 87).

Bu örnekler yazarın ideolojiye yer verdiğini, belli bir ideolojiye ve onu savunanlara olumsuz özellikler yükleyerek çocukları bu görüş ve kişilere olumsuz bakmaya yönlendirdiğini göstermektedir.

“Sen hâlâ sesini çıkartıyor musun? Geliyor iğne!”

“Ben öyle canımı acıtan Bozkurtları sevmiyorum!” (Ilgaz, 2010b: 92).

Dolayısıyla yazar, taraflı bir anlatım içerisine girmekte ve bir anlamda otoriter bir anlatımı benimsemektedir.

Serideki diğer öğretmen Haydar Aybekler, yazı yazarken ve başka işlerinde sol ellerini kullanan çocukları cezalandırmaktadır. Haydar Aybekler’in bu tutumunu pedagojik bir gerekçe ile açıklamaması yine bu tavrın ideolojik olduğunu, sağ el ve sol el üzerinden sağ ve sol ideolojinin vurgulandığını düşündürmektedir. Bu nokta da Bacaksız Bahri’nin çok iyi yazı yazdığı halde cezalandırılan “sol elini” çok sevmesine karşın iyi yazı yazamadığı halde hiç cezalandırılmayan “sağ elinden” adeta nefret eder hale gelmesi de bu düşüncesi desteklemektedir.

Demek bu sağ el, bu cici el de cetvel yiyebiliyordu! Oh olsun sana!

“Oku neydi bu?

“At!” Çat! ...

“Neydi bel!”

“At, öğretmenim!” Çat! Çat! Çat!

Oh olsun, diyordu içinden, cetvelleri sağ eline yedikçe! Sen misin benim becerikli elimle üç aydır alay eden! Bütün birikmiş hınçlarını almıştı işte! Oh olsun (Ilgaz, 2010a: 30).

Haydar öğretmen de olumsuz bir karakterdir. Çocuklara sözel ve fiziksel şiddet uygulamakta, sert ve acımasız davranmaktadır.

Kalem gene sol eline geçmiş, bir boyda biçimli biçimli çizgiler döktürüyordu ki, kütt!.. Bir cetvel! Hem de kenarı demirli bir cetvel tahtası, elinin üstüne küttledi. Açıkta anlamı! Kalem sağ ele geçmeliydi. Okul buydu işte! (Ilgaz, 2010a: 11).

“Bacaksız Okulda” isimli eserde, yazı yazarken sağ el mi yoksa sol el mi kullanılması gerektiği konusunda yazar yine düşüncelerini açıkça ifade etmekte, mesajını net olarak söylemekte ya da söyletmektedir.

Doğrusu aranırsa, Bacaksıza göre sağ el tersti. Güzel el, cici el sol eldi asıl... hangi elle çizmek kolayına gidiyorsa o elle çizmeliydi insan! (Ilgaz, 2010a: 15).

Konu Bacaksız Paralı Atlet’te de geniş yer almakta, yazar öğretmenlerin sol elle yazmaya karşı çıkmasını açıkça eleştirmektedir. Bacaksız okulda’da yazarın Haydar Aybekler ve onun gibi öğretmenlerle ilgili düşüncelerini açıkladığı ve mesaj verdiği bölüm otoriter anlatıma örnek oluşturmaktadır.

Ama kesin olarak doğru olan bir şey vardı ortada: Haydar Aybekler’in beş yıl daha yaşlanmış olması. Beş yıl daha çökmesi... beş yıllık eskimesi... Bilgisinin üstüne yeni bilgiler koyamayan öğretmenler, yaşlanır, çağ dışı oluverirlerdi bir gün. Emeklilik bir kurtuluş değil, temize çıkış oldu bu gibiler için. Oysa öğretmenin iyisi hiç yaşlanmazdı (Ilgaz, 2010a: 25).

Öğretmen üç aydır ikinci kez resim yaptırıyordu. Bütün ağırlığı alfabeye verdiği için, bütün dersler alfabe dersi olmuştu. Ona kimse çocuklara resim yaptırıyor musun, marş söylüyor musun diye sormazdı. Okumayı söktüler mi, diye sorarlardı. Hele müfettişler... nerdeyse gelirlerdi bugünlerde... (Ilgaz, 2010a: 34).

“Yazıda, resimde, yemek yerken, su içerken... Her yerde!” Demek hep yanlış yapıyordu. Evde yemek yerken, su içerken hep sol elini kullanıyordu. Taş atarken, çomak yontarken, çivi çakarken... Peki, ters yapıyordu da ne oluyordu? Kime ne zararı oluyordu bu tersliklerin? (Ilgaz, 2010a: 36).

Eserde müdürün de diğer iki öğretmen gibi sağ ideolojiyi benimsemiş biri olduğunu düşündürecek ifadeler vardır. Müdür de diğer öğretmenler gibi olumsuz karakter özellikleri ile okura sunulmaktadır.

Bu öğretmenimiz de onun gibi çok değerli bir öğretmen. ... Dedelerimizin yaylarıyla, oklarıyla nasıl Anayurda geldiğini anlatacak. Özyurttan önce, sanıyorum, yakasına taktığı Bozkurt’tan başlayacak işe! (Ilgaz, 2010b: 84-85).

Bahsi geçen iki öğretmen ve müdür, fakir ve zengin çocuklarına farklı davranmaktadır. Onlar aracılığıyla sınıf farklarının ve toplumsal düzenin; eğitim sisteminin, eğitimde eşitsizliğin eleştirildiği görülür.

Neden öğretmenin kalemi, İş Bankası Müdürünün kızı Nermin’in kalemine benziyor? Hiç kaçmazdı onların gözlerinden.

Neden sınıftaki kimi yaramazlar çok sevilirdi de, kimi çalışanların yüzüne bile bakılmazdı? Hemen sezinleyiverirlerdi yan tutmaları.

Neden Neriman’ın sesi karga gibi çirkin olduğu halde, şan dersine giderdi de, sesi güzel olan Emine’yi kimse dinlemez, dinlese de övmezdi? Bu ikiliklerin gerisi gelmezdi?

Neden? Neden? Neden? (Ilgaz, 2010a: 23).

Ama Derler ailesi, soylu çocuklarının Hacıbaba okulu gibi gösterişsiz, göreneksiz kenar mahalle okulunda harcanmasını hiç doğru bulmamıştı. Paraya kıyarak yavrularını iki sokak yukarıdaki Hacıkalfa okuluna yazdırmıştı. Böyle üstün yetenekli çocukların düşkün aile çocuklarıyla bağdaşamayacağına inanan bu aile, gözü özel okullara dikecekti şüphesiz (Ilgaz, 2010a: 40).

Okul zaten ne zaman açıldı ki!... Soğuklar, hastalıklar, iğne günleri, aşı günleri, dışında ancak cumartesilerle pazarlar kalıyordu, açık olmaması gereken günler arasında. (Ilgaz, 2010a: 43).

Yanılmıştı Yıldız öğretmen. Haydar Aybekler giderken en kötü notu ona vermişti. İyiyle pekiyi bu sınıfta Pamuk Altan'ların hakkıydı. ... Bacaksız gibiler düşlerinde bile göremezlerdi. "iyi"leri, "pekiyi"leri... (Ilgaz, 2010a: 95).

Bahsedilen iki eser bu konunun eleştirisi üzerine kuruludur, yazar açıkça düşüncelerini dile getirir; ideolojik davranır ve kendi görüşü doğrultusunda okurlarını yönlendirir, kısacası otoriter bir anlatıma baş vurur.

4. SONUÇ

Çeşitli çevrelerde (aile, okul çevresi, arkadaş çevresi ve edebiyat ortamı) çocuğa yönelik otoriter tutumun ele alındığı çalışmada Rıfat Ilgaz'ın; "Bacaksız Kamyon Sürücüsü", "Bacaksız Sigara Kaçakçısı", "Bacaksız Okulda", "Bacaksız Paralı Atlet" ve "Bacaksız Tatil Köyünde" adlı kitapları incelenmiştir. Bu eserlerde çocuğa yönelik otoriteyi etkileyen durumların başında; ekonomik ve sosyal statünün, fiziksel gücün, zekânın, eğitim durumunun ve kültürel konumun geldiği saptanmıştır.

Eserlerde ailede görülen otorite, anne ve baba otoritesi olarak ele alınmıştır. Serinin başkahramanı Bahri'nin ailesinde, otorite "baba"dır. Eserler baba otoritesi açısından değerlendirildiğinde, babanın oğluna/Bahri'ye sözünü dinletmek için lakap takma, kızma, hakaret etme, küçük düşürme ve cezalandırma yoluyla baskı uyguladığı görülmektedir. Baskı konularının genellikle eğitim hayatı ve günlük yaşama ilgili olduğu saptanmıştır. Otoriter davranışlara maruz kalan Bahri'nin babasından korktuğu, her dediğini sorgusuzca yaparak ona itaat ettiği belirlenmiştir. Bu durum çocuklara uygulanan baskının onların eleştirel düşünme becerilerinin, birey olmalarının önünde büyük bir engel olduğunu gösteren bir sonuç olarak görülmektedir.

Bacaksız serisindeki öğretmenler de otoriter figürlerdir. Örneklere bakıldığında okul çevresinde okura sunulan eğitimcilerden müfettiş dışındaki herkesin -iki öğretmen ve müdürün- otoriteyi temsil ettiği, çocuklara sözlerini geçirmek için fiziksel ve sözel şiddet uyguladıkları, cezalandırma yöntemine sıkça başvurdukları ve öğrencilerin duygu ve düşüncelerini önemsemedikleri belirlenmiştir. Bahsi geçen öğretmenlerin ve müdürün otoritesinin yine baba otoritesinde olduğu gibi çocuklarda uyanan korku duygusuna dayandığı görülmektedir. Seride Bahri ve diğer çocukların akran baskısına da maruz kaldığı saptanmıştır. Akran otoritesinin, dışlama, küçümseme, lakap takma, alay etme, sataşma, fiziksel ve sözel şiddet şeklinde uygulandığı, çocukların aile ve okul çevresinde olduğu gibi yine korku nedeniyle baskıya boyun eğdikleri saptanmıştır.

Bacaksız serisi bir bütün olarak incelendiğinde gerek aile ve akran otoritesi, gerekse de öğretmen otoritesi yazar tarafından bazen trajikomik bazen de sert bir şekilde eleştirilmiştir. Bu açıdan seride otoritenin eleştirildiği söylenebilir ancak yine de serinin bazı kitaplarına bakıldığında yazarın ideolojik davrandığı ve dolayısıyla otoriter bir tutum sergilediği görülmektedir. Özellikle de "Bacaksız Okulda" ve "Bacaksız Paralı Atlet" adlı kitaplarda yazarın, belirli bir ideolojiye ve onu

savunanlara eleştirel yaklaştığı, onları olumsuz özelliklerle yansıttığı, okur çocukları da bu gözle görmeye yönlendirdiği belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenlerin acımasız davranışlarını sergilemek isterken, çocukları duygusal anlamda derinden ve olumsuz etkileyebilecek fiziksel şiddet betimlemelerini kullanması incelenen serideki otoriterliğin en önemli göstergesidir. Bu açıdan çocuklara yönelik eserler ortaya koyan yazarlar, otoriter anlatımdan uzak durmalı, belirli bir fikri veya ideolojiyi dayatmayan, çocukları anlayan, onların ruhsal ihtiyaçlarını karşılayan, eğlendirici, sanatsal ve estetik tarzda eserler ortaya koymalıdır.

Seride de görüldüğü gibi otoriter yaklaşımda; fiziksel, sözel ya da psikolojik şiddet önemli bir yer tutmaktadır. Çocuk, yakın ve uzak çevre ayrımı olmaksızın toplum içerisinde hemen her çevrede otoriteye maruz kalabilmektedir. Otorite çoğu zaman çocuğun toplumdaki konumu ve görece güçsüzlüğü nedeniyle uygulanmaktadır. Türkçe Öğretim Programı’nda “öğrencilerin sorumluluk sahibi, eleştirel düşünebilen, problem çözme ve karar verme becerileri yüksek bireyler olmaları” gerektiği vurgulanmıştır (MEB, 2017: 5). Çocukların kendilerini ifade edebilmek için ihtiyaç duydukları dinleme, konuşma, okuma ve yazma gibi iletişim becerilerine ilişkin kazanımların gerçekleşebilmesi için öncelikle eleştirel düşünme becerilerinin gelişmesi gerekmektedir. Otoriter tutum ise çocuğun bağımsız ve eleştirel düşünme, kendi doğrularına ulaşma, yeni fikirler üretme, istemediği şeylere itiraz etme, düşüncelerini uygulamaya geçirme gibi davranışlarını engelleyerek çocukta pasif bir kişiliğin gelişmesine yol açmaktadır. Bu anlamda ülkemizde ortaya koyulan çocuk kitaplarının halen büyük bir çoğunluğunun otoriter özellik taşıması ve bu durumu ele alan araştırmaların son derece sınırlı olması dikkate alındığında çocuk yazını eleştirisinin ne kadar önemli bir yere sahip olduğu anlaşılabacaktır. İpşiroğlu’nun (2006: 174) da ifade ettiği gibi çocuk yazınının sağlıklı bir gelişim gösterebilmesi için tıpkı yetişkinlere yönelik olarak yazılan metinlerde olduğu gibi öykü ve söylem düzleminde okunması, çözümlenmesi; metnin dilinin, gönderme alanlarının, anlamsal boyutunun ve katmanlarının, iletişimin, metinde kullanılan imgelerin, motiflerin ve eğretilmelerin göz önüne alınarak çıkarılması gerekmektedir. Çocuklar için yazmanın yetişkinler için yazmaktan daha zor olması, piyasa koşulları ve yayınevlerinin özensiz tutumları da çocuk yazını eleştirisinin gerekliliğinin diğer nedenleri arasında sayılabilir (Dilidüzgün, 2006: 159).

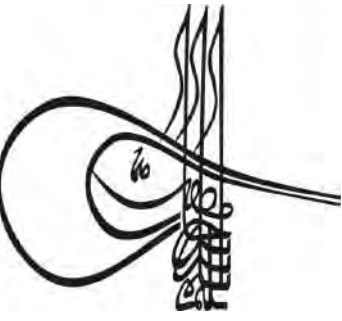
Çocuk edebiyatı eleştirisinin öneminden yola çıkarak, çocuğa yönelik uygulanan ve anti-demokratik olan otoriter tutumun, çocuğun gelişim sürecine birtakım etkilerinin olduğu ve yıllar sonra bile değişen miktarlarda ve geri dönüşü mümkün olmayacak şekilde olumsuz ruhsal ve davranışsal izler bırakacağı unutulmamalıdır. Çocuğun çevresinde otoriteye bağlı olarak ortaya çıkan cezalandırma, lakap takma, aşağılama, tehdit etme, fiziksel ve sözel şiddet uygulama gibi davranışlar çocuğa zarar vermektedir. Bu durumun çözümü aile, okul, arkadaş ve edebiyat ortamı içerisinde demokrasi, adalet ve eşitliğin tesis edilmesiyle mümkündür. Çocuğun yaşadığı çevrelerde kendi davranışlarını kontrol etmesini sağlamak ve otoriteye gerek kalmaksızın kendisini denetleme bilinci ve iç disiplini kazandırmak isteniyorsa modern disiplin ve davranış değiştirme yaklaşımlarına başvurulmalıdır. Bu yaklaşımların temelinde istenmeyen davranışın yerini istenilir davranışla değiştirebilme olgusu yatmaktadır. Bunun için herhangi bir otorite figürü olmadan tamamen bireyin kendi isteğiyle, uygun yöntemler kullanılmalıdır.

KAYNAKÇA

- Alisinanoğlu, F. (2003). Çocukların denetim odağı ile algıladıkları anne tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, Cilt 1 (1), s. 97-107.
- Aydın, A. (1999). *Gelişim ve öğrenme psikolojisi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Brubacher J. S. (1989). Özgürlük ve otorite (Çev: Oğuzkan F. A.). *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 13 (73), s. 12-17.

- Clasen, D. R., Brown, B. B. (1985). The multidimensionality of peer pressure in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 14 (6), 451-468.
- Creswell, J. W., Clark, P. (2007). *Designing and conducting mixed method research*. USA: SAGE Pub.
- Curtner-Smith M.E., MacKinnon-Lewis C.E. (1994). Family process effects on adolescent males' susceptibility to antisocial peer pressure. *Family Relations*, 43, s. 462-468.
- Çeçen, A. R. (2008). Öğrencilerin cinsiyetlerine ve anababa tutum algılarına göre yalnızlık ve sosyal destek düzeylerinin incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6 (3), s. 415-431.
- Dilidüzgün, S. (2004). *Çağdaş çocuk yazını*. İstanbul: Morpa Kültür.
- Dilidüzgün, S. (2006). Çocuk edebiyatı eleştirisinin temelleri ve Türkiye'de çocuk edebiyatı eleştirisi. II. *Uluslararası Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu Bildirileri (Gelişmeler, sorunlar ve çözüm önerileri)*. 4-6 Ekim 2006, s. 159-164.
- Dilidüzgün, S. (2007). *Çağdaş çocuk yazını: yazın eğitime atılan ilk adım*. İstanbul: Morpa.
- Emeksiz, A. (2014). Çocuklar için edebiyat vardır ve bunu tartışmanın bir anlamı kalmamıştır. *Türk Dili Çocuk ve İlk Gençlik Edebiyatı Özel Sayısı. CVII (756)*, s. 267-274.
- Gartner, A. (1996). Converting peer pressure. *Social Policy*, 27(2), s. 47-50.
- İlgaz, R. (2010a). *Bacaksız okulda*. İstanbul: Çınar Yayınları.
- İlgaz, R. (2010b). *Bacaksız paralı atlet*. İstanbul: Çınar Yayınları.
- İlgaz, R. (2010c). *Bacaksız kamyon sürücüsü*. İstanbul: Çınar Yayınları.
- İlgaz, R. (2010d). *Bacaksız sigara kaçakçısı*. İstanbul: Çınar Yayınları.
- İlgaz, R. (2010e). *Bacaksız tatil köyünde*. İstanbul: Çınar Yayınları.
- İpşiroğlu, Z. (2006). Çocuk yazını eleştirisi. II. *Uluslararası Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu Bildirileri (Gelişmeler, sorunlar ve çözüm önerileri)*. 4-6 Ekim 2006, s. 173-176.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (1998). *Kültürel psikoloji - kültür bağlamında insan ve aile*. İstanbul: YKY.
- Lashbrook, J.T. (2000). Fitting in: exploring the emotional dimension of adolescent peer pressure. *Adolescence*, 35 (140), s. 747-758
- Mendel, G. (1992). *Son sömürge çocuk, sosyo-psikanaliz açıdan otorite*. (H. Portakal, Çev.). İstanbul: Kabalcı Yayınevi.
- Milli Eğitim Bakanlığı, (2006). *36-72 aylık çocuklar için okul öncesi eğitim programı*. İstanbul: Yapa.
- Milli Eğitim Bakanlığı, (2017). *Türkçe öğretim programı*. Ankara
- Olweus D. (1993). *Bullying at school: what we know and what we can do*. Cambridge MA: Blackwell.
- Özdem, F. (2014). Çocuk edebiyatının çocukları terbiye etmek gibi bir derdi olmamalı. *Türk Dili Çocuk ve İlk Gençlik Edebiyatı Özel Sayısı. CVII (756)*, s. 260-261.
- Özel, E., Zelyurt, H. (2016). Anne baba eğitiminin aile çocuk ilişkilerine etkisi. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 16 (36), s. 9-34.

- Özer, H. (2014). Otorite kavramı ve Reşat Nuri Güntekin’in romanlarında otoritenin yansımaları. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7 (34), s. 135-146.
- Pamuk, E. U. (2013). *Ortaokul öğrencilerinin atılganlık düzeyi ile akran baskısı arasındaki ilişki (İstanbul ili Tuzla ilçesi örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- Sertelin, Ç. (2003). *Ebeveyn tutumlarının sosyo-kültürel yapı ve aile fonksiyonları ile ilişkisi*.Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- Soylu, A. (2011). *İlk ve ortaöğretim öğrencilerinin otorite algıları üzerine bir inceleme*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Niğde Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Niğde.
- Strauss, A., & Corbin, J. M. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. Sage Publications Inc.
- Sümer, N., Gündoğdu A., E., Helvacı, E. (2010). Anne-baba tutum ve davranışlarının psikolojik etkileri: Türkiye’de yapılan çalışmalara toplu bakış. *Türk Psikoloji Yazıları*, 13 (25), s. 42-59.
- Şahin, F., Özyürek, A. (2008). 5-6 yaş grubu çocuğa sahip ebeveynlerin demografik özelliklerinin çocuk yetiştirme tutumlarına etkisinin incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*. 6 (3), s. 395-414.
- Şen, E. (2014). Otoriter anlayış karşıtlığı ve “Gianni Rodari”. *Türk Dili Çocuk ve İlk Gençlik Edebiyatı Özel Sayısı. CVII (756)*, s. 653-662.
- Şimşek, T. (2014). Çocuk edebiyatı tarihine önsöz. *Türk Dili Çocuk ve İlk Gençlik Edebiyatı Özel Sayısı. CVII (756)*, s. 15-58.
- Şirin R. M. (2007). *Çocuk edebiyatına eleştirel bir bakış – çocuk edebiyatı nedir, ne değildir?* Ankara: Kök Yayıncılık.
- Şirin R. M. (2016). Edebiyat ve çocuk edebiyatı, edebiyatın amacı ve işlevi. *Türk Dili Dergisi. CX (780)*, s. 12-31.
- Tavşancıl, E., Aslan, E. (2001). *Sözel, yazılı ve diğer materyaller için içerik analizi ve uygulama örnekleri*. Epsilon: İstanbul.
- Terzi, Ç. (2001). *Öğretmenlerin sınıf yönetimi anlayışlarına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Tezcan, M. (1985). *Eğitimcilerin gençlere ilişkin olumlu ve olumsuz tutumları*. 7. Pediatri Günleri Toplantısı. 19-21 Nisan, İstanbul.
- Türk Dil Kurumu (2011). *Türkçe sözlük*. Ankara: TDK.
- Ulusoy, M. D., Demir, N.Ö., Baran, A. G. (2005). Ebeveynin çocuk yetiştirme biçimi ve ergen problemleri: Ankara ili örneği. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3 (3), s. 367-384.
- Yapıcı, Ş. (2010). Türk toplumunda aile ve eğitim ilişkisi. *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 5 (4). s. 1544-1570.
- Yıldırım, A., Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.



Article Info/Makale Bilgisi

✍ Received/Geliş: Mart 2018 ✓ Accepted/Kabul: Haziran 2018

✍ Referees/Hakemler: Prof. Dr. Erdal AKPINAR – Doç. Dr. Şahin ORUÇ - Dr. Öğr. Üyesi Ayşin KAPLAN SAYI

This article was checked by iThenticate.

EĞİTİM FELSEFESİNİN YANSIMASI OLARAK ÖĞRENCİLERİN DEFTERLERİNİ ÇÖZÜMLEME: SOSYAL BİLGİLER DERSİ

Mustafa İÇEN* - Gül TUNCEL** - Cihan ÖZAY***

ÖZET

Türkiye'deki Sosyal Bilgiler öğretiminin genel yapısı, hem teorik olarak, hem de Sosyal Bilgiler Öğretiminde kullanılan öğretim stratejileri ile sınıf içi etkinliklerin tür ve nitelikleri boyutuyla pratik olarak incelenmiştir. Bir özel, iki devlet ilköğretim okulunda öğrenim görmekte olan 100 altıncı sınıf öğrencisinin sosyal bilgiler dersi defterlerinin ve sosyal bilgiler çalışma kitaplarının incelenmesi pratik boyutun ortaya konulmasına aracılık etmiştir. Bundan başka defterler ve sosyal bilgiler çalışma kitapları öğrencilerin tarihsel bilgiyi oluşturma ve kaynakları değerlendirme ve kullanma süreçlerine hangi ölçüde katıldıklarının belirlenmesi amacıyla da incelenmiştir. Bu çerçevede sınıf içi etkinliklerin sonucu ortaya çıkan öğrenci çalışmalarından alınan örnekler, Türkiye'deki Sosyal bilgiler öğretiminin temel felsefesinin ne olduğuna ilişkin bir bakış açısının geliştirilmesine yardımcı olacaktır. Araştırmanın sonucu, örneklemde yer alan öğrencilerin bilginin inşası, kaynakların değerlendirilmesi ve kullanımı süreçlerine etkin olarak katılıp katılmadıklarını göstermektedir. 2005 İlköğretim Sosyal Bilgiler dersi öğretim programı ve kılavuzunda yeni programın vizyonunda özellikle temel demokratik değerlerle donanmış ve insan haklarına saygılı, yaşadığı çevreye duyarlı, bilgiyi deneyimlerine göre yorumlayıp sosyal ve kültürel bağlam içinde oluşturan kullanan ve düzenleyen, sosyal katılım becerileri gelişmiş, sosyal bilimcilerin bilgiyi üretirken kullandıkları yöntemleri kazanmış, sosyal yaşamda etkin, üretken vatandaş yetiştirmek, vurgulanan nitelikler arasında yer almaktadır. Benzer niteliklere 2018 Sosyal Bilgiler dersi öğretim programında da atıfta bulunulmuştur. Sosyal Bilgiler dersinde öğrencilerin bu nitelikleri geliştirmesi için öğretmenlerin ilerlemecilik eğitim felsefesi ve

* Arş. Gör. Dr., Yıldız Teknik Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Eğitimi, El-mek: micen@yildiz.edu.tr

** Dr. Öğr. Üyesi, Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, El-mek: gltuncel2@gmail.com

*** Öğretmen, MEB, El-mek: cihanozay@hotmail.com

yapılandırmacı öğrenme kuramının temel ilkelerini özümsemiş olması gerekmektedir.

Anahtar Kelimeler: Sosyal bilgiler öğretimi, öğrenci defterleri, öğrenciler, sosyal bilgiler dersinde beceriler.

ANALYZING THE BOOKS OF THE STUDENTS AS A REFLECTION OF THE PHILOSOPHY OF EDUCATION: SOCIAL STUDIES COURSE

ABSTRACT

The general structure of social studies teaching in Turkey was examined theoretically and practically in terms of teaching strategies used in teaching social studies and type and characteristics of classroom activities. Examination of social studies notebooks and workbooks of 100 sixth grade students who are in a private two-state primary school shows the practical dimension. Also the social studies notebooks and workbooks were examined in order to determine to the extent how they participate in creating historical information and using the resources, and assessment of them. Samples of the students' works'll be helpful to improve a view about what the basic philisophy in teaching social studies in Turkey. The result of the search shows that the construction of knowledge of students, whether they participate in the process of assessment and usage of sources actively or not. In the 2005 Primary School Social Studies curriculum curriculum and guidelines, the vision of the new program is that the social scientists use information produced by the social scientists, especially those who are equipped with basic democratic values and respectful to human rights, who are sensitive to the environment they live in, who use and organize them in social and cultural context, and to educate active and productive citizens in social life are among the emphasized qualities. Similar qualifications have been found in the 2018 Social Studies course curriculum. In the social studies class, for the students to develop these qualifications, the teachers must have absorbed the basic principles of progressive education philosophy and constructivist learning theory.

STRUCTURED ABSTRACT

Introduction

Contemporary understanding in the teaching of Social Studies lesson aims to teach the dynamic information process, not the transfer of knowledge to students (Doğanay, 2002, p.36, Kabapınar, 2014) However, when examining the general characteristics of the Social Studies course teaching practices in 2005, it is evident that the Social Studies course focuses on transferring knowledge, making textbooks the sole source, making the teacher the sole authority, keeping the students in a position to listen, it seems to bear the traces of a teaching mentality that does not allow the opportunity to think creatively or explain personal opinions or bring different interpretations. This view often leads to the

student not being able to memorize and memorize the Social Studies course. (Çetin and Özcan, 2003: p. 26, Yildiz, 2003, p.184). In short, the situation that has taken place and the major changes in every part of the world have made it necessary to make new arrangements in curricula. Firstly, educating individuals who have the skills to adapt to the ever-changing and changing world, and internalizing both universal and national values, has come up as the main aim of the Social Studies course. For this reason, a new social studies program was needed in order to meet the needs of the students and the social studies course curriculum prepared based on the constructivist learning theory was put into practice by the Ministry of National Education in 2004 in pilot schools and gradually started to be implemented in 2005 as of the implementation results. In 2017, the positive and negative aspects of the 2005 program were reassessed and a Social Studies curriculum was created to be implemented starting from 2018 by making new regulations in line with needs. 2005 and 2018 Social Studies course curricula aim to provide students with a lot of emotional and social competence in addition to their knowledge-based gains as well as direct values and skills to be given directly to students. Even in 2018 the Social Studies curriculum competencies Turkey offers eight key competences defined by the frame. This means that, through the Social Studies lesson, students are able to internalize some skills and values as well as various information acquisitions. In this respect, both the 2005 and the 2018 Social Studies curriculum have been prepared on the basis of constructivist learning theory with the philosophy of progressive education philosophy. The progressive educational philosophy can be described in particular starting from the idea that John Dewey defines education as "development" and that an experience must be development-oriented to be educational. Drawing attention to the past experience of the experience, Dewey explains that the teacher should know the past experiences of the students by taking advantage of concepts such as a readiness, a build on prior knowledge, a structuring on the past as the teacher says, "the students should start from there," and build new learning experiences from these experiences advocates. Constructivist learning theory also emphasizes the students' prior knowledge and suggests that new learning should be built on prior knowledge. One of the basic ideas of constructivism is the idea that all information is constructed / constructed by the individual himself / herself. Constructivism in education extends to the work of Piaget and encourages educators to distinguish between developmental learning and memorizing learning. Developmental learning is defined as an effective learning process, in which permanent changes in students' approach to problems and new situations, such as defining Dewey as educational development. On the other hand, memorization is expressed as ineffective in terms of passive, short term and higher level learning. In this case, the constructive teachers support the active participation of the students in terms of lessons, ie reducing the weight of information transfer, establishing learning goals and maintaining them. For this reason, teachers have to know what students think and how they think. Because constructivist teachers refer to the methods that Piaget adopts from the "clinical method" and start with a question such as "What is your thoughts on this topic, what do you think?" And then provide the students with a problem through the scientific method steps of Dewey (Nodding, 2016, p. 126-131). Social Studies textbooks and workbooks are

therefore organized according to the same philosophical understanding and learning theory. Changes in the role of teachers and students in the classroom in the direction of the changing social studies class curriculum have occurred. According to constructivist learning theory, the teacher is not a person who provides information, but a guide who guides on the path leading to knowledge, and guides them to active learning environments in order to provide information structures for students. The student also has a structure that is actively structured in the center of the lesson that constructs the knowledge. However, it is unknown how much the 2005 Social Studies curriculum and the 2018 Social Studies curriculum, which will enter into force next year, have applied in practice, in other words, the new program based on the constructivist learning theory of teachers, has embraced the philosophy of education. Instructional programs and textbooks generally have a structure that reflects the ideal and expectations. The reflections of this work in the class are the Social Studies books and workbooks of the students. The aim of this research is to make an assessment by examining the social studies books and workbooks in order to see the reflections of the curricula in the class. In this context, student notebooks are the question of researching because they are seen as educational tools that can reveal the philosophy of education in practice. "How is the philosophy of education philosophy / reflections that form the basis of the activities in social studies books and workbooks?"

Method

Since the social studies books containing information about the cases targeted in the research will be examined on the basis of the main source as written material, document analysis is preferred as the research model. Document analysis is based on existing material that does not need to be collected by the researcher through any data collection (Yıldırım and Şimşek, 2005, p. 193-201). The study's study group is comprised of 100 sixth grade students studying in a private two-state primary school. The data of the study constitute the Social Studies books and workbooks of the students. The Social Studies books and study books which are examined in terms of certain criteria constitute the main data source of the research. The data obtained in the study are described by being subjected to a document review. In addition, observation data were used in the research. According to the researcher's opinion, a structured observation form prepared by the researcher was used to observe the situations that should be observed in the classroom environment in the direction of the previously determined and formed format.

Findings

The books kept by the teachers from the beginning of the academic year for the students were collected by the researchers for the purpose of studying at the end of the first semester. During this period, the Social Sciences Learning Course, the Life on the Earth and the Silk Road Turks were taught in the Social Studies course. Through these three units, the contents written by the students in the Social Studies books were examined and analyzed in terms of specific themes and the findings obtained were found to focus on the transfer of absolute truths and cultural transfer in the process of social studies course. This suggests

that traditional education is dominant in the classrooms where the students studied are studying the books. In other words, lessons are being conducted with a didactic approach as it is in the permanent and basic educational philosophies. This is also stated by Kneller (1964, p. 113) that the school should preserve traditional mind discipline methods among the basic principles of philosophy of education. Again, Kneller emphasized that the philosophy of fundamentalist education is not assimilating the material of the subject, which is recommended by the principal teacher of education. The basic principles of the philosophy of education of materialism in these expressions of Kneller clearly appear in the students' Social Information books. The researchers' notebooks and workbooks were observed in three 6th grade social studies classes in a private two state school, where students were examined, and the results obtained from the analysis of the notebooks reached supportive results. When the data obtained are evaluated, it is seen that Social Studies teachers have been teaching lessons that do not reflect the basic principles of constructivist learning theory and they continue their lessons with traditional / behavioral understanding before 2005.

Results

In the 2005 Primary School Social Studies curriculum curriculum and guidelines, the vision of the new program is that the social scientists use information produced by the social scientists, especially those who are equipped with basic democratic values and respectful to human rights, who are sensitive to the environment they live in, who use and organize them in social and cultural context, and to educate active and productive citizens in social life are among the emphasized qualities. Similar qualifications have been found in the 2018 Social Studies course curriculum. In the social studies class, for the students to develop these qualifications, the teachers must have absorbed the basic principles of progressive education philosophy and constructivist learning theory. Otherwise, although the curriculum of the Social Studies course is based on progressive education philosophy and constructivist learning theory, it is not successful in practice if the innovations from outside the education are not accepted by the items in the education. Analyzes of the Social Science books and workbooks and observations made in the classroom show that classes are still being taught with traditional / behavioral approaches before 2005. However, Dewey argues that there must be a relationship between the students and the subjects of their lessons, and argues that the absence of such a relationship is one of the major defects in the understanding of education (Noddings, 2016, p.32).

In a study on the analysis of the history course books of the students in the UK by Kabapınar (2006) on this subject, the students of the UK have encountered findings reflecting the existence of an education understanding that is compatible with the basic principles of constructivism. Although the curricula of the Social Studies course in 2005 and 2018 generally state that students have the opportunity to work as little social scientists, it is not yet very common.

Keywords: Teaching of social studies, students' notebooks, students, skills in social studies.

1. Giriş

Sosyal Bilgiler dersi öğretimindeki çağdaş anlayış, bilginin öğrenciye aktarılmasını değil, dinamik bilgi sürecinin öğretilmesini amaçlamaktadır (Doğanay, 2002, s.37; Kabapınar, 2014, s. 24). Ancak 2005 öncesinde Sosyal Bilgiler dersi öğretim uygulamalarının genel özellikleri incelendiğinde Sosyal Bilgiler dersinin, bilgi aktarmaya odaklanan, ders kitaplarını tek kaynak haline getiren, öğretmeni tek otorite haline getiren, öğrencileri araştırmaya yöneltmek yerine dinleyen, izleyen ve onaylayan konumunda tutarak düşünsel açıdan pasifleştiren ve tembelleştiren düzenlemeler, yaratıcı düşünmeye ya da kişisel görüşleri açıklamaya, farklı yorumlar getirme fırsatı tanımayan bir öğretim anlayışının izlerini taşıdığı görülmektedir. Bu manzara genellikle öğrencinin de Sosyal Bilgiler dersini ezber olarak nitelendirmesine ve sevmemesine yol açmaktadır. (Çetin ve Özcan, 2003, s. 26; Yıldız, 2003, s. 184). Kısaca bahsi geçen durum ve dünyadaki her alandaki büyük değişimler öğretim programlarında yeni düzenlemeler yapılmasını elzem kılmıştır. Öncelikle sürekli gelişen ve değişen dünyaya uyum sağlayacak becerilere sahip bireyler yetiştirmek ve hem evrensel hem ulusal değerleri içselleştirmek Sosyal Bilgiler dersinin temel amaçları olarak vuku bulmuştur. Bu nedenle öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap verecek nitelikte yeni bir sosyal bilgiler programına ihtiyaç duyulmuş ve yapılandırmacı öğrenme kuramına dayalı olarak hazırlanan Sosyal Bilgiler dersi öğretim programı 2004 yılında Milli Eğitim Bakanlığı tarafından pilot okullarda uygulamaya konulmuş, uygulama sonuçları doğrultusunda 2005 yılından itibaren kademeli olarak yürürlüğe girmiştir. 2017 yılında 2005 programının olumlu ve olumsuz yanları tekrar değerlendirilmiş ve ihtiyaçlar doğrultusunda yeni düzenlemeler yapılarak 2018 yılından itibaren uygulanmak üzere bir Sosyal Bilgiler öğretim programı oluşturulmuştur. 2005 ve 2018 Sosyal Bilgiler dersi öğretim programları bilgiye dayalı kazanımların yanı sıra doğrudan verilecek değerler ve doğrudan verilecek beceriler başlığı altında öğrencilere duyuşsal ve sosyal pek çok yetkinliği kazandırmayı hedeflemektedir. Hatta 2018 Sosyal Bilgiler öğretim programı Türkiye Yetkinlikler Çerçevesinin belirlediği 8 anahtar yetkinlik sunmaktadır. Bu da Sosyal Bilgiler dersi vasıtasıyla öğrencilerin çeşitli bilgi edinimlerinin yanı sıra birtakım beceri ve değeri de içselleştirmesini sağlamak anlamına gelmektedir. Bu doğrultuda hem 2005 hem de 2018 Sosyal Bilgiler öğretim programı ilerlemeci eğitim felsefesi anlayışıyla yapılandırmacı öğrenme kuramı temel alınarak hazırlanmıştır (MEB,2005; MEB, 2018). İlerlemeci eğitim felsefesi özellikle John Dewey'in eğitimi "gelişme" olarak tanımlaması ve bir deneyimin eğitici bir hal alması için gelişme odaklı olması gerektiği fikrinden başlayarak tanımlanabilir. Dewey, deneyimlerin geçmiş deneyimlerle ilişkisine dikkat çekerek "öğretmenler, öğrenciler neredeyse oradan başlamalıdır" sözlerinde olduğu gibi bir hazırbulunuşluk, ön bilgiler üzerine inşa etme, geçmiş üzerine yapılanma gibi kavramlara atıfta bulunarak öğretmenin öğrencilerinin geçmiş tecrübelerini bilmesi gerektiğini ve yeni öğrenme deneyimlerini bu tecrübelerden yararlanarak inşa etmesini savunmaktadır. Yapılandırmacı öğrenme kuramı da öğrencilerin ön bilgileri üzerinde önemle durmakta ve yeni öğrenmelerin ön bilgiler üzerinde yapılanması gerektiğini ileri sürmektedir. Yine yapılandırmacılığın temel düşüncelerinden biri, bütün bilgilerin bireyin kendisi tarafından etkin bir şekilde yapılandırıldığı/inşa edildiği/oluşturulduğu fikridir. Eğitimde yapılandırmacılık Piaget'nin çalışmalarına kadar uzanmakta ve eğitimcileri gelişimsel öğrenme ve ezberci öğrenme arasında ayırım yapmaya sevk etmektedir. Gelişimsel öğrenme tıpkı Dewey'in eğitimi gelişme olarak tanımlaması gibi öğrencilerin problemlere ve yeni durumlara yaklaşımlarında kalıcı değişiklikler teşekkül ettiren etkin bir öğrenme olarak tanımlanmaktadır. Buna karşın ezberci öğrenme pasif, kısa süreli ve daha yüksek düzey öğrenmeler bakımından kullanışsız olarak ifade edilmektedir. Bu durumda yapılandırmacı öğretmenler ders anlatmanın yani bilgi aktarmanın ağırlığını azaltırken, öğrenme hedeflerini oluşturmaları ve sürdürmeleri açısından öğrencilerin etkin katılımlarını desteklemektedir. Bunun için de öğretmenler, öğrencilerin ne düşündüklerini ve nasıl düşündüklerini bilmek zorundadır. Zira yapılandırmacı öğretmenler Piaget'nin "klinik metodundan" uyarladıkları yöntemlere başvururlar ve derse "Bu konudaki düşünceniz nedir, ne düşünüyorsunuz?" gibi bir soruyla başlamaktadırlar ve

daha sonra Dewey'in bilimsel yöntem basamaklarıyla, sundukları bir problem üzerinden öğrencilerin çalışmalarını sağlamaktadırlar (Nodding, 2016, s. 126-131). Dolayısıyla Sosyal Bilgiler ders kitapları ve çalışma kitapları da aynı felsefi anlayış ve öğrenme kuramına göre düzenlenmiştir. Değişen Sosyal Bilgiler dersi öğretim programı doğrultusunda öğretmen ve öğrencinin sınıf içindeki rollerinde değişiklikler meydana gelmiştir. Yapılandırmacı öğrenme kuramına göre öğretmen, bilgiyi sağlayan kişi değil, bilgiye götüren yolda rehberlik yapan, öğrencilerin bilgiyi yapılandırmalarını sağlamak amacıyla onları etkin öğrenme çevrelerine taşıyan bir rehber konumundadır. Öğrenci de aktif bir şekilde bilgiyi yapılandıran dersin merkezi noktasına yerleşen bir yapıya sahiptir. Ancak hem 2005 Sosyal Bilgiler dersi öğretim programı hem de önümüzdeki yıl yürürlüğe girecek olan 2018 Sosyal Bilgiler öğretim programının uygulamada ne kadar yer bulduğu, bir başka deyişle öğretmenlerin yapılandırmacı öğrenme kuramına dayalı yeni programın eğitim felsefesini ne derece benimseyip hayata geçirdiği bilinmemektedir. Zira öğretim programları ve ders kitapları genel olarak ideal olanı ve beklentileri yansıtan bir yapıya sahiptir. Bu yapının sınıftaki yansımaları da öğrencilerin Sosyal Bilgiler defterleri ve çalışma kitaplarıdır. Bu araştırmanın amacı da öğretim programlarının sınıftaki yansımalarını görmek amacıyla Sosyal Bilgiler defterlerini ve çalışma kitaplarını inceleyerek bir değerlendirme yapmaktır. Bu bağlamda öğrenci defterleri, uygulamadaki eğitim felsefesini ortaya koyabilecek eğitim araçları olarak görüldüğünden araştırmanın problemini, "Sosyal Bilgiler defterlerindeki ve çalışma kitaplarındaki etkinliklere temel oluşturan sosyal bilgiler dersi öğretiminin eğitim felsefesi nedir/ yansımaları nasıldır?" sorusu oluşturmaktadır.

2. Yöntem

Bu araştırma nitel araştırma deseninde tasarlanmıştır. Nitel araştırma gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma olarak tanımlanabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2005, s. 39).

2.1. Araştırma modeli

Araştırmada hedeflenen olgular hakkında bilgi içeren sosyal bilgiler defterleri, yazılı materyal olarak ana kaynak temelinde inceleneceğinden araştırma modeli olarak doküman analizi tercih edilmiştir. Doküman analizi, araştırmacı tarafından herhangi bir veri toplama aracıyla toplanmasına gerek olmayan mevcut materyale dayanır. Araştırma probleminin niteliği göz önünde bulundurularak yapılan doküman incelemesinde aşağıdaki basamaklar izlenmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2005, s. 193-201).

1. *Dokümanlara ulaşma:* Araştırma probleminin doğrultusunda ihtiyaç duyulan doküman türü tespit edilmiş ve araştırmada kullanılacak doküman türü olarak Sosyal Bilgiler defterleri ilköğretim kurumlarında görev alan Sosyal Bilgiler dersi öğretmenlerine ulaşılarak kendilerinin izniyle toplanmıştır.

2. *Özgünlüğü kontrol etme:* Dokümanların özgünlüğü kontrol edilmiş, öğrenciler tarafından kaleme alındığı tespit edilmiş ve ilgi öğrencilerin ilgili ilköğretim kurumlarına devam ettikleri belirlenmiştir.

3. *Dokümanları anlama:* Araştırma sadece dokümanlara dayalı gerçekleştiğinden dokümanlar belirli bir sisteme dayalı ve karşılaştırmalı olarak çözümlenmiştir. Bir dokümanda ifade edilen şeylerin diğer dokümanlarda teyit edilip edilmediğine dikkat edilmiştir.

4. *Veriyi analiz etme:* Dokümanlar araştırmanın tüm veri setini oluşturduğundan, dokümanlar araştırmanın amacına göre kapsamlı bir betimsel analize tabi tutulmuştur.

5. *Veriyi kullanma:* Bir dokümanda adı geçen kişi ve kurumların isimleri gizli tutulmuş, araştırma bulgularında gerçek isimler yerine takma isimler (A öğrencisi, B okulu gibi) kullanılmıştır.

2.2. Çalışma Grubu

Araştırmının çalışma grubunu bir özel iki devlet ilköğretim okulunda öğrenim görmekte olan 100 altıncı sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Yukarıda da belirtildiği gibi söz konusu okul ve öğrencilerin isimleri kendilerinin isteği üzerine gizli tutulmuş, araştırma bulgularında takma isimler kullanılarak yer verilmiştir.

2.3. Verilerin toplanması

Araştırmının verilerini öğrencilerin Sosyal Bilgiler defterleri ve çalışma kitapları oluşturmaktadır. Belirli ölçütler açısından irdelenen Sosyal Bilgiler defterleri ve çalışma kitapları araştırmanın ana veri kaynağını oluşturmaktadır.

2.4. Verilerin analizi

Araştırmada elde edilen veriler doküman incelemesine tabi tutularak betimlenmiştir. Doküman incelemesi, bireye özgü davranış ve duyguların, araştırmacının belirlediği bir zamanda kaydedilmesi yerine olduğu anda ve bireyin kendisi tarafından özgün bir şekilde kaydedilmesi temeline dayanır (günlük vb durumlarda). Bu araştırmada, öğrencilerin tuttıkları Sosyal Bilgiler defterleri ve çalışma kitapları eğitim felsefeleri açısından analiz edilmiştir.

Ayrıca araştırmada gözlem tekniği de kullanılarak veri çeşitliliği sağlanmıştır. Araştırmanın konusuna göre araştırmacı tarafından hazırlanan yapılandırılmış bir gözlem formu aracılığıyla sınıf ortamında izlenmesi gereken durumlar hakkında daha önceden tespit edilmiş ve oluşturulmuş format doğrultusunda gözlem uygulanmıştır.

3. Bulgular ve Yorum

Bu bölüm, Sosyal Bilgiler defterlerinden elde edilen bulgular, çalışma kitaplarından elde edilen bulgular ve sınıf gözleminden elde edilen bulgular olarak sınıflandırılmıştır.

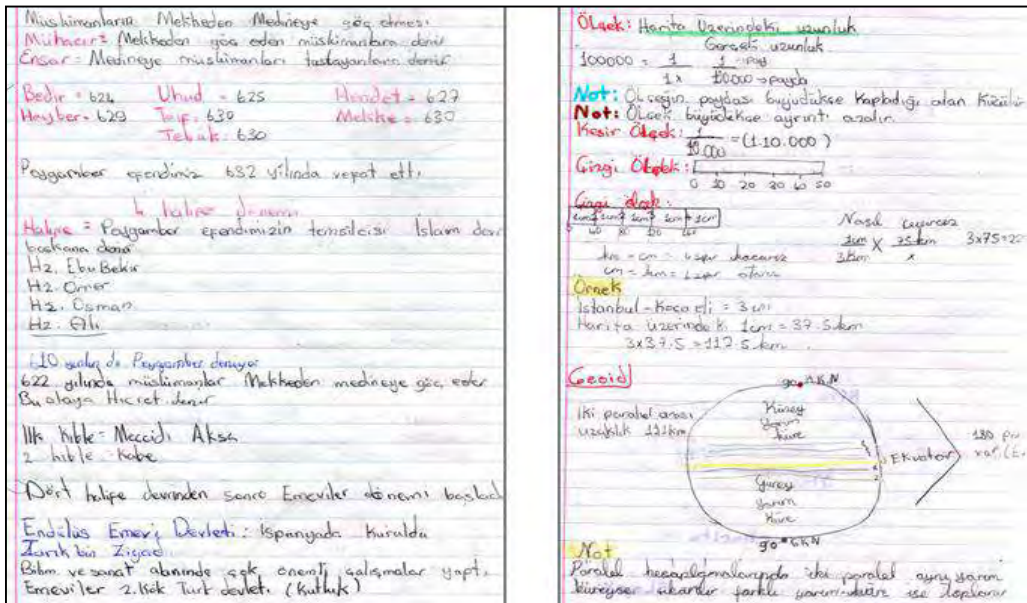
3.1. Sosyal Bilgiler defterlerinden elde edilen bulgular

Öğrencilere eğitim öğretim yılı başından itibaren öğretmenleri tarafından defter tutturulmuştur. Araştırmacılar tarafından defterler I. yarıyılın sonunda incelemek amacıyla toplanmıştır. Bu süre zarfında Sosyal Bilgiler dersinde *Sosyal Bilgiler Öğreniyorum*, *Yeryüzünde Yaşam* ve *İpek Yolu'nda Türkler* üniteleri işlenmiştir. Bu üç ünite boyunca Sosyal Bilgiler defterlerine öğrenciler tarafından yazılan içerik belirli temalar açısından irdelenerek çözümlenmiş, aşağıdaki tabloda özetlenmiştir.

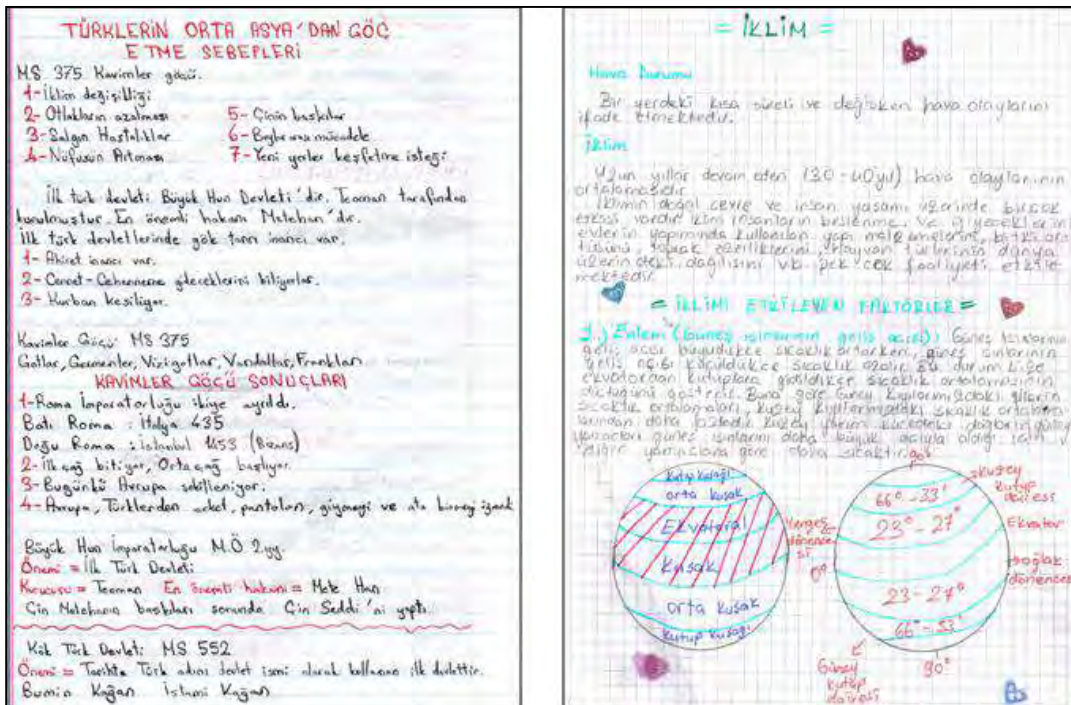
Tablo 1. Sosyal Bilgiler defterlerinden elde edilen bulgular

	Temalar	Frekans
Eğitimsel amaç	Mutlak doğruları aktarma	100
	Kültürel aktarım	100
	Uyum	2
	Toplumu yapılandırma	0
Yöntem	Geleneksel	100
	Yapılandırmacı	0
Öğretmenin rolü	Öğretmen odaklı	100
	Rehber öğretmen	0
Öğrencinin rolü	Etkin öğrenci	5
	Edilgen öğrenci	95

Tablo 1’de de görüldüğü öğrencilerin Sosyal Bilgiler defterleri eğitimsel amaç, yöntem, öğretmen rolü ve öğrenci rolü açısından çözümlenmiş ve elde edilen bulgular Sosyal Bilgiler dersinin işlenme sürecinde, eğitimsel amaçlarının mutlak doğruları aktarma ve kültürel aktarım üzerine odaklandığı tespit edilmiştir.



Şekil 1. Öğrenci defterlerinden örnekler

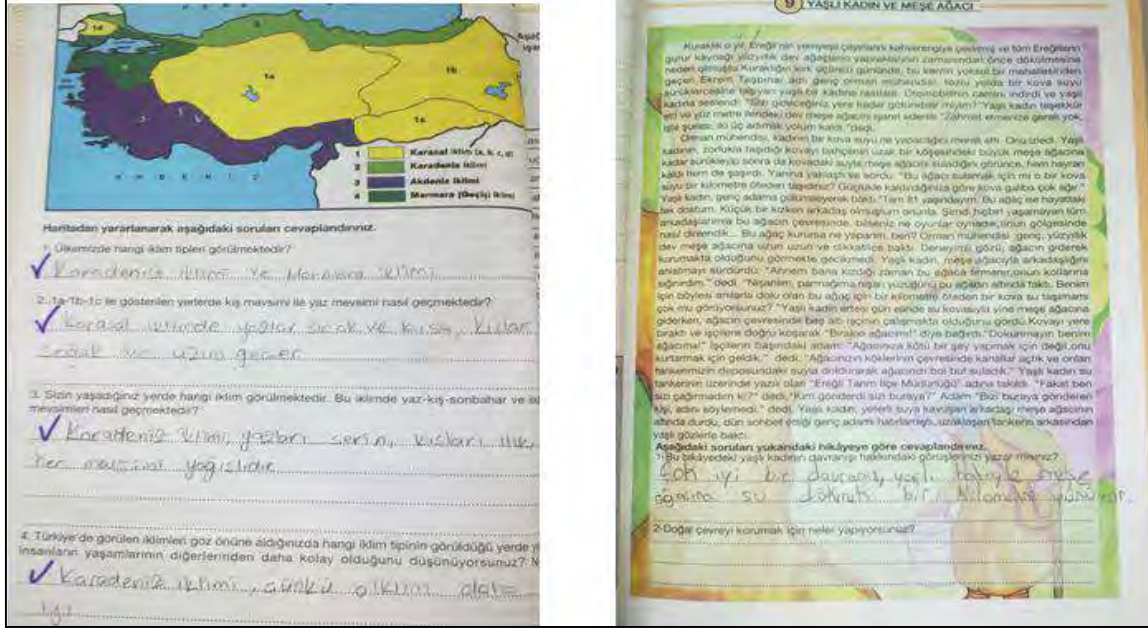


Şekil 2. Öğrenci defterlerinden örnekler

3.2.Çalışma kitaplarından elde edilen bulgular

Öğrencilere eğitim öğretim yılı başından itibaren öğretmenleri tarafından tutturulan defterlerin yanı sıra Milli Eğitim Bakanlığı tarafından sağlanan öğrenci çalışma kitabı da kullanılmıştır. Öğrenci çalışma kitapları araştırmacılar tarafından toplanarak Sosyal Bilgiler defterleri gibi irdelenerek çözümlenmiştir.

Şekil 4. Öğrenci defterlerinden örnekler



Şekil 4'te verilen örnekler öğretmen tarafından sınıfta yaptırılan ya da ödev olarak verilen etkinliklerin daha çok geleneksel eğitim anlayışına uygun olanların seçildiğini göstermektedir. İncelenen diğer öğrenci çalışma kitaplarında da çoğunlukla öğrenci yorumunu ve problem çözme becerisini gerektiren etkinliklerin boş bırakıldığı görülmektedir. Bunun da hazır olarak yapılandırmacı öğrenme kuramına dayalı etkinlikler verilmiş olsa bile öğretmen tarafından benimsenmediği takdirde işleme konulmadığının kanıtı olduğu söylenebilir.

3.3.Sınıf gözleminde elde edilen bulgular

Araştırmacı tarafından dönem boyunca defterleri incelenen öğrencilerin sınıflarında gözlem yapılmıştır. Aşağıdaki tabloda yer alan gözlem ölçütleri ile elde edilen bulgular sunulmuştur.

Gözlem ölçütleri	Özel okul	Devlet okulu I	Devlet okulu II
Ön bilgileri tespit etme	X	-	-
Problem sunma	-	-	-
Yeni bilgileri inşa etme	X	X	X
Öğrenci merkezlilik	-	-	-
Yöntem çeşitliliği	-	X	-
Kaynak çeşitliliği	X	-	-
Alternatif değerlendirme	X	-	-
Değerlendirme: Tamamen: + Kısmen: x Hiç: -			

Araştırmacılar defterleri ve çalışma kitapları incelenen öğrencilerin devam ettiği bir özel iki devlet okulundaki üç 6.sınıfta Sosyal Bilgiler derslerinde gözlem yaparak defterlerin analizlerinden elde edilen bulguları destekleyici sonuçlara ulaşmışlardır. Elde edilen veriler değerlendirildiğinde

Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin yapılandırmacı öğrenme kuramının temel ilkelerini yansıtmayan bir şekilde ders işlediklerini ve bu haliyle 2005 öncesi geleneksel/davranışçı anlayışla derslerine devam ettikleri görülmektedir.

Sonuç

2005 İlköğretim Sosyal Bilgiler dersi öğretim programı ve kılavuzunda yeni programın vizyonunda özellikle *temel demokratik değerlerle donanmış ve insan haklarına saygılı, yaşadığı çevreye duyarlı, bilgiyi deneyimlerine göre yorumlayıp sosyal ve kültürel bağlam içinde oluşturan kullanan ve düzenleyen, sosyal katılım becerileri gelişmiş, sosyal bilimcilerin bilgiyi üretirken kullandıkları yöntemleri kazanmış, sosyal yaşamda etkin, üretken vatandaş yetiştirmek*, vurgulanan nitelikler arasında yer almaktadır. Benzer niteliklere 2018 Sosyal Bilgiler dersi öğretim programında da atıfta bulunulmuştur. Sosyal Bilgiler dersinde öğrencilerin bu nitelikleri geliştirmesi için öğretmenlerin ilerlemecilik eğitim felsefesi ve yapılandırmacı öğrenme kuramının temel ilkelerini özümsemiş olması gerekmektedir. Aksi takdirde Sosyal Bilgiler dersi öğretim programı her ne kadar ilerlemeci eğitim felsefesi ve yapılandırmacı öğrenme kuramına dayalı olsa da eğitimin dışından yapılan yenilikler eğitimin içindeki öğeler tarafından benimsenmezse uygulamada başarıya ulaşmamaktadır. Sosyal Bilgiler defterleri ve çalışma kitaplarının analizleri ve sınıflarda yapılan gözlemler, sınıflarda derslerin hala 2005 öncesi geleneksel/davranışçı yaklaşımla işlendiğini göstermektedir. Oysa Dewey, öğrenciler ile derslerinin nesneleri arasında bir ilişki olması gerektiğini ifade etmekte ve böyle bir ilişkinin yokluğunun eğitim anlayışındaki önemli kusurlardan biri olduğunu ileri sürmektedir (Noddings, 2016, s.32).

Bu konuyla ilgili Kabapınar (2006) tarafından yapılan İngiltere'deki öğrencilerin tarih dersi defterlerinin analizi ile ilgili bir çalışmada İngiltere'deki öğrencilerin defterleri yapılandırmacılık temel esasları ile uyumlu bir eğitim anlayışının mevcut olduğunu yansıtan bulgularla karşılaşılmıştır. 2005 ve 2018 Sosyal Bilgiler dersi öğretim programları genel olarak öğrencilerin küçük birer sosyal bilimci gibi çalışabilecekleri fırsatlar sunulmasını belirtse de henüz bu tecrübenin çok yaygın oluşmadığı görülmektedir.

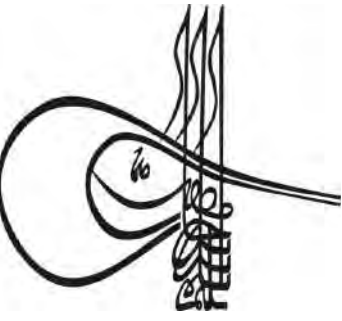
Bu sonuçlar doğrultusunda Sosyal Bilgiler dersinin daha etkin hale gelebilmesi ve vizyonunu gerçekleştirilebilmesi için aşağıdaki önerilerde bulunulabilir:

- Öğrencilerin yaratıcı düşünme, problem çözme ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirebilecek nitelikte etkinlikler düzenlenmeli ya da öğrenci çalışma kitabında sunulan bu nitelikteki etkinliklerin öğrenci tarafından yapılması sağlanmalıdır.
- Öğretmenlerin, Sosyal Bilgiler dersinin kazanımlarına paralel olarak toplumsal sorunları eğitim ortamına getirmeleri ve dolayısıyla öğrencinin topluma uyum sürecindeki etkililiğini arttırmaları önerilebilir.
- Öğretmenlerin, verdikleri ödevleri değerlendirerek öğrencilere geri dönüt vermeleri önerilmektedir. Zira incelenen Sosyal Bilgiler defterlerinde ve çalışma kitaplarında, öğrencilerin sadece ödevi yapıp yapmadığı kontrol edilmiş, ancak doğruluğu hakkında herhangi bir geri dönüt verilmemiştir. Bu durumda öğrencilerin yanlış bir bilgiyi özümsemeleri söz konusu olmaktadır.

KAYNAKÇA

- Aslim-Tüfekçi, S. (2011). "Yapılandırmacı Yaklaşım". *Öğrenme Öğretme Kuram ve Yaklaşımları*. Ed. Sevil Büyükalın Filiz. Ankara: Pegem Akademi. S: 335-354.
- Çetin, M. & Özcan, K. (2003). Bilimsel Analiz Yöntemi ve Eğitim. *M. Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*. Yıl: 2003. Sayı: 18 (25-38).

- Doğanay, A. (2002). “Sosyal Bilgiler Öğretimi”. *Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi*. Ed. Cemil Öztürk & Dursun Dilek. Ankara: Pegem A Yayınları. S: 15-46.
- Kabapınar, Y. (2006). *Eğitim Felsefesinin Yansıması Olarak İngiliz Öğrencilerin Tarih Dersi Defterleri: Nicola ve Arkadaşlarının Tarihsel Bilinçlerinin Oluşum Sürecinden Kesitler*. Milli Eğitim. Sayı: 170. Cilt-sf: 8-31.
- Kneller, G. F. (1964). *Introduction to The Philosophy of Education*. USA: John Wiley & Sons Inc.
- Mayring, P. (2000). *Nitel Sosyal Araştırmaya Giriş*. (çev. Adnan Gümüş & M. Sezai Durgun). Adana: Baki Kitabevi.
- MEB. (2005) *Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı*. TTK.
- MEB. (2018) *Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı*. TTK.
- Nodding, N. 2016. *Eğitim Felsefesi*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Tuncel, G. (2004). Öğretmenlerin Kendi Eğitim Felsefelerini İnşa Etmeleri Üzerine. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*. Sayı: 10. Cilt: Felsefe ve Eğitim. Sayfa: 223-242.
- Yanpar, T. (2006). “Etkili ve Anlamlı Öğrenme İçin Kuramsal Yaklaşımlar ve Yapılandırmacılık”. *Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi Yapılandırmacı Bir Yaklaşım*. Ankara: Pegem A Yayınları. S: 85-109.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2005). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, Ö. (2003). Türkiye’de Tarih Öğretiminin Sorunları ve Çağdaş Çözüm Önerileri. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. Sayı: 15. Yıl: 2003/2 (181-190).



Article Info/Makale Bilgisi

✍ Received/Geliş: Nisan 2018

✓ Accepted/Kabul: Haziran 2018

✍ Referees/Hakemler: Doç. Dr. Cemal AKÜZÜM – Dr. Öğr. Üyesi Cihat DEMİR

This article was checked by iThenticate.

SAYILARI VÜCUDUMUZ İLE BİRE BİR EŞLEYEREK GELİŞTİRİLEN İŞARET DİLİ TEKNİĞİNİN ÖĞRENCİLERİN MATEMATİK BAŞARILARI VE TUTUMLARINA ETKİSİNİN İNCELENMESİ*

Cemil İNAN* - Serdar ERKUŞ**

ÖZET

Öğretmenler sınıf içinde öğrencilerin daha kolay öğrenmelerine yardımcı olmak amacıyla çeşitli alternatif öğretim yöntem ve tekniklerini bilmelidirler. Öğretmenler, sınıfta ders anlatırken öğrencilerin sınıf içindeki durumlarına göre gerektiği takdirde öğretim yöntem ve tekniklerinde değişikliğe gidebilmelidirler. Çünkü öğretmenler, sınıf içinde hep aynı öğretim yöntem ve tekniği ile konu anlatmaya devam ederse öğrencilerin derse karşı ilgilerinde azalma meydana gelebilir. Bu nedenle öğretmenlerin, çok çeşitli alternatif öğretim yöntem ve teknikleri bilmesi ve sınıftaki öğrencilerin durumlarına göre bu öğretim yöntem ve teknikleri kullanabilmesi önemlidir. Yapılan bu araştırmanın amacı, sayıları vücudumuz ile bire bir eşleyerek geliştirilen işaret dili tekniğinin ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin matematik başarıları ve tutumlarına etkisini incelemektir. Araştırmada nitel ve nicel araştırma yöntemlerinin bir arada kullanıldığı karma yöntem kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Diyarbakır ilinin Bağlar ilçesindeki bir ilkökulun 4. sınıflarında öğrenim gören 63 (34 deney ve 29 kontrol) öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın verilerini toplamak için araştırmacılar tarafından geliştirilen başarı testi, tutum ölçeği ve yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Başarı testi ve tutum ölçeği hem uygulama öncesi hem de uygulama sonrası kontrol ve deney gruplarındaki öğrencilere uygulanmış olup elde edilen verilerin analizinde bağımsız t-testi ve Mann-Whitney U testi kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu ise uygulama sonrası deney grubundaki öğrencilere uygulanmış olup elde edilen verilerin içerik analizi

* Bu metin II. Uluslararası Sosyal Bilimler Sempozyumu INCSOS 2018 KUDÜS'te sunulan bildiriden türetilmiştir.

*  Dr. Öğr. Üyesi D.Ü Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü, El-mek: cinan@dicle.edu.tr

**  Öğretmen-MEB, El-mek: serdarerkuss@gmail.com

yapılmıştır. Araştırmanın nicel sonuçlarına göre, sayıları vücudumuz ile bire bir eşleyerek geliştirilen işaret dili tekniğinin matematik dersinde kullanılması öğrencilerin akademik başarılarını arttırdığı görülmüştür. Ayrıca uygulanan tutum ölçeği sonuçlarına göre, deney grubu öğrencilerin matematiğe ilişkin tutumlarının olumlu yönde geliştiği görülmüştür. Araştırmanın nitel sonuçlarına göre ise, sayıları vücudumuz ile bire bir eşleyerek geliştirilen işaret dili tekniğinin matematik dersinde kullanılması öğrencilerin derse karşı ilgi ve meraklarını uyandırdığı, aktif katılımlarını sağladığı, dersi daha eğlenceli ve zevkli hale getirdiği söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: İşaret Dili, Vücudumuz, Sayılar, Matematik Başarısı, Tutum.

THE EFFECT OF THE SIGN LANGUAGE TECHNIQUE DEVELOPED BY PAIRING THE NUMBERS WITH OUR BODY ON STUDENTS' MATHEMATICAL ACHIEVEMENTS AND ATTITUDES

ABSTRACT

Teachers should be aware of various alternative instructional methods and techniques to facilitate the learning of the students in the classroom. If necessary, teachers could make changes in instructional methods and techniques based on the attitudes of the students in the classroom during instruction. Because, if teachers continue to instruct the same subject with the same instructional method and technique in the classroom, the students could lose their interest in the course. Thus, it is important for teachers to have knowledge on a wide variety of alternative instructional methods and techniques and they could use these instructional methods and techniques based on the behavior of the students in the class. The objective of the present study was to examine the effect of the sign language technique developed by pairing the numbers with our body on mathematical achievements and attitudes of 4th grade primary school students. In the study, a mixed technique using both qualitative and quantitative research methods was used. The study sample included 63 students (34 in study and 29 in control group) attending the 4th grade in a primary school in Bağlar district of Diyarbakır province during the 2017-2018 academic year. The study data were collected using an achievement test, attitude scale and semi-structured interview form developed by the authors. The achievement test and the attitude scale were applied as both pre-test and post-test to the control and study groups and independent t-test and Mann-Whitney U test were used to analyze the data obtained. The semi-structured interview form was applied to the students in the experimental group after the implementation of the program and the collected data were analyzed with content analysis. The quantitative findings demonstrated that the sign language technique, developed by pairing the numbers with our body and utilized in the mathematics course, improved the academic achievement of the students. Furthermore, the attitude scale findings demonstrated that the attitudes of the study group towards the mathematics course improved as a result of the application. Based on the

qualitative findings of the study, it can be stated that use of the sign language technique developed by pairing the numbers with our body in the mathematics course stimulated the interest and curiosity of the students for the course, enabled active participation and resulted in a more entertaining and enjoyable course.

STRUCTURED ABSTRACT

Study Objective

In learning environments that implement traditional instructional approaches, students are passive, and receivers of the information presented by teachers. In this approach, both learning and retention of knowledge is difficult for learners. In the constantly developing and advancing world of education, the traditional rote-based instructional approaches have been increasingly abandoned and contemporary instructional approaches that are centered on the student and based on the restructuring the existing information by the students have emerged (İnan and Erkuş, 2017). Literature review would demonstrate that different instructional methods and techniques are used in contemporary instructional approaches and that these different methods and techniques increase students' academic achievement by providing active participation in the classroom. The present study aimed to investigate the effect of the sign language technique, which is an alternative instructional technique developed by pairing numbers with our body, on learning of the students. Thus, the present study aimed to find answers to the following questions:

1. Does the sign language technique developed by pairing the numbers with our body have an effect on the mathematical achievements of the primary school 4th grade students?
2. Does the sign language technique developed by pairing the numbers with our body have an effect on the attitudes of primary school 4th grade students towards the mathematics?

Method

In the study, a mixed method that includes both qualitative and quantitative research techniques was used. The quantitative sample of the study included 63 students attending the 4th grade in a public primary school in Bağlar district of Diyarbakır province during the 2017-2018 academic year. Thirty-four students were in the study and 29 were in the control group. The qualitative sample of the study included the 34 students in the study group. An "Achievement Test " and an "Attitude Scale " developed by the researchers were used to collect quantitative data in the study. The achievement test included 20 questions and validity and reliability studies were conducted on the test. The KR-20 (Kuder-Richardson 20) formula was used to calculate the reliability of the achievement test and it was found that the test was reliable at 0.819 level. A reliability study was conducted on the attitude and it was determined that the internal consistency coefficient (Cronbach Alpha) was 0.748. Opinions of two field experts were obtained for the validity of the achievement test and the attitude scale. The qualitative study data was collected with a "semi-structured interview form" developed by the

authors. The formula developed by Miles and Huberman (1994) was used to provide coding consistency. The questions asked to the students during the interview were clear and comprehensible and examined by two experts during the validity study. Independent t-test and Mann-Whitney U test were used for the analysis of quantitative data and content analysis was conducted for qualitative data analysis.

Discussion and Conclusion

Analysis of the results of the independent t-test conducted on the findings of the attitude scale applied as pretest to determine the attitudes of the control study group students towards the mathematics demonstrated that there was no significant difference between the pre-test attitude scores of the groups. It was also determined that mean pre-test attitude scale scores of the students in both groups were similar. Based on the facts that independent t-test results did not demonstrate significant difference between the groups and the mean attitude scores of the groups were similar, it could be stated that the students had similar attitudes towards mathematics. However, there was a significant difference between the post-test attitude scores of the students in the control and the study groups after the application favoring the study group students based on the independent t-test findings. Furthermore, the analysis of the data obtained in the semi-structured interview form applied to the study group demonstrated that 33 (97.06%) students stated that the technique positively affected their attitudes towards mathematics. Based on the findings, the traditional instructional technique applied in the control group did not lead to a positive or a negative effect on students' attitudes towards mathematics, and it could be stated that the sign language technique implemented in the study group, which is an alternative learning technique developed by pairing numbers with our body, could have a positive impact on the attitudes of the students towards mathematics. For the students to be successful in mathematics, we should first improve their attitudes toward mathematics. It is known that it is difficult for the students to succeed in a course when their attitudes towards the course are negative. Thus, in order to improve students' attitudes towards the course, teachers should have knowledge on different instructional methods and techniques that could address the levels, interests, abilities and intellectual areas of the students.

When Mann-Whitney U Test results demonstrated that there was no significant difference between the pre-test scores of the students in control and experiment groups in the study. The pre-test mean achievement scores of the students in the control and experiment groups demonstrated that the mean achievement scores of the students were very close to each other. Based on these results, the facts that Mann-Whitney U Test did not demonstrate any significant difference and the mean achievement scores of the groups were similar indicated that the students had similar preliminary knowledge. The Mann-Whitney U Test results demonstrated that there was a significant difference between the post-test scores of the study and control groups favoring the study group. Furthermore, based on the analysis of the study group semi-structured interview data, 33 (97.06%) students stated that this technique affected their achievements in mathematics positively. Based on these findings, it can be argued that the sign language technique, an alternative learning

technique developed by pairing the numbers with our body and implemented in the study group, increased the mathematical achievements of the students. Furthermore, teachers should be able to improve their students' attitudes towards the course in order to improve their academic achievements in the course. Attention should be paid to choosing the instructional methods and techniques that would be utilized in classes based on the students' interests, abilities, and intelligence areas and levels, so that they can improve their attitudes towards the course. When the students' attitudes towards the courses improve, the increase in academic achievement in the courses would be inevitable.

As observed in the analysis results of the interviews conducted with the study group students, they stated that the sign language technique, which is an alternative learning technique developed by pairing the numbers with our body, turned the topic into a game, made the course simpler, fun, interesting, concrete, simple and encouraged the students. Thus, teachers should use instructional methods and techniques that could attract the attention and curiosity of the students, render the courses interesting, contribute to the active participation of the students in the classroom, improve their general motivation levels, make the courses more fun, and are suitable for the level of the students, allowing them to learn by doing. Because, for learning to take place, students should be open to all stimuli during the course. It is known that where the students are close to the stimuli provided by the course, the student cannot achieve the desired learning levels. Teachers should be aware of the fact that students should be open to all stimuli in the classroom in order to achieve a desired learning level and thus, they should select the adequate instructional methods and techniques.

Keywords: Sign Language, Our Body Numbers, Mathematical Achievement, Attitude.

GİRİŞ

Matematik; sezgi, hayal gücü, tümevarımcı düşünme ve şaşırtıcı düşünme süreçlerini kapsamaktadır (Baykul, 2011). Ayrıca, bireylerin yaratıcı, eleştirel, çok yönlü düşünebilen, problem çözen ve sağlıklı karar alabilecek nitelikte yetiştirilmesinde matematik eğitiminin önemli bir rolü bulunmaktadır (Sezgin-Memnun, 2013). Bugüne kadar matematiğin, bir karmaşık işlemler topluluğu olarak bize tanıtılması ve günlük hayatımızda düşünürken, resim yaparken hatta müzikte ritimler oluştururken dahi matematiği kullandığımızın farkında olamamamız bizi matematikten uzaklaştıran temel faktörlerin arasında yer almaktadır (Tepedelenlioğlu, 1992). Aslında birçok öğrenci matematiği, ezberlenmesi gereken farklı bilgi ve becerilerin karışık bir grubu olarak düşünürler. Öğretmenler, matematik ile ilgili problemleri çözmek için gerekli olan becerileri geliştirmeye odaklandıklarından, öğrencilerin matematikteki intizam ve uyumu görmelerine ve takdir etmelerine yönelik yönlendirmeye ihtiyaçları olduğunu unutmaktadırlar (Pesen, 2006).

Yaşamımızda önemli bir yer tutan matematiğe karşı gelişen önyargı ve korku sadece ülkemizde özgü bir sorun değildir. Başka ülkelerdeki eğitimciler ve matematikçiler de insanlara matematiği sevdirmenin, matematik öğretiminin daha cazip ve eğlenceli hale getirmenin yollarını aramaktadırlar. Ülkemizde var olan matematik öğretiminin asıl sorunu matematiğin yapısından değil, okullarımızda verilen matematik öğretiminden kaynaklanmaktadır. Özellikle de yaşamla kopuk ve kuru bir şekilde verilen öğretim, ölçmede kullanılan klişe yaklaşımlar öğrencilerin başarısını istenilen düzeye ulaşılmasını engellemekte, daha da önemlisi, matematiğe karşı ön yargılı bireyler yetişmesine neden olmaktadır (Umay, 1996).

Öğrencilerin matematiğe ilişkin geliştirdiği olumsuz tutumlar, diğer faktörlerden de etkilenecek öğrenci tarafından davranışa dönüşmekte ve bu durum öğrencilerin matematikte başarılı olmalarını engellemektedir (Baloğlu, 2001). Öte yandan, çoğu öğrencide her ne kadar “Ben matematiği yapamam” şeklinde öğrenilmiş çaresizlik duygusu mevcut olsa da aslında, bütün öğrencilerin içinde matematiği öğrenme isteği bulunmaktadır. Var olan bu isteği ortaya çıkarabilmek için öğrenme ortamlarında öğrencilerin ilgilerini çekebilecek, meraklarını uyandırabilecek, işbirliği içinde çalışma fırsatı sunabilecek ve bilgilere kendilerinin ulaşmasına imkân tanıyacak farklı öğretim yöntem ve teknikleri kullanmak gerekmektedir. Öğrencilerin sevecek ve isteyerek katılacağı bir öğrenme sürecinde öğrenme, daha kalıcı olarak gerçekleşecektir (Erdem, 2015). Bu bağlamda, öğrenme ortamlarında çeşitli öğretim yöntem ve tekniklerin kullanılması hem derslerin içeriğini genişletmekte hem de öğrencilerin ön yargılarını yıkarak zor denilen derslere karşı motive olmalarını sağlayacaktır (Özalp, 2006).

Yapılan araştırma sonuçlarına göre insanlar, öğrenmelerinin % 1’i tatma, % 1,5’ini dokunma, % 3,5’ini koklama, % 11’ini işitme ve % 83’ünü de görme duyularıyla gerçekleştirmektedir. Ayrıca insanlar; okuduklarının % 10’unu, işittiklerinin % 20’sini, gördüklerinin % 30’unu, hem görüp hem işittiklerinin % 50’sini, söylediklerinin % 70’ini ve yapıp söylediklerinin ise % 90’ını hatırlamaktadırlar (Çilenti, 1988). Bu doğrultuda bakıldığında, öğrenmelerin gerçekleşmesi için öğrenme ortamında öğrencilerin aktif olması ve birden çok duyu organına hitap eden çeşitli öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanılması önemlidir. Ayrıca öğrencilerin ilgisini, dikkatini çeken eğlenceli eğitsel oyunlar, teknolojiyi kullanmalarına fırsat sağlayan bilgisayar destekli uygulamalar ve mizahı ön plana çıkaran görsel içerikli karikatürler sayesinde matematiksel muhakeme yeteneğinin gelişeceği ve matematiği daha etkili öğrenebileceği düşünülmektedir (Erdem, 2015).

Biz eğitimcilerin görevi, öğrencilerin, matematiksel kavram, ilke, olgu ve işlemleri hangi yöntem ve teknikler ile daha kolay kavrayabileceklerine karar vermektir (İflazoğlu, 2000). Tekdüze bir anlatımın hâkim olduğu bir sınıf ortamında öğrencilerin derse karşı ilgi, algı ve başarılarının düşük olduğu alanyazı incelendiğinde görülmektedir. Bu doğrultuda bakıldığında, öğretmenler sınıf içinde öğrencilerin daha kolay öğrenmelerine yardımcı olmak amacıyla çeşitli alternatif öğretim yöntem ve teknikleri bilmelidirler. Öğretmenler, sınıfta ders anlatırken öğrencilerin sınıf içindeki durumlarına göre gerektiğinde de yöntem ve tekniklerinde değişikliğe gidebilmelidirler. Çünkü öğretmenler, sınıf içinde hep aynı öğretim yöntem ve tekniği ile konu anlatmaya devam ederlerse, öğrencilerin derse karşı ilgilerinde azalma meydana gelebilir. Bu nedenle öğretmenlerin, çok çeşitli alternatif öğretim yöntem ve teknikleri bilmesi ve sınıftaki öğrencilerin durumlarına göre bu öğretim yöntem ve teknikleri kullanabilmesi önemlidir.

Geleneksel öğretim yaklaşımlarındaki öğrenme ortamlarında öğrenciler pasif durumda bulunmakta ve öğretmenler tarafından sunulan bilgileri alıcı konumundadırlar. Bu şekil bir öğrenmede hem bilgilerin öğrenilmesi hem de kalıcılığı öğrenciler açısından oldukça zor olmaktadır. Gelişen ve değişen dünyada artık bilgilerin öğrencilere ezberletildiği geleneksel öğretim yaklaşımları terk edilmeye başlanmış, yerine öğrenciyi merkeze alan ve var olan bilgilerin öğrenciler tarafından yeniden yapılandırılmasını sağlayan çağdaş öğretim yaklaşımları ortaya çıkmıştır (İnan ve Erkuş, 2017). Literatür incelendiği zaman, çağdaş öğretim yaklaşımlarında çok farklı alternatif öğretim yöntem ve tekniklerin kullanıldığı ve bu farklı öğretim yöntem ve tekniklerin öğrencilerin derse aktif katılımını sağlayıp akademik başarılarını artırdığı görülmektedir. Yapılan bu araştırma bir alternatif öğretim tekniği olan sayıları vücudumuz ile bire bir eşleyerek geliştirilen işaret dili tekniğinin öğrencilerin öğrenmeleri üzerindeki etkisini araştırmaya yöneliktir. Bu doğrultuda yapılan bu araştırma aşağıdaki sorulara yanıt bulmayı amaçlamaktadır.

1. Sayıları vücudumuz ile bire bir eşleyerek geliştirilen işaret dili tekniğinin ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin matematik başarıları üzerinde bir etkisi var mıdır?

2. Sayıları vücudumuz ile bire bir eşleyerek geliştirilen işaret dili tekniğinin ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin matematiğe yönelik tutumları üzerinde bir etkisi var mıdır?

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Modeli

Sayıları vücudumuz ile bire bir eşleyerek geliştirilen işaret dili tekniğinin ilkökul 4.sınıf öğrencilerinin matematik başarıları ve tutumlarına etkisini incelemeye yönelik olan bu çalışmada karma yöntem kullanılmıştır. Karma yöntem araştırmalarının temel varsayımı, nitel ve nicel araştırma yöntemlerinin birlikte ya da harmanlanarak kullanılmasının, araştırma problem ve sorularının bu yöntemlerin ayrı kullanılmasından daha iyi anlaşılmasını sağlayabilmektedir (Creswell ve Garrett, 2008). Karma yöntem araştırmalarının çoğulculuk ve seçicilik gibi belirgin özellikleri, karma yöntemin, tek desenli yöntemlerle kıyaslandığında çoğu kez üstün kılabilir (Johnson ve Christensen, 2004). Araştırmanın nicel boyutunda yarı deneysel desen kullanılmıştır. Yarı deneysel desen, özellikle eğitim alanındaki araştırmalarda, bütün değişkenlerin kontrol altına alınmasının mümkün olmadığı durumlarda en çok kullanılan deneysel desendir (Cohen, Manion ve Marrison, 2000). Araştırmanın nitel boyutunda ise görüşme tekniği kullanılmıştır. Görüşme tekniğinin amacı, kişinin iç dünyasına girmek ve onun bakış açısını anlamaktır (Patton, 1987).

2.2. Araştırmanın Örneklemi

Araştırmanın nicel örneklemi 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Diyarbakır ilinin Bağlar ilçesinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığına bağlı bir ilkökulun 4. sınıflarında öğrenim gören 63 öğrenci oluşturmaktadır. Bu öğrencilerden 34'ü deney, 29'u ise kontrol grubundadır. Deney ve kontrol grupları birer sınıf olmak üzere ikişer sınıftan meydana gelmiştir. Araştırmanın nitel örneklemi ise deney grubundaki 34 öğrenci oluşturmaktadır.

2.3. Veri Toplama Aracı

Araştırmanın nicel verilerinin toplanılması için araştırmacılar tarafından geliştirilen ‘*Başarı testi*’ ve ‘*Tutum ölçeği*’ kullanılmıştır. Başarı testi 20 sorudan oluşmuş olup geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmıştır. Başarı testinin güvenilirlik hesaplaması için KR-20 (Kuder-. Richardson 20) formülü kullanılmış ve test 0,819 düzeyinde güvenilir bulunmuştur. Sayıları vücudumuz ile bire bir eşleyerek geliştirilen işaret dili tekniğinin öğrencilerin matematiğe ilişkin tutumlarını nasıl etkilediğini belirlemek için ise; (1) kesinlikle hiç, (2) hemen hemen hiç, (3) biraz, (4) oldukça, (5) tamamen şeklinde 10 maddeden oluşan 5’li lipert tipi ölçek kullanılmıştır. Tutum ölçeğinin güvenilirlik çalışmaları yapılmış olup iç tutarlılık katsayısı (Cronbach Alpha) 0.748 olarak bulunmuştur. Başarı testinin ve tutum ölçeğinin geçerliliği için alanında iki uzman görüşü alınmıştır.

Araştırmanın nitel verilerinin toplanması için araştırmacılar tarafından geliştirilen ‘*Yarı yapılandırılmış görüşme formu*’ kullanılmıştır. Veri toplama aracı dört açık uçlu sorudan oluşmaktadır. Öğrencilerin sorulara verdikleri cevaplara herhangi bir sınırlama getirilmemiştir. Görüşme, öğrencilerden izin alınıp ses kaydı alınarak yapılmıştır. Kodlama tutarlılığını sağlamak amacı ile Miles ve Huberman (1994) tarafından geliştirilen formül kullanılmıştır. Görüşme esnasında öğrencilere sorulan sorular açık ve anlaşılır olup geçerlilik boyutunda iki uzman tarafından incelenmiştir.

2.4. Verilerin Analizi

Başarı testinden ve tutum ölçeğinden elde edilen veriler SPSS 24.0 paket programı ile analiz edilmiştir. Başarı testi 20 sorudan oluşmaktadır. Her soru 5 puan değerindedir. Testin toplam puan değeri 100 (20x5=100) puandır. Veriler SPSS 24.0 paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Elde edilen verilerin analizinde kullanılacak istatistiksel yöntemleri belirlemek amacıyla, normal dağılıma uygunluk analizinde Kolmogrov-Smirnov Z sınaması, verilerin homojenlik durumunu

tespit etmek için de Levene sınaması kullanılmıştır. Bu sınamaların sonuçlarına göre, deney ve kontrol grubu öğrencilerin matematik tutumlarını belirlemek için bağımsız t-testi, deney ve kontrol grubu öğrencilerin başarılarını belirlemek için ise Mann-Whitney U testi kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formundan elde edilen verilerin çözümlenmesinde ise içerik analizi kullanılmıştır. Kodlama tutarlılığını sağlamak amacı ile alanında uzman iki farklı araştırmacı tarafından kodlama yapılmış ve tutarlılık % 88 bulunmuştur. Analiz sırasında öğrencilerin görüşme sorulara yönelik ifade ettikleri görüşlerini yansıtan kodlar oluşturulmuştur. Kodlama işleminden sonra verilerin eşleştirilmesi işlemine geçilmiştir. Eşleştirme işleminde kodlar birleştirilerek alt temalar oluşturulmuş ve her bir alt tema, temaların altına yerleştirilmiştir.

2.5. Çalışmanın Uygulama Aşamaları

Araştırmanın uygulama süreci aşağıdaki aşamalara göre gerçekleştirilmiştir:

2.5.1. Birinci Aşama

Uygulamanın yapılacağı ilkokulda uygun örneklem yöntemi ile biri kontrol biri deney grubu olmak üzere iki sınıf belirlenmiştir.

2.5.2. İkinci Aşama

Uygulama öncesi öğrencilerin başarı durumlarını belirlemek amacı ile araştırmacı tarafından 20 sorudan oluşan başarı testi hazırlanmıştır. Öğrencilerin matematiğe ilişkin tutumlarını belirlemek amacı ile de araştırmacılar tarafından hazırlanan 10 maddeden oluşan bir matematik tutum ölçeği geliştirilmiştir. Başarı testi ve matematik tutum ölçeği hem kontrol grubu hem de deney grubu öğrencilerine uygulama öncesi uygulanmıştır.

2.5.3. Üçüncü Aşama

Kontrol grubu sınıfındaki öğrencilere matematiksel dört işlem konusu geleneksel öğretim temelli düz anlatım tekniği kullanılarak anlatılmıştır. Deney grubu sınıfındaki öğrencilere ise, sayıları vücudumuz ile bire bir eşleyerek geliştirilen işaret dili tekniği kullanılarak anlatılmıştır. Uygulama 10 ders saati (400 dakika) sürmüştür.

2.5.4. Dördüncü aşama

Uygulamalar sonrası öğrencilerin başarı ve tutumlarını belirlemek amacı ile araştırmacı tarafından hazırlanan başarı testi ve tutum ölçeği hem kontrol grubundaki öğrencilere hem de deney grubundaki öğrencilere tekrar uygulanmıştır. Ardından deney grubu sınıfındaki öğrencilerle sayıları vücudumuz ile bire bir eşleyerek geliştirilen işaret dili tekniği hakkında görüşme yapılmıştır.

3. BULGULAR

Sayıları vücudumuz ile bire bir eşleyerek geliştirilen işaret dili tekniğinin ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin matematik başarıları ve tutumlarına etkisinin incelenmesine yönelik yapılan bu çalışmada elde edilen bulgular aşağıda verilmiştir.

3.1. Araştırmanın nicel verilerinden elde edilen bulgular

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ön tutum puanlarının bağımsız t-testi sonuçları Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Ön Tutum Puanlarının Bağımsız t-testi Sonuçları

Gruplar	N	$\bar{X}$	Ss	Sd	t	p
Deney	34	3,08	,35	61	0,960	0,341
Kontrol	29	3,17	,36			

Tablo 1’de görüldüğü üzere deney ve kontrol grubu öğrencilerinin uygulama öncesindeki tutumlarını karşılaştırmak için uygulanan ön tutum sonuçlarına göre, gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır [$t_{(61)} = 0,960$; $p > 0,05$]. Grupların ön tutum puan ortalamaları $\bar{X}_{\text{deney}} = 3,08$ ve $\bar{X}_{\text{kontrol}} = 3,17$ ’dir.

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin son tutum puanlarının bağımsız t-testi sonuçları Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Son Tutum Puanlarının Bağımsız t-testi Sonuçları

Gruplar	N	$\bar{X}$	Ss	Sd	t	p
Deney	34	3,60	0,42	61	2,991	0,004
Kontrol	29	3,30	0,34			

Tablo 2’de görüldüğü üzere deney ve kontrol grubu öğrencilerinin uygulama sonrasındaki tutumlarını karşılaştırmak için uygulanan son tutum puanlarına göre, gruplar arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur [$t_{(61)} = 2.991$; $p < 0.05$].

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin Mann-Whitney U testi sonuçları Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Ön Test Puanlarının Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	Sıra Ortalama	Sıra Toplamı	U	Z	p
Deney	34	33,59	1142,00	439,000	-0,748	0,454
Kontrol	29	30,14	874,00			

Tablo 3’te görüldüğü üzere deney ve kontrol grubu öğrencilerine uygulanan ön test puanlarının Mann-Whitney U testi sonuçlarına göre gruplar arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır [$U = 439,000$; $P > 0.05$].

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin son test puanlarının Mann-Whitney U testi sonuçları Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Son Test Puanlarının Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	Sıra Ortalama	Sıra Toplamı	U	Z	p
Deney	34	36,49	1240,50	340,500	-2,115	0,034
Kontrol	29	26,74	775,50			

Tablo 4’te görüldüğü üzere deney ve kontrol grubu öğrencilerine uygulanan son test puanlarının Mann-Whitney U testi sonuçlarına göre gruplar arasında anlamlı bir farklılık deney grubu lehine bulunmuştur [$U = 340,500$; $P < 0.05$].

3.2. Araştırmanın nitel verilerinden elde edilen bulgular

Araştırmanın ‘‘Sayıları vücudumuz ile bire bir eşleyerek geliştirilen işaret dili tekniğinin beğendiğiniz ve beğenmediğiniz yönleri nelerdir?’’ sorusu ana tema olarak kabul edilmiş olup analizlerden elde edilen temalar tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5. Sayıları Vücudumuz İle Bire Bir Eşleyerek Geliştirilen İşaret Dili Tekniğini Beğenip Beğenmediklerine İlişkin Öğrenci Görüşleri

Temalar	Alt temalar	f	Yüzde
Beğendiğim	Konuyu oyunlaştırması	28	31,82
	Zevkli ve eğlenceli olması	27	30,68
	İlgi çekici olması	22	25,00
	Ezbere dayanmaması	10	11,36
Beğenmediğim	Karışık olması	1	1,14
Toplam		88	% 100

Tablo 5 incelendiğinde sayıları vücudumuz ile bire bir eşleyerek geliştirilen işaret dili tekniğini beğenip beğenmediklerine ilişkin öğrenci görüşlerine göre en yüksek frekansa sahip alt temanın “Konuyu oyunlaştırması” olduğu görülmektedir. Bunu “Zevkli ve eğlenceli olması” alt teması izlemektedir. Daha sonra ise sırasıyla “İlgi çekici olması”, “Ezbere dayanmaması” ve “Karışık olması” alt temaları takip etmektedir. Bu soruya bazı öğrencilerin verdiği yanıtlar şöyledir;

“ ... Öğretmenimiz bize çarpım tablosunu ezberletiyordu. Bu şekilde çarpım tablosunu ezberlememize gerek yok.” (Öğrenci 32)

“ ... Sanki oyun oynuyoruz gibi kendimi hissettim.” (Öğrenci 12)

“ ... Bu yapılan şey çok karışık ve ne olduğunu anlamadım.” (Öğrenci 5)

Araştırmamızın “Sayıları vücudumuz ile bire bir eşleyerek geliştirilen işaret dili tekniğinin matematik dersinde kullanılması matematiğe ilişkin tutumunuzu nasıl etkiledi?” sorusu ana tema olarak kabul edilmiş olup analizlerden elde edilen temalar tablo 6’ da verilmiştir.

Tablo 6. Sayıları Vücudumuz İle Bire Bir Eşleyerek Geliştirilen İşaret Dili Tekniğinin Matematik Dersinde Kullanılmasının Matematik Tutumlarını Nasıl Etkiliğine İlişkin Öğrenci Görüşleri

Temalar	f	Yüzde
Olumlu etkiledi	33	97,06
Olumsuz etkiledi	1	2,94
Toplam	34	% 100

Tablo 6 incelendiğinde sayıları vücudumuz ile bire bir eşleyerek geliştirilen işaret dili tekniğinin matematik dersinde kullanılmasının matematik başarılarını nasıl etkiliğine ilişkin öğrenci görüşlerine göre en yüksek frekansa sahip temanın “Olumlu etkiledi” olduğu görülmektedir. Daha sonra ise “Olumsuz etkiledi” teması gelmektedir. Bu soruya bazı öğrencilerin verdiği yanıtlar şöyledir;

“...Arkadaşlarımız ile birlikte toplama, çıkarma, çarpma ve bölme yaptık. Çok eğlenceli ve zevkliydi.” (Öğrenci 21)

“...Çok karışık bir şekilde öğretmen konuyu anlattı. Bir şey anlamadım.” (Öğrenci 5)

Araştırmamızın “Sayıları vücudumuz ile bire bir eşleyerek geliştirilen işaret dili tekniğinin matematik dersinde kullanılması matematik başarılarınızı nasıl etkiledi?” sorusu ana tema olarak kabul edilmiş olup analizlerden elde edilen temalar tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7. Sayıları Vücudumuz İle Bire Bir Eşleyerek Geliştirilen İşaret Dili Tekniğinin Matematik Dersinde Kullanılmasının Matematik Başarılarını Nasıl Etkiliğine İlişkin Öğrenci Görüşleri

Temalar	f	Yüzde
Olumlu etkiledi	33	97,06
Olumsuz etkiledi	1	2,94
Toplam	34	% 100

Tablo 7 incelendiğinde sayıları vücudumuz ile bire bir eşleyerek geliştirilen işaret dili tekniğinin matematik dersinde kullanılması matematiğe ilişkin tutumunuzu nasıl etkilediğine ilişkin öğrenci görüşlerine göre en yüksek frekansa sahip temanın “Olumlu etkiledi” olduğu görülmektedir. Daha sonra ise “Olumsuz etkiledi” teması gelmektedir. Bu soruya bazı öğrencilerin verdiği yanıtlar şöyledir;

“...Ben ellerimizi kullanarak çarpma yapmayı çok sevdim. Eskiden çarpma yaparken zorlanıyordum. Şuan hiç zorlanmıyorum.” (Öğrenci 21)

“...Böyle işlem yapma çok daha zor.” (Öğrenci 5)

Araştırmanın “Sayıları vücudumuz ile bire bir eşleyerek geliştirilen işaret dili tekniğinin matematik dersinde sürekli kullanılmasını istiyor musunuz?” sorusu ana tema olarak kabul edilmiş olup analizlerden elde edilen temalar tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8. Sayıları Vücudumuz İle Bire Bir Eşleyerek Geliştirilen İşaret Dili Tekniğinin Matematik Dersinde Sürekli Kullanılmasını İsteyip İstemediklerine İlişkin Öğrenci Görüşleri

Temalar	Alt temalar	f	Yüzde
İstiyorum	Oyunlaştırması	28	19,58
	Zevkli ve eğlenceli olması	27	18,88
	Somutlaştırması	25	17,48
	İlgi çekici olması	22	15,39
	Cesaretlendirmesi / İnandırması	20	13,98
	Basitleştirmesi	15	10,49
	Konuyu daha iyi anlatması	5	3,5
İstemiyorum	Karışık olması	1	0,7
Toplam		34	% 100

Tablo 8 incelendiğinde sayıları vücudumuz ile bire bir eşleyerek geliştirilen işaret dili tekniğini beğenip beğenmediklerine ilişkin öğrenci görüşlerine göre en yüksek frekansa sahip alt temanın “Oyunlaştırması” olduğu görülmektedir. Bunu “Zevkli ve eğlenceli olması” alt teması izlemektedir. Daha sonra ise sırasıyla “Somutlaştırması”, “İlgi çekici olması”, “Cesaretlendirmesi/İnandırması”, “Basitleştirmesi”, “Konuyu iyi anlatması” ve “Karışık olması” alt temaları takip etmektedir. Bu soruya bazı öğrencilerin verdiği yanıtlar şöyledir;

“...Matematik böyle çok basit. Öğretmenimiz matematik dersini hep böyle anlatsın.” (Öğrenci 19).

“...Sınıfta oyun oynadık. Sınıfta ders öğrendik. Bu hoşumuza gitti. İstiyorum öğretmen hep böyle anlatsın.” (Öğrenci 25).

4. Tartışma, Sonuç ve Öneriler

4.1. Tartışma ve Sonuç

Kontrol ve deney grubu öğrencilerinin matematiğe ilişkin tutumlarını belirlemek amacı ile yapılan ön tutum ölçek sonuçları incelendiğinde, ön tutum puanları arasında anlamlı bir farklılığın bulunmadığı yapılan bağımsız t-testi sonuçlarında görülmüştür. Kontrol ve deney grubu öğrencilerinin ön tutum ortalama puanlarına bakıldığında ise, öğrencilerin ortalama tutum puanlarının birbirine oldukça yakın olduğu görülmüştür. Bu sonuçlara göre, yapılan bağımsız t-testi sonuçlarının anlamlı bir farklılık göstermemesi ve grupların ortalama tutum puanlarının birbirine yakın olması, öğrencilerin matematiğe ilişkin benzer tutumlara sahip olduğunu göstermektedir.

Uygulamalar sonrası hem kontrol hem de deney grubu öğrencilerinin son tutum puanları arasında yapılan bağımsız t-testi sonuçlarına göre, deney grubu öğrencilerinin lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Ayrıca deney grubu öğrencilerine uygulanan yarı yapılandırılmış görüşme formundan elde edilen verilerin analizi sonuçlarına göre, öğrencilerin 33’ü (% 97,06) bu tekniğin matematik tutumlarını olumlu yönde etkilediğini ifade etmişlerdir. Buna göre, kontrol grubunda uygulanan geleneksel öğretim temelli düz anlatım tekniğinin, öğrencilerin matematiğe ilişkin tutumları üzerinde olumlu ya da olumsuz bir etki oluşturmadığı, deney grubunda uygulanan ve alternatif bir öğrenme tekniği olan sayıları vücudumuz ile bire bir eşleyerek geliştirilen işaret dili tekniğinin ise, öğrencilerin matematiğe ilişkin tutumları üzerinde olumlu bir etki oluşturduğu söylenebilir. Bu

sonuca benzer bir şekilde, Gömleksiz (1997) de ilköğretimin birinci kademesinden başlanarak matematik öğretiminin de amaçlarla tutarlı öğretme yöntemlerinin kullanılması ile tutum puanlarının bir kararlılık göstereceği ve buna paralel olarak akademik başarının da artmasında bir etken olacağını ifade etmiştir. Erdem de (2015) aynı şekilde farklı öğretim yöntemleri kullanılarak birden fazla duyu organına hitap edecek şekilde gerçekleştirilen öğretimin öğrencilerin matematiğe ilişkin tutumlarını olumlu yönde etkilediğini belirlemiştir. Yapılan bu araştırmalar göstermektedir ki, öğrencilerin matematik dersinde başarılı olabilmeleri için öncelikle matematik dersine karşı tutumlarını olumlu yönde geliştirmemiz gerekmektedir. Bilinmektedir ki, öğrencilerin derse karşı ilgileri olumsuz yönde gelişmiş ise öğrencilerin o derste başarılı olmaları güçleşmektedir. Bu nedenle, öğrencilerin derse karşı tutumlarını olumlu yönde geliştirmek için öğretmenler, öğrencilerin seviyesine, ilgilerine, yeteneklerine, zekâ alanlarına vb. hitap edebilecek şekilde farklı alternatif öğretim yöntem ve tekniklerini bilmesi gerekmektedir.

Araştırmada oluşturulan kontrol ve deney grubu öğrencilerinin ön test başarı sonuçları incelendiğinde, ön test puanları arasında anlamlı bir farklılığın bulunmadığı yapılan *Mann-Whitney U Testi* sonuçlarında görülmüştür. Kontrol ve deney grubu öğrencilerinin ön test ortalama başarı puanlarına bakıldığında ise, öğrencilerin ortalama başarı puanlarının birbirine oldukça yakın olduğu görülmüştür. Bu sonuçlara göre, yapılan *Mann-Whitney U Testi* sonuçlarının anlamlı bir farklılık göstermemesi ve grupların ortalama başarı puanlarının birbirine yakın olması, öğrencilerin benzer ön bilgilere sahip olduğunu göstermektedir. Kontrol ve deney grubu öğrencilerinin son test başarı sonuçları incelendiğinde, son test puanları arasında anlamlı bir farklılığın deney grubu lehine olduğu yapılan *Mann-Whitney U Testi* sonuçlarında görülmüştür. Ayrıca deney grubu öğrencilerine uygulanan yarı yapılandırılmış görüşme formundan elde edilen verilerin analizi sonuçlarına göre, öğrencilerin 33'ü (% 97,06) bu tekniğin matematik başarılarını olumlu yönde etkilediğini ifade etmişlerdir. Bu sonuçlara göre, deney grubunda uygulanan ve alternatif bir öğrenme tekniği olan sayıları vücudumuz ile bire bir eşleyerek geliştirilen işaret dili tekniğinin öğrencilerin matematik başarılarını artırdığı söylenebilir. Bu sonuca benzer bir şekilde Bilgin de (2004) yapmış olduğu çalışmada Öğrenci Takımları Başarı Bölümleri tekniği yönteminin ilköğretim ikinci kademe matematik dersine ilişkin akademik başarı açısından geleneksel yöntemle göre daha etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuçlardan farklı bir şekilde Varank ve Kuzucuoğlu (2008) birlikte öğrenme tekniğinin, ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin matematik dersindeki başarılarına etkisini incelemek amacı ile yapmış olduğu çalışmada birlikte öğrenme tekniği ile klasik düz anlatım tekniği arasında öğrencilerin öğrenme performansını artırması açısından anlamlı bir farklılık bulamamışlardır. Öğretmenlerin geleneksel öğretim yaklaşım temelli ders anlatım tekniklerini seçmesi, öğrencilerin ilgi ve meraklarını derse çekmelerinde etkili olmadığı, dersleri sıkıcı hale getirdiği ve buna paralel olarak da öğrencilerin derse karşı olumsuz tutuma sahip olmalarına neden olduğu yapılan araştırmalar sonucu görülmüştür. Yapılan bu araştırma sonuçlarına göre, öğrencilerin derslerdeki akademik başarılarını artırabilmek için öğretmenlerin, öğrencilerin derse karşı tutumlarını olumlu yönde geliştirebilmelidirler. Öğrencilerin derse karşı tutumlarını olumlu yönde geliştirebilmeleri için ise, derste kullanacakları öğretim yöntem ve teknikleri öğrencilerin ilgilerine, yeteneklerine, zekâ alanlarına ve seviyelerine uygun olarak seçebilmelidirler. Öğrencilerin derse karşı tutumları olumlu yönde geliştiği takdirde, derslerdeki akademik başarılarının artması da kaçınılmaz olacaktır.

Deney grubu öğrencileri ile yapılan görüşmelerin analizinden elde edilen sonuçlara göre, alternatif bir öğrenme tekniği olan sayıları vücudumuz ile bire bir eşleyerek geliştirilen işaret dili tekniğinin konuyu oyunlaştırdığını, zevkli, eğlenceli ve ilgi çekici hale getirdiğini, somutlaştırdığını, basitleştirdiğini ve öğrencileri cesaretlendirdiğini ifade etmişlerdir. Bu doğrultudan bakıldığında, öğretmenler, öğrencilerin ilgi ve meraklarını uyandıracak, dikkatlerini derse çekebileceği, dersleri ilginç hale getirebileceği, derse aktif katılımlarını sağlayabileceği, genel uyarılmış düzeylerini

artırabileceği, dersleri daha eğlenceli hale getirebileceği, hitap ettiği kitlenin (öğrencinin) seviyesine uygun ve yaparak-yaşayarak öğrenmelerine fırsat verebileceği öğretim yöntem ve teknikleri kullanmalıdırlar. Çünkü bir öğrenmenin sağlanabilmesi için öğrencilerin derse karşı bütün uyarıcılarının açık olması gereklidir. Öğrencinin derse karşı uyarıcılarının açık olmadığı bir durumda öğrenmenin istenilen düzeyde gerçeklemeyeceği bilinmektedir. Öğretmenler, istenilen düzeyde bir öğrenmeyi gerçekleştirebilmeleri için öğrencilerin derse karşı tüm uyarıcılarını açması gerektiğini bilmeli ve buna uygun öğretim yöntem ve tekniği seçebilmelidirler.

4.2. Öneriler

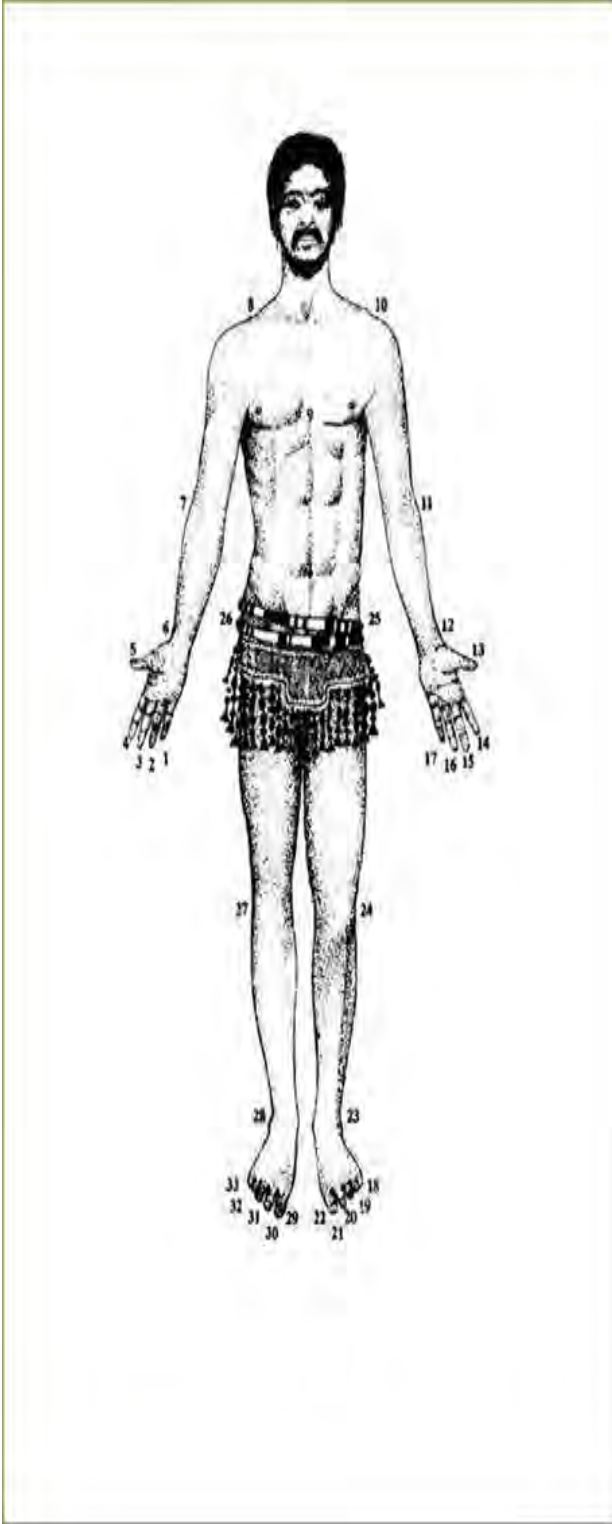
- Öğretmenler derslerinde kullanabilecekleri çok farklı öğretim yöntem ve teknikleri bilmelidir. Çünkü öğretmenler dersi anlattığı teknik ile eğer öğrenci dersi anlayıp kavrayamıyorsa, öğretmenler yöntem ve tekniklerinde değişikliğe gidebilmelidirler.
- Matematik öğretiminde öğrencilerin öğrenmelerini ve öğrenme meraklarını tetikleyebilecek farklı teknikler geliştirilebilir.
- Okul öncesi, ilkokul ve ortaokul dönemindeki öğrencilerin somut yaşantılar ile daha kalıcı olarak öğrenebileceği düşünüldüğünde, öğretmenler derslerinde kullanılacağı öğretim yöntem ve teknikleri öğrencilerin yaparak yaşayarak öğrenmelerine fırsat verebilecek şekilde seçebilmelidir.
- Öğretmenler derslerde daha çok zevkli, eğlenceli ve oyun içerikli öğretim yöntem ve teknikleri kullanabilmelidir.

KAYNAKÇA

- Baloğlu, M. (2001). Matematik korkusunu yenmek. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1, 59-76.
- Baykul, Y. (2011). *İlköğretimde matematik öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Bilgin, T. (2004). İlköğretim yedinci sınıf matematik dersinde (Çokgenler konusunda) öğrenci takımları başarı bölümleri tekniğinin kullanımı ve uygulama sonuçları. *Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17 (1), 19-28.
- Cohen, L., Manion, L. & Marrison, K. (2000). *Research Methods in Education (5.Baskı)*. London: Routledge & Falmer Yayıncılık.
- Creswell, J. W. & Garrett, A. L. (2008). The “movement” of mixed methods research and the role of educators. *South African Journal of Education*, 28(3), 321–333.
- Çilenti, K. (1988). *Eğitim teknolojisi ve öğretim*. Ankara: Yargıcı Matbaası.
- Erdem, E. (2015). *Zenginleştirilmiş öğrenme ortamının matematiksel muhakemeye ve tutuma etkisi*. Yayımlanmış doktora tezi. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Gömleksiz, M. (1997). *Kubaşık öğrenme: Temel eğitim dördüncü sınıf öğrencilerinin matematik başarıları ve arkadaşlık ilişkileri üzerine deneysel bir çalışma*. Adana: Baki Kitabevi.
- İflazoğlu, U. A. (2000). Küme destekli bireyselleştirme tekniğinin temel eğitim beşinci sınıf öğrencilerinin matematik başarıları ve matematiğe ilişkin tutumları üzerindeki etkisi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(6), 159-172.
- İnan, C. & Erkuş, S. (2017). The effect of mathematical worksheets based on multiple intelligences theory on the academic achievement of the students in the 4th grade primary school. *Universal Journal of Educational Research*, 5, 1372-1377.

- Johnson, R. B. & Christensen, L. (2004). *Educational research: quantitative, qualitative, and mixed approaches (2nd ed.)*. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis (2nd ed.)*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Özalp, I. (2006). *Karikatür tekniğinin fen ve çevre eğitimde kullanılabilirliği üzerine bir araştırma*. Yayımlanmış yüksek lisans tezi, Celal Bayar Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Manisa.
- Patton, M. Q. (1987). *How to use qualitative methods in evaluation*. Newbury Park, CA: Sage.
- Persen, C. (2006). *Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına göre matematik öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Sezgin-Memnun, D. (2013). Türkiye'deki cumhuriyet dönemi ilköğretim matematik programlarına genel bir bakış. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(25), 71-91.
- Tepedenlioğlu, N. (1992). *Kim korkar matematikten*. İstanbul: Sarmal Yayınevi.
- Umay, A. (1996). Matematik eğitimi ve ölçülmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 12, 145-149.
- Varank, İ. & Kuzucuoğlu, G. (2008). İşbirlikli öğrenmede birlikte öğrenme tekniğinin öğrencilerin matematik başarılarına ve işbirliği içinde çalışma becerilerine etkisi. *İlköğretim Online*, 6(3), 323-332.

EK-1



1. Sağ Elin Serçe Parmağı
2. Sağ Elin Yüzük Parmağı
3. Sağ Elin Orta Parmağı
4. Sağ Elin İşaret parmağı
5. Sağ Elin Baş Parmağı
6. Sağ Elin Bileği
7. Sağ Elin Dirseği
8. Sağ Omuz
9. Göğüs Kemiği
10. Sol Omuz
11. Sol Dirsek
12. Sol El bileği
13. Sol Baş Parmak
14. Sol İşaret Parmağı
15. Sol Orta Parmak
16. Sol Yüzük Parmağı
17. Sol Serçe Parmağı
18. Sol Ayak Küçük Parmağı
19. Sonraki Ayak Parmağı
20. Sonraki Ayak Parmağı
21. Sonraki Ayak Parmağı
22. Sol Ayak Baş Parmağı
23. Sol Ayak Bileği
24. Sol Diz
25. Sol Kalça
26. Sağ Kalça
27. Sağ Diz
28. Sağ Ayak Bileği
29. Sağ Ayak Baş Parmağı
30. Sonraki Ayak Parmağı
31. Sonraki Ayak Parmağı
32. Sonraki Ayak Parmağı
33. Sağ Ayak Küçük Parmağı

EK-2

Etkinlik: Sayıları vücudumuz ile bire bir eşleyerek toplama işlemi yapmak

Sınıf Düzeyi: 4. ve 5. Sınıf

Uygulama: 3 öğrenci tahtaya çıkarılır. Ek 1'deki gibi vücudumuzun her bir bölümünün bir sayıyı temsil ettiği öğrencilere ifade edilir. Ardından ilk öğrenci vücudu ile bir sayıyı gösterir. İkinci öğrenci onun sağına geçer. İkinci öğrenci de vücudu ile bir sayıyı gösterir. İkinci öğrenci birinci öğrencinin sağına geçtiği için üçüncü öğrenci iki sayıyı toplar ve vücudu ile toplama işleminin sonucunu gösteren sayıyı ifade eder.



Etkinlik: Sayıları vücudumuz ile bire bir eşleyerek çıkarma işlemi yapmak

Sınıf Düzeyi: 4. ve 5. sınıf

Uygulama: 3 öğrenci tahtaya çıkarılır. Ek 1'deki gibi vücudumuzun her bir bölümünün bir sayıyı temsil ettiği öğrencilere ifade edilir. Ardından ilk öğrenci vücudu ile bir sayıyı gösterir. İkinci öğrenci onun soluna geçer. İkinci öğrenci de vücudu ile bir sayıyı gösterir. İkinci öğrenci birinci öğrencinin soluna geçtiği için üçüncü öğrenci iki sayıyı çıkarır ve vücudu ile çıkarma işleminin sonucunu gösteren sayıyı ifade eder.



EK-3

Etkinlik: Sayıları vücudumuz ile bire bir eşleyerek çarpma işlemi yapmak

Sınıf Düzeyi: 4. ve 5. sınıf

Uygulama: 3 öğrenci tahtaya çıkarılır. Ek 1'deki gibi vücudumuzun her bir bölümünün bir sayıyı temsil ettiği öğrencilere ifade edilir. Ardından ilk öğrenci vücudu ile bir sayıyı gösterir. İkinci öğrenci onun arkasına geçer. İkinci öğrenci de vücudu ile bir sayıyı gösterir. İkinci öğrenci birinci öğrencinin arkasına geçtiği için üçüncü öğrenci iki sayıyı çarpar ve vücudu ile çarpma işleminin sonucunu gösteren sayıyı ifade eder.



Etkinlik: Sayıları vücudumuz ile bire bir eşleyerek bölme işlemi yapmak

Sınıf Düzeyi: 4. ve 5. sınıf

Uygulama: 3 öğrenci tahtaya çıkarılır. Ek 1'deki gibi vücudumuzun her bir bölümünün bir sayıyı temsil ettiği öğrencilere ifade edilir. Ardından ilk öğrenci vücudu ile bir sayıyı gösterir. İkinci öğrenci onun önüne geçer. İkinci öğrenci de vücudu ile bir sayıyı gösterir. İkinci öğrenci birinci öğrencinin önüne geçtiği için üçüncü öğrenci iki sayıyı böler ve vücudu ile bölme işleminin sonucunu gösteren sayıyı ifade eder.

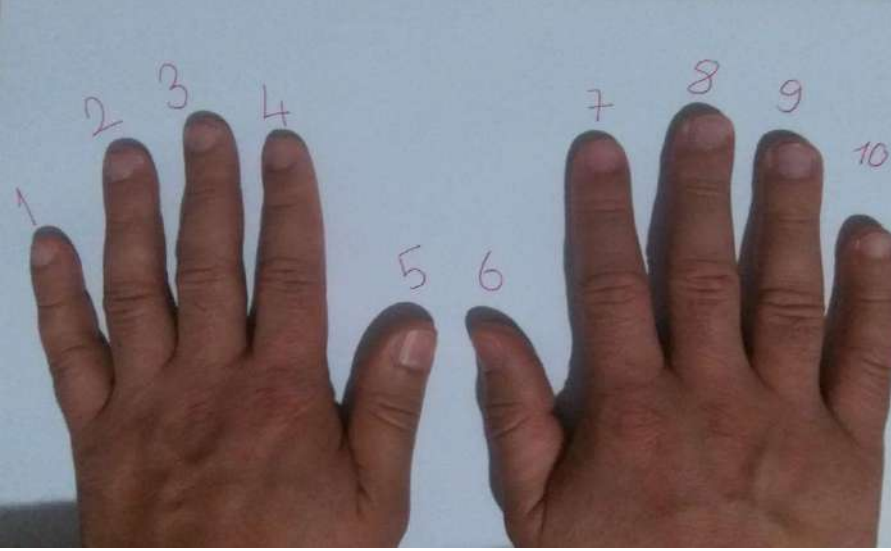


EK-4

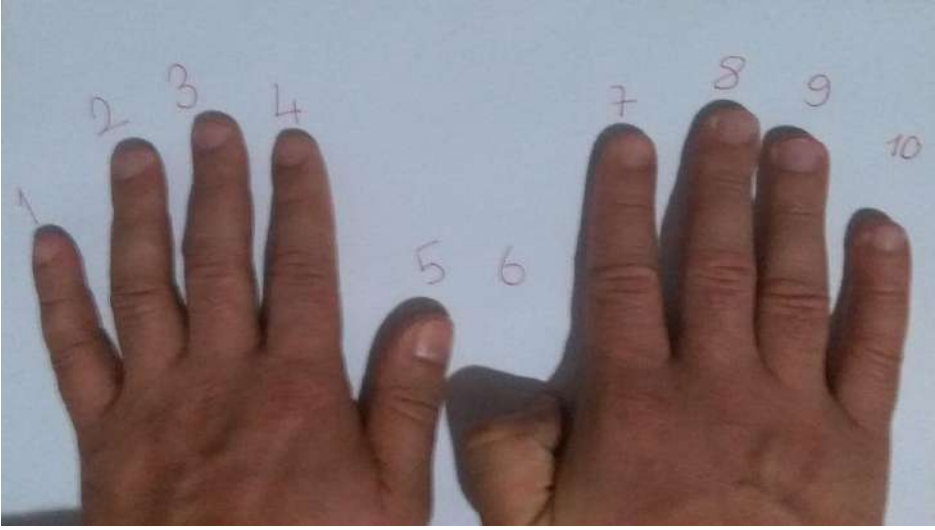
Etkinlik: Parmaklar ile çarpma işlemi yapma

Sınıf Düzeyi: 4. ve 5. sınıf

Uygulama: 1’den 10’ a kadar olan sayıları 9 rakamı ile çarpmak için öncelikle avuçlar yere bakacak şekilde kaldırılır. Ardından sol serçe parmağından başlayarak parmaklar 1’den 10’a kadar numaralandırılır.

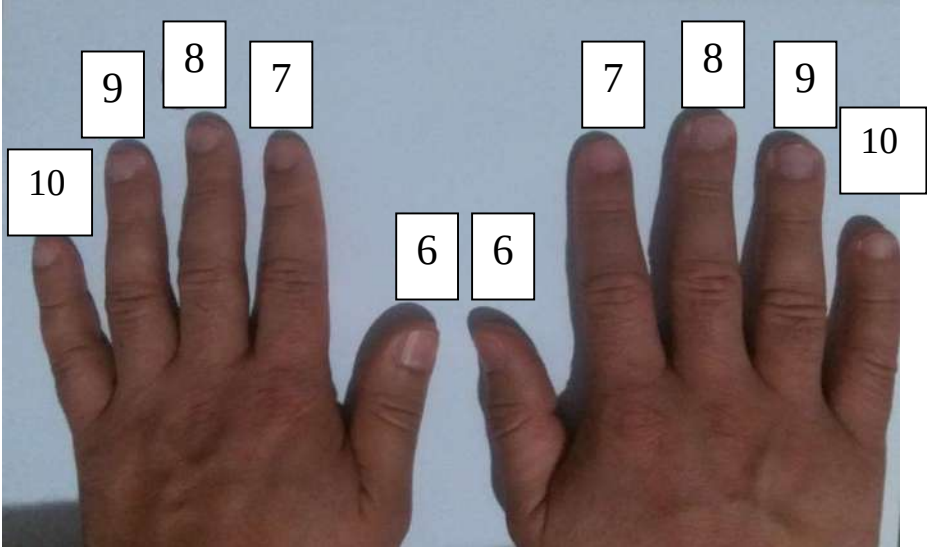


9 ile 6 rakamını çarpmak istersek; 6 rakamını temsil eden parmak kapatılır. Bu durumda sol tarafta 5 parmak kalır ve bunlar onlar basamağını temsil eder. Sağ tarafında ise 4 parmak kalır ve bunlar da birler basamağını temsil eder. Yani çarpma işleminin sonucu 54 bulunur.

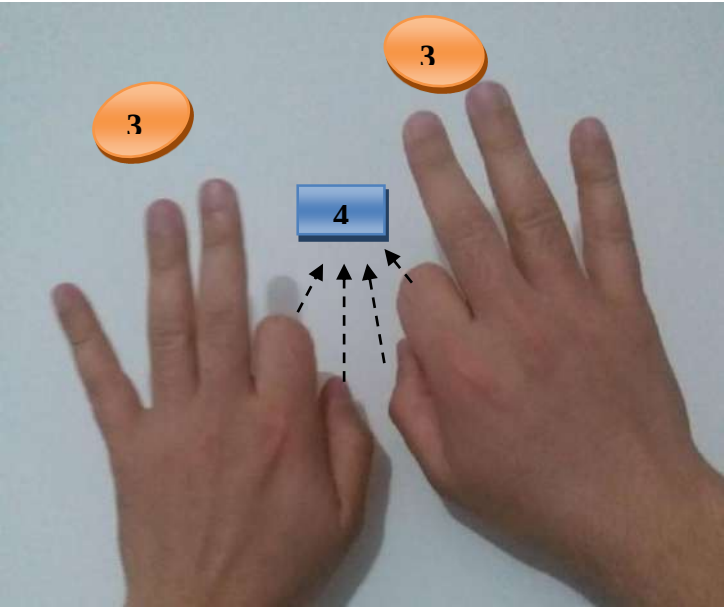


5

4

EK-5**Etkinlik:** Parmaklar ile çarpma işlemi yapma**Sınıf Düzeyi:** 4. ve 5. sınıf**Uygulama:** Sağ elin başparmağından başlayarak 6'dan 10'a kadar numaralandırılır. Ayrı şekilde sol elin başparmağından başlayarak 6'dan 10'a kadar numaralandırılır.

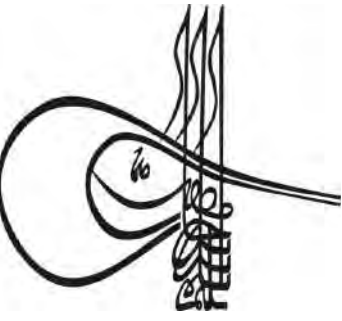
7 ile 7 rakamını çarpma işlemi yapmak istersek; sağ elin parmaklarını 7'ye kadar ve sol elin parmakları da 7'ye kadar kapatılır. Bu durumda 4 kapalı parmak olur. Kapalı parmaklar 10 ile çarpılır ($4 \times 10 = 40$). Sağ elde açık kalan parmaklar (3) ile sol elde açık kalan parmaklar (3) birbirleri ile çarpılır ($3 \times 3 = 9$). Ardından elde edilen sayılar bir birleri ile toplanır ($40 + 9 = 49$)



$$3 \times 3 = 9$$

$$4 \times 10 = 40$$

$$40 + 9 = 49$$



Article Info/Makale Bilgisi

✍ Received/Geliş: Mart 2018

✓ Accepted/Kabul: Haziran 2018

✍ Referees/Hakemler: Doç. Dr. Alpaslan OKUR – Doç. Dr. Fulya TOPÇUOĞLU ÜNAL – Doç.Dr. Raşit AVCI - Dr. Öğr. Üyesi Çiğdem ALDAN KARADEMİR

This article was checked by iThenticate.

KİTAP OKUMAYA YÖNELİK TUTUM ÖLÇEĞİ'NİN GELİŞTİRİLMESİ: GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK ÇALIŞMASI*

Nigar İPEK EĞİLMEZ** - Gülan ÖZŞAVLI***

ÖZET

Bu çalışmanın amacı eğitim fakültelerinde öğrenim gören öğretmen adaylarının kitap okumaya ilişkin tutumlarını belirlemeye yönelik geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirmektir. Ölçek geliştirilirken öncelikle ilgili alanyazın taranmış ve madde havuzunu oluşturmaya katkısı olması amacıyla hedef kitlenin bir bölümüne konu ile ilgili düşüncelerini ifade edebilecekleri bir kompozisyon yazdırılmıştır. Alanyazın taraması ve hedef kitlenin kompozisyonları sonucunda elde edilen verilerden yola çıkılarak 40 maddelik bir madde havuzu oluşturulmuştur. Kapsam geçerliğini sağlamak amacıyla bu maddeler 6 alan uzmanının görüşüne sunulmuştur. Sonuç olarak 19'u olumlu, 12'si olumsuz ifade içeren toplam 31 maddelik bir tutum ölçeği elde edilmiştir. Ölçek çalışması, 2014-2015 eğitim öğretim yılında Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nin Türkçe Öğretmenliği, İngilizce Öğretmenliği, Okul Öncesi Öğretmenliği, Sınıf Öğretmenliği ve Fen Bilgisi Öğretmenliği lisans programlarında öğrenim gören 210 birinci sınıf ve 260 dördüncü sınıf olmak üzere toplam 470 öğretmen adayı ile yapılmıştır. Yapı geçerliğini belirlemek için Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) ile Doğrulamalı Faktör Analizi kullanılmıştır. AFA sonuçlarına göre 23 maddeden oluşan üç faktörlü (kitap okumaya istek ve ihtiyaç duyma, kitap okumayı yararlı bulma ve kitap okumayı zorunluluk olarak görme) yapı varyansın % 51'ini açıklamıştır. DFA sonuçlarına göre ise üç faktörlü yapının iyi uyum değerleri ürettiği görülmüştür. Ölçeğin madde-toplam puan korelasyonlarının .30 ile .78 arasında değiştiği belirlenmiş ve Cronbach's Alpha güvenirlik katsayısı 0.91 olarak bulunmuştur. Faktör analizi

* Bu çalışma, 28-31 Mayıs 2015 tarihleri arasında Muğla'da düzenlenen "VII. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi"nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

** İD Dr. Öğr. Üyesi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi ABD, El-mek: nigaripek@mu.edu.tr

*** İD Arş. Gör., Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi ABD, El-mek: gulankali@mu.edu.tr

sonrasında yapılan güvenirlik çözümlemesi kapsamında ölçeğin Spearman-Brown korelasyon katsayısı ile Guttman Split-half güvenirlik katsayısı hesaplanmış ve yapılan güvenirlik analizinde ölçek 12 ve 11 madde olmak üzere iki gruba ayrılmıştır. Her iki grup arasındaki korelasyon katsayısı 0.82 olarak bulunmuştur. Yapılan analizler sonucunda ölçeğin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen Adayı, Okuma, Tutum Ölçeği, Geçerlik, Güvenirlik.

THE DEVELOPMENT OF ATTITUDE SCALE OF BOOK READING: VALIDITY AND RELIABILITY STUDY*

ABSTRACT

The purpose of the current study is to develop a valid and reliable scale to determine the attitudes of teacher candidates' towards book reading habit. While developing the scale, first a literature review was done and some students from the target population were made to write compositions to express their opinions about the issue to make some contributions to the formation of an item pool. On the basis of the literature review and the compositions written by some members of the target population, an item pool was constructed. In order to establish the content validity, these items were submitted to the scrutiny of 6 field experts. As a result, an attitude scale comprised of 19 positive and 12 negative, totally 31 items, was developed. The scale was administered to 210 first year and 260 fourth year students, totally 470 students from the departments of Turkish Language Teaching, Pre-school Teacher Education, English Language Teaching, Classroom Teacher Education and Science Teacher Education at the Education Faculty of Muğla Sıtkı Koçman University in 2014-2015 academic year. In order to test the construct validity, Exploratory Factor Analysis (EFA) and Confirmatory Factor Analysis (CFA) were used. The 23-item three-factor construct obtained as a result EFA (feeling desire and need to read book, findings book reading beneficial and feeling obliged to read book) explains 51% of the total variance. CFA results revealed that the three-factor construct yields good fit values. The item-total score correlations of the scale were found to be varying between .30 and .78 and the Cronbach alpha reliability coefficient was found to be 0.91. Within the context of the reliability analysis conducted following the factor analysis, Spearman-Brown correlation coefficient and Guttman Split-half reliability coefficient of the scale were calculated and as a result of the reliability analysis, the scale was divided into two with 12 items in one and 11 items in the other. The correlation coefficient between the two groups was found to be 0.82. All the measurements conducted indicated that the scale is valid and reliable.

* This paper was presented at VII. International Congress of Educational Research, 28-31 May, 2015.

STRUCTURED ABSTRACT

The sense of curiosity that is inherently possessed by any person leads him/her to constantly research, learn and discover new information. Reading has always been an important means for an individual to discover and learn what is happening around him/her and to add new experiences to his/her life. Reading is of a vital importance for the individual to adapt to the changing and evolving world and to broaden his/her emotional and intellectual horizons because reading is the main way of learning many new things and gaining knowledge and experience.

In students' acquiring the habit of reading books, first parents and then teachers have important responsibilities to fulfill. While the family is the main actor having the greatest influence on the formation of the reading habit in children before school, teachers and peers start to play more important role in shaping children's perceptions of reading during their school lives (Demir, 2009, s. 722). For teachers to be able to impart the reading habit to their students, first they need to love reading and thus present good role models for students. In addition to this, there are many other factors influential on the acquisition of the reading habit by children some of which are reading speed, attitude towards reading, motivation, the quality of the material to be read, the purpose and culture of the reader.

It is known that the pre-requisite of raising children who have the qualifications required to survive in the changing and developing world is to train teachers who can keep up with the rapid developments of the information age, read, learn and personally develop. Therefore, the attitudes of pre-service teachers who are educated to be teachers towards reading are very important. Thus, there are some studies conducted on pre-service teachers to develop reading attitude scales. Doğan and Çermik (2016) developed a reading attitude scale consisting of four sub-dimensions, which are "love for reading book, benefits of reading book, reluctance and stress related to book reading, book reading problems and obstacles"; Gömleksiz (2004a) developed a scale to evaluate the book reading habits of university students and this scale has six sub-dimensions, which are "love, habit, necessity, willingness, effect and benefit"; Sarar Kuzu and Doğan (2015) developed a reading attitude scale for pre-service teachers, which consists of three sub-dimensions, which are "contribution to personal and social development, interest and love, finding important/valuable"; Susar Kırmızı (2012) developed a scale to evaluate pre-service teachers' attitudes towards book reading habit and this scale consists of three sub-dimensions, which are "attitudes towards meeting learning needs, attitudes towards the meaning and indispensability of book reading and attitudes towards the development of book reading habit". When these studies are examined, it is seen that each of the developed scales has different sub-dimensions (Doğan and Çermik, 2016; Gömleksiz, 2004a; Sarar Kuzu and Doğan, 2015; Susar Kırmızı, 2012). Moreover, only for one of the scales developed to evaluate pre-service teachers' attitudes towards book reading, confirmatory factor analysis was conducted (Doğan and Çermik, 2016). In this connection, the purpose of the current study is to develop a reliable and valid scale to measure pre-service teachers' attitudes towards book reading.

This is a scale development study. On the basis of a literature review and the data obtained from the compositions written by the target population, an item pool consisting of 40 items was constructed by the researchers. In order to establish the content validity of the items, they were submitted to the review of six field experts. As a result of this expert review, features such as the applicability of the scale and language and expressions used in the items were evaluated and thus a total of 11 items were excluded from the scale and 7 items were corrected. On the other hand, suggested on the basis of the expert opinions and thought to contribute to the effectiveness of the scale, two items (items 12 and 17) were added to the scale; thus a 31-item scale was formed.

The scale is a five-point Likert scale: “Strongly Agree”, “Mostly Agree”, “Moderately Agree”, “A Bit Agree” and “Strongly Disagree”. The reason for the selection of five-point Likert scale is to make the difference between the categories clear and to increase reliability (Erkuş, 2003, s. 167). While the positively worded scale items are scored from “Strongly Agree” response option to “Strongly Disagree” response option as 5, 4, 3, 2, 1, the negatively worded items are scored from “Strongly Disagree” to “Strongly Agree” as 1, 2, 3, 4, 5.

The study group of the current research is comprised of 312 female and 158 male; a total of 470, randomly selected freshman and senior students attending the departments of Turkish Language Teaching, English Language Teaching, Pre-school Teacher Education, Classroom Teacher Education and Science Teacher Education.

In order to determine the sub-dimensions and to check the construct validity, exploratory factor analysis (AFA) was conducted. For exploratory factor analysis, Principle Components Analysis and Varimax rotation method were used. In order to confirm the validity of the structure determined with exploratory factor analysis, confirmatory factor analysis (CFA) was run. For the reliability study, Cronbach Alpha internal consistency coefficient, Spearman-Brown correlation coefficient and Guttman Split-half reliability coefficient were calculated.

The three-factor structure consisting of 23 items obtained as a result of exploratory factor analysis (feeling willingness and need for reading, finding reading book useful and seeing book reading as an obligation) explains 51% of the total variance. The results of confirmatory factor analysis revealed that this three-factor structure yielded good fit values. The item-total score correlations were found to be ranging from .30 to .78 and Cronbach’s Alpha reliability coefficient was found to be 0.91. Within the context of the reliability study conducted after the factor analysis, Spearman-Brown correlation coefficient and Guttman Split-half reliability coefficient were calculated and thus, the scale was divided into two parts including 12 items and 11 items each. The correlation coefficient between two groups was found to be 0.82. As a result of the analyses, it was found that the scale is reliable and valid.

As a result of the validity, reliability studies and factor analysis conducted on the 31-item scale, a total of 8 items with a factor loading lower than .30, loading more than two factors with a difference lower than .15 and having a scale-item correlation lower than .40 were excluded from the scale; thus, the final form of the attitude scale was given to have

a total of 23 items 7 of which are negatively worded and 16 are positively worded.

In light of the results of the current study, following suggestions can be made:

This scale developed to determine pre-service teachers' attitudes towards reading book was constructed by using the data collected from the freshman and senior students attending different departments of the Education Faculty in Muğla Sıtkı Koçman University. By using larger scales, different scales can be developed to evaluate pre-service teachers' attitudes towards reading.

Further research can also explore the relationship between teachers' reading attitudes and students' reading attitudes and variables that can have some correlations with reading attitude. In addition, experimental studies can be conducted to investigate the ways of increasing pre-service teachers' attitudes towards reading and also scales can be developed to evaluate pre-service teachers' attitudes towards other language skills (listening, speaking and writing).

Elective courses can be offered in all the departments of education faculties to foster pre-service teachers' attitudes towards reading; book reading clubs supported by faculty and department administrations can be established. Pre-service teachers can be informed about the benefits of reading book in their daily lives and their future professional career as teachers and concrete examples can be presented to them. In this way, pre-service teachers can be enabled to provide their prospective students with strategies to develop positive attitudes towards reading.

Keywords: Pre-service Teacher, Reading, Attitude Scale, Validity, Reliability.

1. Giriş

İnsanın doğası gereği sahip olduğu merak duygusu, kişiyi sürekli araştırmaya, yeni bilgiler öğrenmeye ve keşfetmeye yöneltmiştir. Bireyin çevresinde olup bitenleri keşfedip öğrenmesinde ve öğrenme yaşantılarına yeni öğrenmeler katmasında okumanın her zaman önemli bir yeri olmuştur. İnsanın hem kendi duygu ve düşünce ufkunu genişletme çabasında hem de sürekli ve çok hızlı değişen ve gelişen dünyaya uyum sağlama amacıyla okuma neredeyse yaşamsal bir öneme sahiptir. Çünkü okuma, birçok öğrenmenin, bilgi edinmenin, deneyim kazanmanın temel kaynağını oluşturmaktadır.

Gelişmiş toplumların en önemli ortak özelliklerinden biri okumaya verdikleri önemdir. Çok okuyan birey ve dolayısıyla toplum geçmiş ile bugün, bugün ile gelecek arasında sağlıklı bir düşünce köprüsü kurabilir, geçmiş deneyimleri algılayıp yorumlayabilir ve kuşaklar arası kültürel aktarımın bir parçası olabilir. Hızla üretilen bu bilgi ağının bir parçası olabilme adına kişi okumayı yaşamının vazgeçilmez bir parçası haline getirebilmelidir.

Türkçe Sözlük'te (TDK, 2009, s. 1494) “yazıya geçirilmiş bir metne bakarak bunu sessizce çözümleyip anlamak veya aynı zamanda seslere çevirmek.” şeklinde tanımlanan “okuma” kavramı üzerine birçok çalışma yapılmış ve çalışmalarda okumanın farklı yönlerine dikkat çekilmiştir. Okuma “yazar tarafından görsel uyarıcı biçiminde kodlanan anlaamın, okuyucunun aklında bir anlam çıkarmasını sağlayan bir etkileşim” (Kayalan, 2000, s. 12); “yazı dilinin anlamlı olarak yorumlanması” (Harris ve Sipay, 1990, s. 10); “alıcının metin karşısında yaptığı düşünsel bir

etkinlik” (Günay, 2003, s. 9); “yazar ve okur arasındaki aktif ve etkili bir iletişimi gerekli kılan dinamik bir anlam kurma süreci” (Akyol, 2006, s. 29) olarak tanımlanmaktadır. Yine Akyol (2007, s. 1) okumayı, “ön bilgilerin kullanıldığı, yazar ve okuyucu arasında etkili iletişime dayalı, uygun bir yöntem ve amaç doğrultusunda, düzenli bir ortamda gerçekleştirilen anlam kurma süreci” olarak tanımlamıştır.

Birey okuma eylemini bir ihtiyaç olarak algıladığı sürece okuma, yaşam boyu, düzenli ve eleştirel bir biçimde gerçekleşir. Okul çağından itibaren çocuğa kazandırılan okuma becerisi, süreklilik kazanırsa okuma alışkanlığı ortaya çıkar (Çakmak ve Yılmaz, 2009). Okuma alışkanlığı, “okumayı ihtiyaç haline getirme, yaşamın bir parçası olarak görme” şeklinde tanımlanabilir (Bircan ve Tekin, 1989, s. 395).

Öğrencilerin kitap okuma alışkanlığı kazanmalarında öncelikli olarak ebeveynlerinin ve sonrasında da öğretmenlerinin önemi oldukça büyüktür. Okuma alışkanlığının oluşturulmasında, aile, öncelikli etkiye sahipken; okula başlama sürecinden itibaren, öğretmenler ve arkadaş çevresi de etkili olmaktadır (Demir, 2009, s. 722). Öğretmenlerin okuma alışkanlığı kazandırabilmeleri için ilk olarak kendilerinin okumayı sevmesi ve bu noktada örnek teşkil etmesi gerekmektedir. Bunun yanı sıra bireyin okuma alışkanlığı kazanmasında etkili olan birçok etken vardır. Bunlardan başlıcaları; okuma hızı, okumaya karşı olan tutum, motivasyon, okunacak materyalin niteliği, okuyucunun amacı, kültürü vb. şeklinde sıralanabilir.

Tutumlar, “bireylerin davranışlarını ve sosyal algılarını belirleyen en önemli psikolojik özelliklerden biri olarak kabul edilir.” (Alıcı, 2013, s. 319). Türkçe Sözlük’te, “tutulan yol” olarak belirtilen tutum, aynı zamanda “bireyin kendine veya çevresindeki herhangi bir nesne, toplumsal konu ya da olaya karşı deneyim, bilgi, duygu ve motivasyonuna dayanarak örgütlediği zihinsel, duygusal ve davranışsal bir tepki ön eğilimi” olarak da tanımlanmaktadır (İnceoğlu, 2004, s. 19). Genellikle tutumlar, nesnelere, düşüncelere değer biçme olarak ele alınmaktadır. Bu değer biçme, olumlu veya olumsuz olabileceği gibi bireylerin yaşantılarından bağımsız da değildir (Aronson, Wilson ve Akert, 2004, s. 217). Kısaca söylemek gerekirse yaşantı ve deneyimler sonucunda bir öğrenme süreciyle oluşan tutumlar, bireylerin davranışlarını yönlendirmektedir (Tavşancıl, 2006, s. 65). Tüm bu tanımlardan yola çıkarak tutum; bireyin yaşantı ve kalıcı öğrenmeler sonucunda herhangi bir olay, durum veya nesneye karşı düzenli bir şekilde geliştirdiği düşünce, duygu ve davranış eğilimlerinin tümü olarak tanımlanabilir. Tutumlar, bireylerin davranışlarına yön veren, psikolojik bir özellik olduğu için, güçlü tutumların davranışa dönüşmesinin daha hızlı ve kolay olduğunu söylemek mümkündür. Bireyin davranışlarından dolayı olarak ölçülebilen tutumlar, bilim insanlarını, tutumları belirlemek için birtakım araçlar geliştirmeye yöneltmiştir. Tutumlar konusunda bilgi elde edebilmenin araçlarından biri, ilgili psikolojik objeye yönelik olarak geliştirilen, güvenilirlik ve geçerlik çalışmaları yapılmış tutum ölçekleridir (Alıcı, 2013, s. 319).

Kitap okumaya yönelik tutumun geliştirilmesi yaşantı ve kalıcı öğrenmeler sonucu oluşan uzun bir süreçtir. Bu sebeple öğrenciye çok erken yaşlardan itibaren kitap okumayı sevdirmek ve kitap okuma alışkanlığının kazandırılması gerekmektedir (Saracaloğlu, Bozkurt ve Serin, 2003). Kitap okumaya yönelik olumlu tutum geliştirmede öğretmen ve ailelerin etkisi oldukça önem arz etmektedir (Gömleksiz, 2004b). İyi bir okuyucu olmanın ön koşulu olumlu bir tutuma sahip olmaktır. Bu noktada, özellikle belli bir yaş grubundaki öğrenciler için, öğretmen oldukça önemli bir rol model konumundadır. Bunun gerçekleşebilmesi için ise; öncelikle öğretmenin kendisinin olumlu bir tutuma sahip olup, kitap okumayı içselleştirmiş olması ve davranışları ile iyi bir örnek olması gerekmektedir (Şahiner, 2005). Öğretmen kendisinin de kitap okuma alışkanlığına sahip olduğunu sıklıkla öğrencileri ile paylaşmalı, bu konuda gözle görülür davranışlar sergilemelidir. Kitap okuyan öğretmenin ufku ve farklı bakış açısı öğrencilerin dikkatini çeker ve bu sayede öğrencilerin de kitap okumaya karşı olumlu bir tutum izlemesini sağlar. Kitap okumaya alışıp okumayı hayatının önemli bir noktasında tutmaya başlayan birey, artık kitap okumaktan kendisini alıkoyamaz. Bu nedenle

öğretmenlerin veya öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlığına sahip bireyler yetiştirmesi; öncelikle kendilerinin de kitap okuma alışkanlığına sahip olmaları, kitap okumaya yönelik olumlu tutumları ve örnek nitelikte sayılabilecek davranışlarına bağlıdır (Aktaş ve Gündüz, 2004, s. 21).

Türkiye’de kitap okumaya ayrılan zaman neredeyse yok denecek kadar azdır. Nitekim TÜİK (Türkiye İstatistik Kurumu) verileri de bu durumu doğrular niteliktedir. TÜİK, Türk toplumunun kitap okumaya ayırdığı sürenin günde ortalama yalnızca 1 dakika olduğunu ve kitap okumanın ihtiyaç listesinde 235. sırada yer aldığını belirtilmiştir. En fazla kitap okuyan ülkelerin başında % 21’lik oran ile Fransa ve İngiltere gibi gelişmiş ülkeler gelmektedir. Bu ülkeleri % 14 ile Japonya izlemektedir. Türkiye’de ise bu oran % 0,1; yani binde birdir. Kitap okuma oranının yüksek olduğu ülkelerin ortak özelliklerine bakılacak olursa; bu ülkelerin yaşam standartlarının yüksek, kişi başına düşen milli gelirin fazla, eğitim düzeylerinin oldukça iyi olduğu göze çarpmaktadır. Bu ülkelerin bilim, teknoloji, eğitim gibi birçok alanda gelişmiş olmasının, kitap okuyan toplumlar olmalarıyla da ilişkili olduğu düşünülmektedir. Çünkü kitap okuma; bireyin eleştirel bir bakış açısı ile dünyaya bakıp sorgulamasına, geniş bir ufka sahip olmasına katkı sağlar. Böylesi bir ortamda da bilim, teknoloji, eğitim ve daha birçok alanda gelişme kat etmek olağandır. Tanju’ya (2010) göre; çağdaş insan, kendi kanatlarıyla uçmayı sağlayacak nesnel, özgür ve eleştirel bir düşünce tarzına sahip olmalıdır. Bunun yolu da kitap okumaktan geçmektedir. Nitekim kitap okuma düzeylerinin yüksek ve buna bağlı olarak özgür ve eleştirel bir düşünce ortamının olduğu birçok ülkenin gelişmiş ülkeler sınıfında yer aldığı görülmektedir. Bu bağlamda, kitap okuma oranının artması, ülkenin gelişmişlik düzeyini de etkilemesi açısından önem arz etmektedir.

Sürekli gelişen ve değişen dünyanın gereksinim duyduğu niteliklere sahip bireyler yetiştirmenin, bilgi çağı ile paralel giden; okuyan, öğrenen, kendini geliştiren öğretmenler yetiştirmekten geçtiği bilinmektedir. Dolayısıyla öğretmen olmak üzere eğitim alan öğretmen adaylarının okumaya yönelik tutumları oldukça önemlidir. Bu önemden yola çıkarak okumaya yönelik tutum ölçeği geliştirmek amacıyla öğretmen adayları örnekleminde araştırmalar yapıldığı görülmektedir. Doğan ve Çermik (2016) tarafından öğretmen adaylarının kitap okumaya yönelik tutumlarına ilişkin geliştirilen ölçek “kitap okuma sevgisi, kitap okumanın yararları, kitap okumada isteksizlik ve stres, kitap okumada sorunlar ve engeller” olmak üzere dört alt boyuttan; Gömleksiz (2004a) tarafından üniversite öğrencilerinin kitap okuma alışkanlığına ilişkin tutumları ile ilgili geliştirilen ölçek, “sevgi, alışkanlık, gereklilik, istek, etki, yarar” olmak üzere altı alt boyuttan; Sarar Kuzu ve Doğan (2015) tarafından öğretmen adaylarına yönelik geliştirilen okuma tutum ölçeği “kişisel ve toplumsal gelişime katkı, ilgi ve sevmeye, önemli/değerli bulma” olmak üzere üç alt boyuttan; Susar Kırmızı (2012) tarafından öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlığına yönelik tutumlarına ilişkin geliştirilen ölçek ise, “öğrenme gereksiniminin karşılanması ve eğlenmeye ilişkin tutumlar, kitap okuma alışkanlığının anlamı ve vazgeçilmezliğine ilişkin tutumlar, kitap okuma alışkanlığının geliştirilmesine ilişkin tutumlar” olmak üzere üç alt boyuttan oluşmaktadır. Yapılan çalışmalar incelendiğinde, ölçeklerin her birinin farklı alt boyutlara sahip olduğu gözlenmiştir (Doğan ve Çermik, 2016; Gömleksiz, 2004a; Sarar Kuzu ve Doğan, 2015; Susar Kırmızı, 2012). Bununla birlikte öğretmen adaylarının kitap okumalarına yönelik geliştirilen tutum ölçeklerinin sadece birinde doğrulayıcı faktör analizinin yapılmış olduğu görülmektedir (Doğan ve Çermik, 2016). Bu düşünceden yola çıkarak çalışmada; öğretmen adaylarının kitap okumaya yönelik tutumlarını ölçmek için geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirmek amaçlanmıştır.

2. Yöntem

2.1. Araştırmanın Modeli

Araştırma, bir ölçek geliştirme çalışmasıdır. Ölçek geliştirilirken konu ile ilgili alanyazından, alanında yetkin uzman görüşlerinden ve öğrenci görüşlerinden faydalanılmıştır. Bu süreçte öncelikle problem durumu tanımlanarak çalışmanın amacı belirlenmiştir. Bu amaç doğrultusunda ilgili alanyazın taranmış, öğrenci görüşleri alınmış ve 40 denemelik madde havuzu oluşturulmuştur.

Oluşturulan denemelik maddelerin kapsam geçerliğini belirlemek amacı ile uzman görüşlerine başvurularak bazı maddelerde düzeltmeye gidilmiş; bazı maddeler ise ölçekten çıkarılmıştır. Sonrasında, çalışma grubu üzerinde uygulama yapılmış ve veriler SPSS 20 paket programında analiz edilmiştir.

2.2. Çalışma grubu

Araştırmının çalışma grubunu 2014-2015 eğitim öğretim yılında eğitim fakültesinin 1. ve 4. sınıf kademelerinde öğrenim gören Türkçe öğretmenliği, İngilizce öğretmenliği, okul öncesi öğretmenliği, sınıf öğretmenliği ve fen bilgisi öğretmenliği bölümlerinden seçkisiz yolla seçilen, 312 kız, 158 erkek olmak üzere toplam 470 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Bu durum, “faktör analizi tekniğinin kullanımı için önerilen madde sayısının beş katı örneklem büyüklüğü” ölçütünü fazlasıyla sağlamaktadır (Child, 2006, akt. Doğan ve Başokçu, 2010, s. 67).

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının 129’u Türkçe öğretmenliği, 72’si İngilizce öğretmenliği, 79’u okul öncesi öğretmenliği, 131’i fen bilgisi öğretmenliği ve 59’u sınıf öğretmenliği bölümünde öğrenim görmektedirler. Sınıf düzeyleri açısından bakıldığında çalışma grubunu oluşturan 470 öğretmen adayının 210’u 1. sınıfa devam ederken, 260’ı 4. sınıfa devam etmektedir. Yaş aralığı açısından değerlendirildiğinde ise, öğretmen adaylarının 206’sı 17-20 yaş, 231’i 21-23 yaş, 27’si 24-26 yaş aralığında iken, 6’sı da 27 yaş ve üstü grupta yer almaktadır.

2.3. Ölçme Aracının Geliştirilmesi

Ölçeğin madde havuzu oluşturulurken öncelikle ilgili alanyazın taranmıştır. Ardından madde havuzunu oluşturmaya katkısı olması amacıyla hedef kitlenin bir bölümüne konu ile ilgili düşüncelerini ifade edebilecekleri bir kompozisyon yazdırılmış ve bu kompozisyonlardan yola çıkılarak içerik analizi yöntemi ile tutumla ilgili olduğu düşünülen görüşler belirlenmiştir. Alanyazın taraması ve hedef kitlenin kompozisyonları sonucunda elde edilen verilerden yola çıkılarak araştırmacılar tarafından 40 maddelik bir madde havuzu oluşturulmuştur.

Kapsam geçerliğini gerçekleştirmek amacıyla bu maddeler 6 alan uzmanının görüşüne sunulmuştur. Kapsam geçerliği, belirlenen maddelerin ölçmek istenen özelliği ölçüp ölçmediği ile ilgilidir (Ateş, 2012; Yurdugül, 2005). Uzman görüşü sonucunda ölçeğin uygulanabilirliği, maddelerde kullanılan dil ve ifade biçimleri gibi özellikleri değerlendirilmiş ve sonuçta 11 madde çıkarılıp 7 maddede düzeltmeye gidilmiştir. Bunun yanı sıra uzman görüşü üzerine önerilen ve ölçeğe farklı boyutlardan katkı sağlayacağı düşünülen 2 madde (12. ve 17. maddeler) ölçeğe eklenerek 31 maddelik bir ölçme aracı oluşturulmuştur.

Ölçek, “tamamen katılıyorum, çoğunlukla katılıyorum, orta düzeyde katılıyorum, biraz katılıyorum, hiç katılmıyorum” kategorilerinden oluşan 5’li Likert tipinde hazırlanmıştır. Ölçeğin beş kategoriden oluşması kategoriler arasındaki farkı belirginleştirip güvenilirliği arttırmaktadır (Erkuş, 2003, s. 167). Ölçek puanlanırken olumlu ifade içeren maddeler “*tamamen katılıyorum*” seçeneğinden “*hiç katılmıyorum*” seçeneğine doğru 5, 4, 3, 2, 1 olarak puanlanırken; olumsuz ifade içeren maddeler ise “*hiç katılmıyorum*” seçeneğinden “*tamamen katılıyorum*” seçeneğine doğru 1, 2, 3, 4, 5 olarak puanlanmıştır.

2.4. Verilerin Toplanması ve Analizi

Uzman dönütlerinden sonra düzenlenen ölçek maddeleri, çalışma grubuna uygulanmıştır. Kitap okuma alışkanlığına yönelik geliştirilen bu tutum ölçeğinin uygulaması Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesinde, araştırmacılar tarafından gerçekleştirilmiştir. Öğretmen adayları kendilerine verilen süre içerisinde ölçeği doldurmuşlardır. 500 öğretmen adayı ile gerçekleştirilen çalışmadan elde edilen verilerden hatalı ve eksik doldurulduğu tespit edilen 30 ölçek değerlendirmeye alınmamış ve 470 veri üzerinden analizler yapılmıştır.

Öncelikle verilerin faktör analizine uygun olup olmadığını tespit etmek amacıyla KMO (Kaiser-Meyer Olkin) testi, çok değişkenli normal dağılımdan gelip gelmediğini kontrol etmek için ise Barlett testi uygulanmıştır. Ölçeğin alt boyutlarını tespit etmek ve yapı geçerliğini kontrol etmek amacıyla açımlayıcı faktör analizi (AFA) yapılmıştır. Açımlayıcı faktör analizi için Principle Component temel bileşen analiz yöntemi ile Varimax döndürme yöntemi kullanılmıştır. AFA ile tespit edilen yapının geçerliğini doğrulamak amacıyla doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır. Güvenirlik çalışması için ise Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı, Spearman-Brown korelasyon katsayısı ve Guttman Splitt-half güvenirlik katsayıları hesaplanmıştır.

Sonuç olarak 470 öğretmen adayına uygulanan 31 maddelik ölçme aracı üzerinde yapılan geçerlik, güvenirlik ve faktör analizleri kapsamında faktör yükleri .30'un altında olan maddeler, aralarında .15'ten az fark olan binişik maddeler ile ölçek-madde korelasyonu .40 değerinin altında çıkan 8 madde daha ölçekten atılarak 7'si olumsuz, 16'sı olumlu olmak üzere toplam 23 maddeden oluşan tutum ölçeğine son şekli verilmiştir.

3. Bulgular ve Yorum

Yapı geçerliğini sağlamak amacıyla Principle Component temel bileşen analiz yöntemi ve Varimax döndürme yöntemi ile faktör analizi yapılmış ve sekiz madde ölçekten çıkarılarak üç faktörde sabitlenen, 23 maddelik ölçeğe son şekli verilmiştir.

KOYTÖ'den (Kitap Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği) elde edilen verilerin faktör analizine uygun olup olmadığını denetlemek için KMO değerine bakılmıştır. Taranan alanyazına göre KMO değerinin 0.60'tan fazla olması beklenir. KMO değerinin 1'e yaklaşması verilerin analize uygunluğunu; 1 olması ise verilerin mükemmel bir uyum içinde olduğunu gösterir (Eroğlu, 2008).

Tablo1: KOYTÖ'ye ait KMO ve Barlett's Testi Sonuçları

KMO	.93
Bartlett test of Sphericity	4443.046
Sig.	.000

P<.01

Tablo 1 incelendiğinde KMO değerinin .93 olduğu ve buna göre örneklemin yeterli olduğu sonucuna varılmıştır. Bartlett küresellik testi (Bartlett test of Sphericity) verilerin çok değişkenli normal dağılımdan gelip gelmediğini kontrol etmek için kullanılabilecek istatistiksel bir tekniktir. Bu test sonucunda elde edilen chi-square test istatistiğinin anlamlı çıkması verilerin çok değişkenli normal dağılımdan geldiğinin göstergesidir (Eroğlu, 2008). Bartlett küresellik testi sonucuna göre Approx Chi-Square($X^2=4443.046$ ($p<.01$)) verilerin faktör analizi için uygun olduğunu görülmektedir (Büyüköztürk, 2006).

Ölçeğin alt boyutlarını ve yapı geçerliğini saptamak amacıyla yapılan faktör analizi sonuçları Tablo 2'de verilmiştir. Faktör analizi, ölçek geliştirmede birbiri ile ilişkili maddeleri bir arada toplamayı ve ilişkisiz maddeler için anlamlı yeni değişkenler oluşturmayı amaçlayan bir istatistiktir. Ölçek maddelerinin yer aldığı faktörle olan ilişkisi *faktör yük değeri* adı verilen değer ile açıklanmaktadır. Her bir madde için belirlenen faktör yük değerinin .30'a kadar indirilebileceği ifade edilmektedir (Büyüköztürk, 2006). Elde edilen verilerin yapı geçerliğini ölçmek amacıyla Principle Component temel bileşen analiz yöntemi ve Varimax döndürme yöntemi kullanılarak faktör analizi yapılmış ve .30'un altında olan maddeler ile her bir maddenin toplam tutumla olan korelasyon değeri .30'un altında olan maddeler ölçekten çıkarılmış ve saf maddeler elde edilene kadar aynı işlemler birkaç kez tekrarlanmıştır. Tablo 5'e göre birinci alt boyutta yer alan maddelerin faktör yük değerleri

Tablo2: KOYTÖ'ye Ait Madde-Toplam Korelasyonları, Faktör Yük Değerleri, Açıklanan Varyans Oranları ve Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayısı

Maddeler	Faktörler			Madde-Toplam Korelasyonları	
	1	2	3		
5. Günlük işlerimin listesine kitap okumayı da eklerim.	.77	.03	.25	.62	
4. Kitap okumak için zaman yaratırım.	.77	.14	.30	.51	
18. Gittiğim yerlerde yanımda bir kitap bulundururum.(basılı/elektronik kitap)	.75	.03	.18	.68	
11. Kitap okumadığım zaman bir eksiklik hissedirim.	.74	.22	.24	.75	
23. Kitap okuma ihtiyacı hissedirim.	.74	.28	.25	.78	
12. Hediye olarak kitap almak hoşuma gider.	.71	.26	.09	.70	
19. Kendimi geliştirme konusunda ilk izlediğim yol kitap okumaktır.	.69	.21	.19	.70	
1. Kitap fuarlarına katılmaktan zevk alırım.	.67	.07	.19	.62	
21. Kitap okumayı sevmeyen birine okumayı sevdirmeye çalışırım.	.63	.25	.01	.59	
8. Seyahat ederken kitap okumayı tercih ederim.	.58	.02	.11	.52	
3. Kitaplar üzerine konuşmayı yararlı bulurum.	.57	.14	.13	.66	
15. Kitap okuma kulüplerinin oluşturulması gerektiğini düşünürüm.	.56	.18	.06	.61	
2. İstedğim bir kitabı her şekilde temin etmeye çalışırım.	.47	.26	.03	.49	
17. Kitap okumanın sosyalleşmeme engel olduğunu düşünürüm.	.05	.74	.01	.43	
22. Kitap okumanın benim için zaman kaybı olduğunu düşünürüm.	.06	.71	.13	.51	
20. Kitapların düşünüldüğü kadar yararlı olduğuna inanmam.	.09	.66	.21	.53	
16. Seçerek aldığım kitapları okumayı tercih ederim.	.15	.58	.05	.39	
7. Beğendiğim bir kitabı çevremdekilere de tavsiye ederim.	.33	.56	.12	.62	
6. Kitap okumanın belli bir yaşının olmadığını düşünürüm.	.28	.49	.12	.51	
10. Kitap okumanın beni gerçeklerden uzaklaştırdığını düşünürüm.	.07	.46	.23	.30	
14. Kitap okurken kaç sayfa kaldığını kontrol ederim.	.11	.14	.72	.31	
13. Sayfa sayısı az olan kitapları okumayı tercih ederim.	.24	.12	.64	.57	
9. Bir kitabı okumak yerine varsa kitabın filmini izlemeyi tercih ederim.	.15	.11	.54	.60	
Açıklanan Varyans	%28	%15	%8		
Açıklanan Toplam Varyans		%51			
Cronbach Alpha		.91			

.77 ile .47; ikinci alt boyutta yer alan maddelerin faktör yük değerleri .74 ile .46; üçüncü alt boyutta yer alan maddelerin faktör yük değerleri ise .72 ile .54 arasında değişmektedir. Ölçeğin birinci alt boyutunda 13 madde, ikinci alt boyutunda 7 madde ve üçüncü alt boyutunda 3 madde yer almaktadır. Ölçeğin madde-toplam korelasyon değeri .30 ile .78 arasında değişmektedir. Her bir faktörün altında bulunan madde ifadeleri incelendiğinde birinci alt boyut altında yer alan maddelerin çoğunlukla kitap okumaya istek ve ihtiyaç duyma, okumayı günlük yaşamın bir parçası haline getirme ile ilgili ifadeler içerdiği görülmüş ve bu alt boyut **“kitap okumaya istek ve ihtiyaç duyma”** olarak adlandırılmıştır. İkinci alt boyut altında yer alan maddelerin, genellikle kitap okumaya yönelik olumsuz tutum içeren ifadeler olduğu; bu ifadelerin daha çok kitap okumanın yararı-zararı üzerine odaklı olduğu tespit edilmiş ve buradan yola çıkarak bu alt boyut **“kitap okumayı yararlı bulma”** olarak adlandırılmıştır. Üçüncü alt boyutta yer alan üç madde ise kitabın daha çok zorunluluk halinde okunduğunu ifade eden tutum cümleleri içerdiğinden dolayı bu alt boyut **“kitap okumayı zorunluluk olarak görme”** olarak adlandırılmıştır.

Faktör analizi sonucunda 8 maddenin elenmesi ile 7'si olumsuz, 16'sı olumlu ifade içeren 23 maddelik bir ölçme aracı oluşturulmuştur. Ölçeğin birinci alt boyutu ölçek toplam varyansının %28'ini, ikinci alt boyutu ölçek toplam varyansının % 15'ini ve üçüncü alt boyutu ölçek toplam varyansının % 8'ini açıklamaktadır. Ölçeği oluşturan maddelerin yapısına göre 3 alt boyutta sabitlenen faktörlerin ölçeğe ilişkin açıkladığı toplam varyans ise %51'dir.

Ölçeğin tümüne ait güvenilirlik katsayısı .91 olarak bulunmuştur. Faktör analizi sonrasında yapılan güvenilirlik çözümlemesi kapsamında Spearman-Brown korelasyon katsayısı ve Guttman Split-half güvenilirlik katsayısı hesaplanmıştır. Buna göre yapılan güvenilirlik analizinde ölçek 12 ve 11 madde olmak üzere iki gruba ayrılmıştır. Her iki grup arasındaki korelasyon katsayısı 0.82 olarak bulunmuştur. Bu da iki grup arasında pozitif yönde doğrusal bir ilişki olduğunu göstermektedir (Equal-lenth Spearman-Brown=0.90, Unequal-lenth Spearman-Brown=0.90). Elde edilen bu verilere göre ölçeğin okumaya yönelik tutumu ölçme konusunda güvenilir bir ölçme aracı olduğu söylenebilir.

3.1. Doğrulayıcı Faktör Analizine (DFA) İlişkin Bulgular:

KOYTÖ'nün AFA ile belirlenen üç faktörlü yapısının geçerliğine ilişkin ek kanıt elde etmek amacıyla 23 maddelik yapısı üzerinde doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır. DFA ile elde edilen sonuçlara bakıldığında $\chi^2_{/sd}$ oranı 3.05 ($\chi^2_{/sd}=694.28/227$) olarak bulunmuştur. Alanyazında bu değerin ≤ 5 olmasının “Kabul edilebilir uyuma” karşılık geldiği belirtilmektedir (Sümer, 2000). RMSEA değeri 0.06 olarak hesaplanmıştır. RMSEA değerinin ≤ 0.08 olması iyi uyuma işaret etmektedir (Kline, 2011). RMR= 0.07, SRMR= 0.05 olarak hesaplanmıştır. Bu değerlerin de ≤ 0.08 olması iyi uyum olarak değerlendirilmektedir (Brown, 2006). CFI = 0.97, IFI = 0.97 ve NNFI= 0.97 olarak hesaplanmıştır. Bu değerlerin ≥ 0.95 olması mükemmel uyum olarak değerlendirilmektedir (Çokluk, Şekercioglu ve Büyükoztürk, 2010). Ayrıca, modelde yer alan bütün maddelere ait faktör yük değerlerinin istatistiksel olarak manidar olduğu belirlenmiştir. Yapılan DFA sonucunda maddelere ilişkin elde edilen standartlaştırılmış faktör yük değerleri (λ_i), R^2 ve t değerleri Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3: DFA ile Elde Edilen Standartlaştırılmış Faktör Yükleri (λ_i), R^2 ve t Değerleri

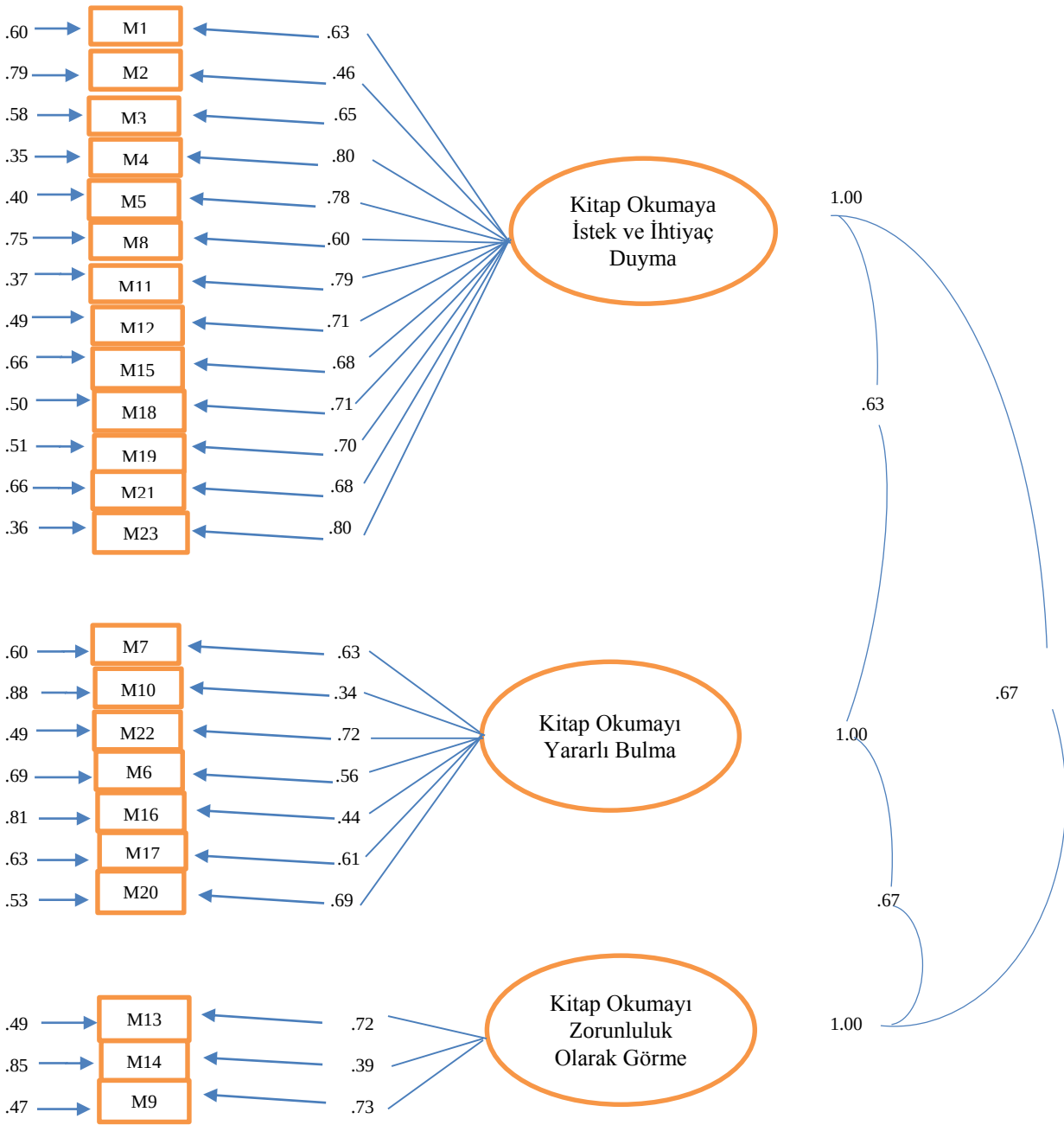
<i>Faktörler</i>	<i>Madde No</i>	<i>Standartlaştırılmış Faktör Yükleri (λ_i)</i>	<i>R²</i>	<i>t değeri</i>	<i>p</i>
Kitap Okumaya İstek ve İhtiyaç Duyma	M1	0.63	0.40	14.87	0.01
	M2	0.46	0.21	10.10	
	M3	0.65	0.42	16.34	
	M4	0.80	0.65	20.70	
	M5	0.78	0.60	19.60	
	M8	0.50	0.25	11.29	
	M11	0.79	0.63	20.17	
	M12	0.71	0.51	17.34	
	M15	0.58	0.34	13.41	
	M18	0.71	0.50	17.21	
	M19	0.70	0.49	17.05	
	M21	0.58	0.34	13.47	
	M23	0.80	0.64	20.56	
Kitap Okumayı Yararlı Bulma	M7	0.63	0.40	13.90	0.01
	M10	0.34	0.12	6.94	
	M22	0.72	0.51	16.43	
	M6	0.56	0.31	11.96	
	M16	0.44	0.19	9.13	
	M17	0.61	0.37	13.39	
	M20	0.69	0.47	15.59	
Kitap Okumayı Zorunluluk Olarak Görme	M13	0.72	0.51	15.14	0.01
	M14	0.39	0.15	7.66	
	M9	0.73	0.53	15.38	

Tablo 3'te yer alan standartlaştırılmış faktör yük değerleri (λ_i), gizil değişkenlerle gözlenen değişkenler arasındaki yol katsayılarını vermektedir. R^2 ise standartlaştırılmış faktör yük değerinin karesi olup değişkenin bulunduğu faktördeki varyansları göstermektedir. Dolayısıyla *Kitap Okumaya İstek ve İhtiyaç Duyma* faktörüne ilişkin değişkenliğin en çok M4 ve M23, *Kitap Okumayı Yararlı Bulma* faktörüne ilişkin değişkenliğin en çok M22 ve *Kitap Okumayı Zorunluluk Olarak Görme* faktörüne ilişkin değişkenliğin ise en çok M9 gözlenen değişkenleri tarafından açıklandığı görülmektedir. DFA'da önemli olan bir başka gösterge de t değeridir. t değeri gizil değişkenden gözlenen değişkene giden yol katsayısının anlamlılığı hakkında bilgi vermektedir. Analiz sonucunda manidar olmayan t değerlerinin analiz dışı bırakılması gerekmektedir (Çokluk vd., 2010). Tablo 3'te de görüldüğü gibi maddelerin tümü için t değerleri 0.01 düzeyinde manidardır.

Ölçeğin faktörleri arasındaki ilişkiyi belirleyebilmek için korelasyon katsayıları (r) hesaplanmıştır. Buna göre, *kitap okumaya istek ve ihtiyaç duyma* ile *kitap okumayı yararlı bulma* faktörleri arasında pozitif bir ilişki ($r=-.63$); *kitap okumaya istek ve ihtiyaç duyma* ile *kitap okumayı zorunluluk olarak görme* faktörleri arasında pozitif bir ilişki ($r=.67$); *kitap okumayı yararlı bulma* ile *kitap okumayı zorunluluk olarak görme* faktörleri arasında pozitif bir ilişki ($r=-.67$) olduğu görülmüştür ($r<.01$).

KOYTÖ'yü oluşturan faktörler arasındaki ilişki modeli Şekil 1'de verilmiştir.

Şekil 1. KOYTÖ'yü Oluşturan Faktörler Arasındaki İlişki Modeli



4. Sonuç ve Öneriler

Eğitim fakültesinde öğrenim gören öğretmen adaylarının kitap okumaya yönelik tutumlarının belirlendiği bu araştırmada öğretmen adaylarının okumaya yönelik tutumlarını ölçmek amacıyla 23 maddelik bir tutum ölçeği geliştirilmiştir. 7'si olumsuz, 16'sı olumlu olmak üzere

toplam 23 maddeden oluşan ölçek “kitap okumaya istek ve ihtiyaç duyma”, “kitap okumayı yararlı bulma” ve “kitap okumayı zorunluluk olarak görme” olmak üzere üç alt boyuta sahiptir.

Birinci alt boyut 13 maddeden oluşmakla birlikte bu boyuttan elde edilebilecek en düşük puan 13, en yüksek puan 65’tir. İkinci boyut 7 maddeden oluşmakta ve bu alt boyuttan elde edilebilecek en düşük puan 7, en yüksek puan 35’tir. Üçüncü alt boyut 3 maddeden oluşmakta ve bu alt boyuttan elde edilebilecek en düşük puan 3, en yüksek puan 15’tir. Ölçeğin tamamından toplam puan elde edilebilmektedir. Elde edilebilecek en düşük toplam puan 23, en yüksek toplam ise puan 115’tir. Öğretmen adaylarına uygulanan bu ölçekten elde edilen toplam puanların yüksek olması, kitap okumaya yönelik tutumlarının yüksek olduğunu; düşük olması ise kitap okumaya yönelik tutumlarının düşük olduğunu göstermektedir.

23 madde ve 3 alt boyuttan oluşan ölçme aracı, “tamamen katılıyorum, çoğunlukla katılıyorum, orta düzeyde katılıyorum, biraz katılıyorum, hiç katılmıyorum” kategorilerinden oluşmaktadır. Ölçek puanlanırken olumlu ifade içeren maddeler “**tamamen katılıyorum**” seçeneğinden “**hiç katılmıyorum**” seçeneğine doğru 5, 4, 3, 2, 1 olarak puanlanırken; olumsuz ifade içeren maddeler ise “**hiç katılmıyorum**” seçeneğinden “**tamamen katılıyorum**” seçeneğine doğru 1, 2, 3, 4, 5 olarak puanlanmıştır.

Ölçeğin tümüne ait güvenilirlik katsayısı .91 olarak bulunmuştur. Bu değer 1’e çok yakın olduğundan ölçeğin oldukça güvenilir bir ölçme aracı olduğunu söylemek mümkündür. Ölçeğin birinci alt boyutu ölçek toplam varyansının % 28’ini, ikinci alt boyutu ölçek toplam varyansının %15’ini ve üçüncü alt boyutu ölçek toplam varyansının % 8’ini açıklamaktadır. Açıklanan toplam varyans değeri %51’dir. Buradan yola çıkılarak analiz sonucunda elde edilen üç faktördeki her bir varyans değeri ile ölçeğin tümünden elde edilen varyansın, ölçeğin çoğunluğunu açıkladığını söylemek mümkündür. Bunun yanı sıra, ölçekte faktör yük değeri .30’un üzerinde olan maddeler yer almaktadır. Ölçeğin birinci alt boyutunda yer alan maddelerin faktör yük değerleri .77 ile .47; ikinci alt boyutunda yer alan maddelerin faktör yük değerleri .74 ile .46; üçüncü alt boyutunda yer alan maddelerin faktör yük değerleri ise .72 ile .54 arasında değişmektedir. Ölçeğin madde-toplam korelasyon değeri .30 ile .78 arasında değişmektedir. Ölçeğin faktörleri arasındaki korelasyon katsayıları .63 ile .67 arasında değişmektedir. Alanyazına göre faktörler arasındaki bu korelasyon katsayıları, orta düzey ve yükseğe yakın bir ilişkiyi ifade etmektedir (Büyüköztürk, 2006). Ölçeğin güvenilirlik analizi kapsamında yapılan Spearman-Brown korelasyon katsayısı ve Guttman Split-half güvenilirlik katsayı için iki gruba ayrılan ölçek maddelerinin kendi içlerindeki Conbach’s Alpha güvenilirlik katsayıları ile birbirleri arasındaki pozitif yönlü korelasyon değerleri oldukça yüksek çıkmış ve ölçeği güvenilirlik açısından daha da güçlendirmiştir.

DFA ile elde edilen sonuçlara bakıldığında χ^2_{sd} oranı 3.05 ($\chi^2_{sd}=694.28/227$) olarak; RMSEA değeri 0.06 olarak; RMR= 0.07, SRMR= 0.05 olarak ve CFI = 0.97, IFI = 0.97 ve NNFI= 0.97 olarak hesaplanmıştır. Buna göre; modelde yer alan bütün maddelere ait faktör yük değerlerinin istatistiksel olarak manidar olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yapılan bu çalışmadan elde edilen sonuçlara göre şu önerilerde bulunulabilir:

Öğretmen adaylarının kitap okumaya yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla geliştirilen bu ölçek, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi’nde öğrenim gören 1. ve 4. sınıf öğretmen adayları örnekleminde yola çıkılarak geliştirilmiştir. Daha geniş kapsamlı örneklemler üzerine yapılan çalışmalarla öğretmen adaylarının kitap okumaya yönelik tutumlarına ilişkin farklı ölçekler geliştirilebilir.

Öğretmenlerin ve öğrencilerin kitap okumaya yönelik tutumları arasında bir ilişki olup olmadığını ölçen; okuma tutumu ile ilişkisi olabilecek değişkenler incelenip bu ilişkinin yönünü ortaya koyan çalışmalara yer verilebilir. Bunun yanı sıra öğretmen adaylarının okumaya yönelik

tutumlarını arttırmaya yönelik deneysel çalışmalar yapılabileceği gibi öğretmen adaylarının dinleme, konuşma, yazma gibi diğer dil becerilerine yönelik tutumlarını ölçebilecek araçlar da geliştirilebilir.

Eğitim Fakültelerinin bütün bölümleri ve ana bilim dallarında öğrenim gören öğretmen adayları için kitap okuma tutumlarını geliştirici nitelikte olabilecek seçmeli dersler açılabilir; fakülte ve bölüm yönetimleri tarafından desteklenen ve aktif olarak kullanılabilecek kitap okuma kulüpleri oluşturulabilir. Kitap okumanın günlük hayatta ve gelecekte öğretmen olarak kendilerine sağlayacağı yararlar öğretmen adaylarına anlatılarak buna ilişkin somut örnekler sunulabilir. Bu sayede öğretmen adaylarının ileride kendi öğrencilerinin kitap okumaya yönelik olumlu tutuma sahip olmalarını sağlamak amacıyla farkındalık geliştirmesi sağlanabilir.

KAYNAKÇA

- Aktaş, Ş. ve Gündüz, O. (2004). *Yazılı ve sözlü anlatım: Kompozisyon sanatı*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Akyol, Hayati. (2006). *Yeni programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Akyol, H. (2007a). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Alıcı, D. (2013). Okula yönelik tutum ölçeği'nin geliştirilmesi: Güvenirlik ve geçerlik çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 38(168), 318-331.
- Aronson, E., Wilson, T. D., ve Akert, R. M. (2004). *Social psychology*. (4. Edition), New Jersey: Pearson Education, Inc.
- Ateş, A. (2012). Eğitsel yazılım değerlendirme ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Eğitim Teknolojileri Araştırmaları Dergisi*, 2(1).
- Beck, R. C. (2004). *Motivation theories and principles* (5. Edition). New Jearsey: Pearson Prentice Hall.
- Bircan, İ. ve Tekin, M. (1989). Türkiye'de okuma alışkanlığının azalması sorunu ve çözüm yolları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 22(1), 393-410.
- Brown, T. A. (2006). *Confirmatory factor analysis for applied research*. NY: Guilford.
- Büyüköztürk, Ş. (2006). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni, spss uygulamaları ve yorumu*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Çakmak, T. ve Yılmaz, B. (2009). Okul öncesi dönem çocuklarının okuma alışkanlığına hazırlık durumları üzerine bir araştırma (Hacettepe Üniversitesi Beytepe Anaokulu örneği). *Türk Kütüphaneciliği*, 23(3), 489-509.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Demir, T. (2009). İlköğretim II. kademe öğretmen adaylarının okuma alışkanlıkları üzerine bir araştırma (Gazi Üniversitesi örneği). *Turkish Studies International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, Volume 4(3), Spring 2009, p. 717-745, ISSN: 1308-2140, www.turkishstudies.net, DOI Number: 10.7827/Turkishstudies.703, ANKARA-TURKEY
- Doğan, B., Çermik, H. (2016). Kitap okumaya yönelik tutum ölçeği. *Education Sciences (NWSAES)*, 11(3), 168-183.

- Doğan, N. ve Başokuçu, T. O. (2010). İstatistik tutum ölçeği için uygulanan faktör analizi ve aşamalı kümeleme analizi sonuçlarının karşılaştırılması. *Eğitim ve Psikolojide Ölçme Değerlendirme Dergisi*, 1(2), 65-72.
- Engin, A. W., ve Wallbrown, F. H. (1983). The dimensions of reading attitudes for Turkish children. *The Journal of Social Psychology*, 120, 169- 181.
- Erkuş, A. (2003). Psikometri üzerine yazılar. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Eroğlu, A. (2008). Faktör analizi. Ş. Kalaycı (Ed.), *SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri Kitabı içinde* (ss.321-331). Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Gömleksiz, M. N. (2004a). Kitap okuma alışkanlığına ilişkin bir tutum ölçeğinin geçerlik ve güvenilirliği. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(2), 185-195.
- Gömleksiz, M. N. (2004b). Geleceğin öğretmenlerinin kitap okumaya ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi (Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi örneği). *Yüzyüncü Yıl Üniversitesi, Elektronik Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 1-21.
- Günay, D. (2003). *Metin bilgisi*. İstanbul: Multilingual Yayınları.
- Harris, A. J., ve Sipay, E. R. (1990). *How to increase reading ability: A guide to developmental and remedial methods* (9. Edition). London: Longman.
- İnceoğlu, M. (2004). *Tutum, algı, iletişim*. Ankara: Elips Kitap Yayınevi.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (2008). *Günümüzde insan ve insanlar*. İstanbul: Evrim Yayınevi.
- Kayalan, M. (2000). *Etkili ve hızlı okuma sanatı*. İstanbul: Alfa Basım Yayım-Dağıtım.
- Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling*. London: Guilford Publications.
- Saracaloğlu, A. S., Bozkurt, N. ve Serin, O. (2003). Üniversite öğrencilerinin okuma ilgileri ve okuma alışkanlıklarını etkileyen faktörler. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(12), 149-157.
- Sarar Kuzu, T., Doğan, T. (2015). Öğretmen adaylarına yönelik okuma tutum ölçeği geliştirme. *Turkish Studies - International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, Volume 10(15) Fall 2015, p. 771-786, ISSN: 1308-2140, www.turkishstudies.net, DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.8938>, ANKARA-TURKEY
- Susar Kırmızı, F. (2012). Öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlığına yönelik tutum ölçeği: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Turkish Studies - International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, Volume 7(3) Summer 2012, p. 2353-2366, ISSN: 1308-2140, www.turkishstudies.net, DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.3372>, ANKARA-TURKEY
- Şahiner, Y. (2005). İlk ve orta öğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin okuma alışkanlıkları ve bu alışkanlıkları etkileyen faktörler (Elmadağ İlçesi örneği). (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Sümer, N. (2000). Yapısal eşitlik modelleri. *Türk Psikoloji Yazıları*, 3(6), 49-74.
- Tanju, E. H. (2010). Çocuklarda kitap okuma alışkanlığına genel bir bakış. *Aile ve Toplum Dergisi*, 6(21), 30-39.
- Tavşancıl, E. (2006). *Tutumların ölçülmesi ve spss ile veri analizi* (3.Baskı). Ankara: Nobel Yayınları.

TDK. (2005). *Türkçe sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

TDK. (2009). *Türkçe sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

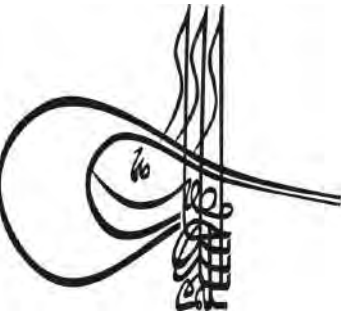
TÜİK. (2016). <http://t24.com.tr/haber/tuik-verilerine-gore-turkiyede-kitap-okumaya-ayrilan-zaman-gunde-sadece-1-dakika,370472> adresinden 15.02.2018 tarihinde erişilmiştir.

Yurdugül, H. (2005, Eylül). Ölçek geliştirme çalışmalarında kapsam geçerliği için kapsam geçerlik indekslerinin kullanılması. *14. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*. Pamukkale Üniversitesi, Denizli.

EK-1
Kitap Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği

Maddeler	Hiç Katılmıyorum	Biraz Katılıyorum	Orta Düzeyde Katılıyorum	Çoğunlukla Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1. Kitap fuarlarına katılmaktan zevk alırım.					
2. Bir kitabı okumak yerine varsa kitabın filmini izlemeyi tercih ederim.*					
3. İstedğim bir kitabı her şekilde temin etmeye çalışırım.					
4. Gittiğim yerlerde yanımda bir kitap bulundururum. <i>(basılı veya elektronik kitap)</i>					
5. Kitaplar üzerine konuşmayı yararlı bulurum.					
6. Kitap okumanın benim için zaman kaybı olduğunu düşünürüm.*					
7. Günlük işlerimin listesine kitap okumayı da dahil ederim.					
8. Kitap okumanın belli bir yaşının olmadığını düşünürüm.					
9. Beğendiğim bir kitabı çevremdekilere de tavsiye ederim.					
10. Seyahat ederken kitap okumayı tercih ederim.					
11. Kitap okumak için zaman yaratırım.					
12. Kitap okuma ihtiyacı hissederim.					
13. Kitap okumanın beni gerçeklerden uzaklaştırdığını düşünürüm.*					
14. Hediye olarak kitap almak hoşuma gider.					
15. Kitap okurken kaç sayfa kaldığını kontrol ederim.*					
16. Seçerek aldığım kitapları okumayı tercih ederim.					
17. Kitap okumadığım zaman bir eksiklik hissederim.					
18. Kitap okuma kulüplerinin oluşturulması gerektiğini düşünürüm.					
19. Sayfa sayısı az olan kitapları okumayı tercih ederim.*					
20. Kitap okumanın sosyalleşmeme engel olduğunu düşünürüm.*					
21. Kendimi geliştirme konusunda ilk izlediğim yol kitap okumaktır.					
22. Kitapların düşünüldüğü kadar yararlı olduğuna inanmam.*					
23. Kitap okumayı sevmeyen birine okumayı sevdirmeye çalışırım.					

* ile ifade edilen maddeler olumsuz tutum içeren ve ters puanlanan maddelerdir.



Article Info/Makale Bilgisi



Received/Geliş: Haziran 2018



Accepted/Kabul: Haziran 2018



Referees/Hakemler: Prof. Dr. Çetin SEMERCİ – Doç. Dr. Fatma ÜNAL

This article was checked by iThenticate.

ULUSLARARASI YETİŞKİN BECERİLERİ ARAŞTIRMASINA (PIAAC) YÖNELİK HALK EĞİTİMİ MERKEZLERİNDE GÖREV YAPAN EĞİTİMCİLERİN GÖRÜŞLERİ

Serap KARABACAK* - Hüseyin KAYGIN**

ÖZET

Yapılan çalışmanın amacı yetişkinlerin temel beceri düzeylerini ölçmeyi hedefleyen PIAAC (The Programme for the International Assessment of Adult Competencies) sonuçları hakkında, halk eğitimi merkezlerinde yetişkinlerle çalışan eğitimcilerin görüşlerini ortaya koymaktır. Bu amaçla Nitel araştırma yöntemiyle gerçekleştirilen çalışmada, veriler odak grup görüşmesi tekniği ile toplanmıştır. 132 kişiden oluşan eğitimci grubu branşlarına göre sınıflandırılmış ve OECD'nin seviyesini ölçmeye çalıştığı 3 temel beceri alanında Türkiye'nin puanlarına ilişkin görüşleri tartışılmıştır. Puanların OECD ülkelerinin ortalamasının altında olmasının nedenleri üzerinde durulmuştur. Sonuç olarak genel anlamda düzey düşüklüğünün nedenleri arasında; ülkemizde PIAAC anketine katılan yetişkinlerin bu tür bir değerlendirmeye alışkın olmaması, örgün eğitimden sonra bu tür bir değerlendirmeye dâhil olma durumunun az olması, anket süresinin uzunluğu olduğu bulgulanmıştır. Bunun yanında ankete katılan yetişkinlerin sözel alanda temel beceri seviyesinin düşüklüğünün, yetişkinlerin örgün eğitim geçmişi, hayat boyu öğrenmenin içselleştirilememiş olması, okuma alışkanlığının sadece eğitim süresi ile sınırlı olması; sayısal becerileri seviyesinin ise yetişkinlerin matematik öğrenmeye karşı önyargıları, iş hayatının sayısal becerilerin kullanılmasına ilişkin beklentilerinin yüksek olmaması gibi durumlarla ilişkili olduğu saptanmıştır. Dijital becerilerdeki seviye düşüklüğünün nedenleri arasında internet suçlarının artması nedeniyle yetişkinlerin teknoloji kullanımına temkinli yaklaşımları, eğitimcilerin yetişkinlere teknoloji eğitimini nasıl vermeleri gerektiğini bilmemeleri, gibi durumlar olduğu bulgulanmıştır.

* Dr. Öğretmen-MEB, El-mek: serapkarabacakedu@gmail.com

** Dr. Öğr. Üyesi, Bartın Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, hsynkygn@gmail.com

Anahtar Kelimeler: yetişkinlerin temel becerileri, PIAAC, halk eğitimi merkezi, hayat boyu öğrenme, yetişkin eğitimi

THE OPINIONS OF EDUCATORS WORKING IN PUBLIC EDUCATION CENTERS ABOUT THE PROGRAMME FOR THE INTERNATIONAL ASSESSMENT OF ADULT COMPETENCIES (PIAAC)

ABSTRACT

The purpose of the current study is to elicit the opinions of the adult educators working in public education centers and providing active training for PIAAC (The Programme for the International Assessment of Adult Competencies) related topics. The study group of the current research is comprised of the educators working in the fields defined as the basic competency fields by PIAAC. On the basis of the competency areas evaluated in PIAAC, discussions were conducted on the opinions about the reason for the rank order of Turkey and solution suggestions. As a result, it was found that the common reason for the bad performance exhibited in three competency domains is the lack of self-confidence and the formal education background. The teacher's remaining restricted to the school education causes his/her competencies not to develop and forget the already acquired competencies. Among the obstacles in front of the acquisition and development of the basic competencies are there factors such as prejudices emerging with advancing age, lack of interest in information acquisition and personal development, inadequate internalization of the perception of life-learning, educator attitudes, age difference between the adults in the learning environment, restriction of the instruction to the classroom environment and inadequate sharing of the good examples in adult education. Among the reasons for adults' lack of literacy competencies is there inadequacy of the reading and writing materials used to develop literacy in terms of promoting reading comprehension, shortage of materials and difficulty in having access to materials and ongoing influence of the verbal culture of the daily life. Among the reasons for adults' not being able to develop their numeracy competencies is there a lack of thorough understanding of adults' needs related to numeracy competencies, differences between the math competency levels of the adults studying in the same classroom, educators' not knowing how to teach math to adults and labor sector's low level of expectation for math competencies. Among the reasons for adults' lack of digital competency is there insecurity felt against the use of digital tools and the Internet, widespread perception that the use of technology is the work of young people and men, lack of equipments present in workshops, the frequent use of lecturing method and less frequent use of applied activities.

STRUCTURED ABSTRACT

PIAAC (Program for the International Assessment of Adult Competencies) is a survey administered by the OECD Directorate of

Education to adults aged 16-65 in 33 countries. The questionnaire includes the basic competencies to be possessed by adults. These competencies are defined as literacy, numeracy and problem-solving skills in technology-intense environments. Turkey participated in this evaluation for the first time between 2012 and 2016. Between the April and December of 2014, the questionnaire was administered to a total of 5277 adults by means of a field study. The questionnaire data were analyzed and the analysis results were published by OECD in June 2016.

According to the OECD report, in the three domains of the competencies to be possessed by adults, our country remained below the average and at the bottom of the rank order. Remaining below the average means that adults in our country have low levels of the basic competencies to be possessed by the qualified labor force that is needed for the economic growth required by the age. The rank order of our country underwent a close scrutiny of the units concerned with the results of PIAAC evaluation and some investigation was conducted on it and some interpretations were made. At the national level, our country has been represented by the Ministry of Labor and Social Security in PIAAC, and on behalf of the Ministry of National Education, this task has been given to the General Directorate of Lifelong Learning, as it is the only authorized body to provide adult education in Turkey.

2. Method

The purpose of the current study is to elicit the opinions of the adult educators working in public education centers and providing active training for adults about basic competencies and related topics.

The study group of the current research is comprised of the educators working in the fields defined as the basic competency fields by PIAAC. These educators include classroom teachers working in the literacy courses in public education centers, Turkish teachers, math teachers teaching math to adults and information and communication technologies teachers. This group consisting of 132 teachers was classified according to branches. Thus, 2 groups of verbal competencies, 2 groups of digital competencies and 1 group of numeracy competencies were constructed. By using the focus-group interview method, the groups were separately interviewed. On the basis of the competency areas evaluated in PIAAC, discussions were conducted on the opinions about the reason for the rank order of Turkey and solution suggestions. The collected data were analyzed by means of qualitative data analysis method. The data collected under the headings of literacy, digital and numeracy competencies were interpreted and then reported.

3. Findings

As a result, it was found that the common reason for the bad performance exhibited in three competency domains is the lack of self-confidence and the formal education background. The teacher's remaining restricted to the school education causes his/her competencies not to develop and forget the already acquired competencies. Among the obstacles in front of the acquisition and development of the basic competencies are there factors such as prejudices emerging with advancing age, lack of interest in information acquisition and personal development, inadequate internalization of the perception of life-learning, educator attitudes, age difference between the adults in the learning

environment, restriction of the instruction to the classroom environment and inadequate sharing of the good examples in adult education. Among the reasons for adults' lack of literacy competencies is there inadequacy of the reading and writing materials used to develop literacy in terms of promoting reading comprehension, shortage of materials and difficulty in having access to materials and ongoing influence of the verbal culture of the daily life. Among the reasons for adults' not being able to develop their numeracy competencies is there a lack of thorough understanding of adults' needs related to numeracy competencies, differences between the math competency levels of the adults studying in the same classroom, educators' not knowing how to teach math to adults and labor sector's low level of expectation for math competencies. Among the reasons for adults' lack of digital competency is there insecurity felt against the use of digital tools and the Internet, widespread perception that the use of technology is the work of young people and men, lack of equipments present in workshops, the frequent use of lecturing method and less frequent use of applied activities.

4. Conclusions and Recommendations

The results of the research show that we are lacking in shaping our daily life and business life by using the qualifications required by the age we live in. The results also indicate that it is necessary to establish effective adult education policies in the field of basic skills.

The study conducted reveals that the basic dynamics and principles of adult education are not fully known by adult educators.

In-service trainings in the field for adult educators are needed. In addition, it is another finding that mathematics and technology education, in particular, should be closely related to the lives of adults.

If adults are required to acquire these basic skills, materials should be prepared that contain the subjects, concepts and terms that are available in their lives.

The belief that age progression is a learning barrier is quite common as found in this research as well. Program planners and adult educators should be trained primarily to ensure that learning barrier is not the age but that adults are taught the information they do not need.

Keywords: Adult's basic competencies, PIAAC, public education center, life long learning, adult education

1. Giriş

PIAAC, OECD ülkelerinin ve OECD'ye aday ülkelerin katıldığı bir anket değerlendirmesidir. Değerlendirmenin amacı ankete katılan ülkelerdeki 16-65 yaş arasındaki yetişkinlerin temel becerilerinin düzeylerini belirlemektir. Değerlendirme anketörlere temin edilen dizüstü bilgisayar türünde bir materyal ile anket yapılmakta ve herhangi bir nedenden dolayı dizüstü bilgisayar üzerinden değerlendirmeyi yapamayan katılımcılara basılı kitapçıklar verilerek gerçekleştirilen bir uygulamadır. Uygulama en az bir saat sürmekte ve katılımcılar TÜİK tarafından anketörlere ulaştırılan adreslerde gerçekleştirilmektedir. Türkiye'de 30 ilde anket uygulanmış ve 5277 dolu anketle değerlendirme tamamlanmıştır (ÇSGB, 2016). Analiz sonuçları Haziran 2016 tarihinde OECD tarafından yayınlanmıştır. Toplanan veriler, istihdam dinamikleri bağlamında

yetişkinlerin temel beceri düzeylerinin ölçülmesi ve yorumlanması ilkesi ile yapılmış olmakla birlikte yetişkin eğitimi anlamında birtakım önemli durumlara işaret etmektedir. Çünkü sonuçta ölçülen becerilerin istihdama etkileri, büyüme oranları ile ilişkisi, kalkınma bileşenlerine yönelik yansımaları olmakla birlikte eğitim bu süreçlerin kesişim noktasında hatta temelindedir.

Kelime anlamı ile beceri, kişinin yatkınlık ve öğrenime bağlı olarak bir işi başarma ve bir işlemi amaca uygun olarak sonuçlandırma yeteneği, maharet olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2018). Temel beceri ise bir işi başarmak ve bir işlemi amaca uygun olarak tamamlayabilmek için edinilmesi gereken temel öğrenmeleri ifade eder. Temel beceriler arasında sözel beceriler, sayısal beceri yeterliği elde etmenin ön koşuludur ve sosyo-duygusal ve karmaşık problem çözme becerilerinin gelişimini de hızlandırır (TEDMEM, 2018). Özellikle matematik becerilerinin kazanılmasında okuma anlama ana bileşendir. Çünkü örgün eğitim ilk aşamalarında matematiğe temel teşkil eden öğrenmeler içinde matematik sembollerinin bulunmadığı kavram (azlık-çokluk vb gibi) cümleleridir. Bu cümleler görsellerle desteklenerek öğrenciye kavratılmaya çalışılır. Sonrasında bu kavramlar problem cümleleri halinde öğrenciye verilir. Öğrencinin okuyup belli bir mantık çerçevesinde problemleri cevaplaması beklenir. Bu aşamada etkili okuma süreçleri ve okuduğunu anlama en önemli bileşendir. Süreç ilerledikçe problemde kelimelerle ifade edilen durumlar matematik sembollerine dönüştürülür ve öğrenciden sembollerin anlamlarına bakarak bir takım işlemleri gerçekleştirmesi istenir. Kelimelerin anlamlarını, anlamlar arasındaki ilişkiyi, kelimelerin sembollerle ifade edilmiş versiyonlarını kavrayamamış öğrenciler, kelimeleri sembollere dönüştürmekte sorun yaşamaya başlar ve bu da matematik becerilerinin edinilmesi sürecinin uzaması hatta edinilememesi ile sonuçlanabilir.

Örgün eğitim, belirtildiği gibi becerilerin kazandırılmasında en etkin biçimde kullanılması gereken dönemdir. Ancak becerilerin kazandırılması ve geliştirilmesinin dört temel dinamiği olduğunu söylemek mümkündür. Bunlar, örgün eğitim süreci, günlük yaşantı, iş yaşantısı ve yaşam boyu öğrenme etkinliklerine katılımdır. Becerilerin bu dört dinamik içinde kullanım sıklığı, gelişimi ve yeni becerilerin edinilmesini sağlamaktadır. Bu arada becerilerin zaman içinde anlamlarının da değiştiğini belirtmek gerekir. Örneğin 1970'li yıllarda okuryazarlık demek; alfabe aracılığıyla yazılı metinlerin okunması ve yazılması, imzasını atabilme anlamına gelmekteyken (Longman, 2003), günümüzde bilgiye erişmek için okuduğunu anlama ve yazmanın yanında, temel bilişim ve matematiksel ifadeleri de anlayıp, anladıklarını uygulama süreçlerini içeren daha geniş kapsamlı bir bileşeni ifade etmektedir (Kurdayıoğlu ve Tüzel, 2010).

Davis (akt: Çiftçi, 2007: 70) ve Yıldız (2011) bu geniş kapsamlı süreçte, kelimelerin anlamını bilmek, cümledeki durumuna göre bir kelimeye en uygun anlamı vermek, ana fikri bulmak, metindeki sorulara cevap vermek, metni kendi ifadeleri ile özetlemek, metinden sonuçlar ve anlamlar çıkarmak, yazarın görüşünü ve amacını bulmayı okumada anlamayı etkileyen faktörler arasında göstermişlerdir. Bunlar; PIAAC'ın sözel beceri ve kısmen sayısal beceri soruları ile ölçülmeye çalışılan faktörlerdir. Örnek PIAAC sözel beceriler soruları incelendiğinde kelimelerle görsellerin eşleştirilmesi, okunanları anlama, anlam çıkarma gibi becerilerin değişik seviyelerinin saptanmaya çalışıldığı soruların yetişkinlere uygun şekilde tasarlandığı görülmektedir (OECD, RC sample items, OECD Literacy sample items).

Sert (2010) ve Ateş (2008) ise cinsiyet, anne ve babanın eğitim ve sosyo ekonomik düzeyi, okuma alışkanlığı, dikkat ve kaygı gibi faktörlerin okuma anlama sürecini etkileyen faktörler arasında olduğunu ifade etmişlerdir. Bu faktörlerden demografik verilerle ilgili olanları PIAAC anketini cevaplayanlardan istenen ve analizler yapılırken göz önünde bulundurulacak başlıklardandır (OECD, Technical Report).

PIAAC araştırması hedefleri ile doğru orantılı olarak çalıştayda belirlenen konu başlıklarında cevaplar almayı hedeflemektedir. Okuryazarlık anlamında bu durumun temel nedeninin örgün eğitim geçmişi olduğunu söylemek mümkündür. Hatta sadece okuma yazma becerileri için değil bütün

temel becerilerin kazandırılmasının birincil dinamiğinin pedagojik dönemde kişilerin bu becerilerle karşılaştırılmasıdır demek yanlış olmaz. Örgün eğitimde becerilerin temeli atılamamışsa yetişkinlikte eğitimlere düzenli olarak katılım olmadığı takdirde kazandırılması ya da geliştirilmesi zorlaşmaktadır. Bu bağlamda sözel beceriler yorumlanırken örgün eğitimde kalma süresi, okuma yazma becerisinin kazandırılma seviyesi, örgün eğitimden ayrıldıktan sonra beceri kullanımının sıklığı gibi bileşenlerin yetişkinlikteki öğrenmelere etkilerinin göz önünde bulundurulması gerekmektedir.

Örgün eğitimde 15 yaş grubundaki öğrencilerin bilgi ve becerilerinin ölçülmesine yönelik olarak üçer yıllık dönemler halinde PISA araştırması gerçekleştirilmektedir. PISA sonuçlarında Türkiye'nin okuma yazma becerileri sıralamasında istenilen yerde olmadığı görülmektedir. 72 ülke arasında 46. sırada olan Türkiye'nin başarısı OECD ortalamasından istatistiksel olarak anlamlı şekilde düşük olan ülkeler arasında bulunmaktadır. Bu, 15 yaş ve üstü öğrencilerin okuduklarını anlama ve okuduklarından sonuç çıkarma gibi durumlarda sorun yaşadıkları anlamına gelmektedir (PISA, 2015).

PIAAC değerlendirmesinde Türkiye'deki yetişkinlerin sözel beceriler anlamında OECD ortalamasının altında kaldığı ve ağırlıklı olarak 1. ve 2. düzeyde olduğu görülmektedir. Ülkemiz 268 puan olan OECD ortalamasının altında 227 puan almıştır. Belirtilen düzey, yetişkinlerin uzun cümleleri anlama ve okuduklarını yorumlamada başarılı olamadıklarını göstermektedir (TEDMEM, 2016). Halk eğitimi merkezlerinde çalışan eğitimciler benzer bir duruma işaret etmişlerdir. Katılımcılar, yetişkin eğitimi sürecinde becerilerin gelişiminin köklerinin pedagojik dönemdeki eğitimlerle ilişkilendirmiştir (Karabacak, 2018). Bu bağlamda PISA sonuçları, PIAAC sonuçları ve yapılan çalışmada elde edilen veriler örtüşmektedir. Örgün eğitim döneminde sözel becerilerin tam olarak kazandırılmaması yetişkinlikte de etkisini göstermektedir.

Matematik becerileri ile ilgili durumu şimdiye kadar ifade edilenlerden de yola çıkarak sözel becerilerden bağımsız düşünmek mümkün değildir. PISA'nın dışında Türkiye'de örgün eğitimde yapılan çalışmalar sözel becerileri gelişmemiş öğrencilerin matematik ve matematiksel becerileri içeren derslerde de başarı gösteremediklerini ortaya koymaktadır (MEB ABİDE, 2017). PISA'nın devamı olarak nitelendirilebilecek PIAAC'ta Türkiye'nin sayısal becerilerdeki seviyesi yine 263 puan olan OECD ortalamalarının altında 219 puan almıştır. Türkiye'deki yetişkinler ağırlıklı olarak 1. düzeyin altında, 1. düzeyde ve 2. düzeyde kalmışlardır. Bunun anlamı Türkiye'deki 5 yetişkinden birinin tam sayılarla veya para ile basit matematiksel işlemleri yapacak düzeyde sayısal beceriye sahip olmadığını göstermektedir (TEDMEM, 2016). Türkiye'de halk eğitimi merkezlerinde yetişkinlerle matematik becerilerine yönelik araştırmaların sonuçları da PIAAC matematik becerileri sonuçları ile örtüşmektedir (Yıldız, 2010). Becerilerin ölçülmesine yönelik PISA, PIAAC gibi OECD tasarımı çalışmaları ve Türkiye'nin kendi yaptığı çeşitli çalışmalar birbiri ile tutarlı sonuçlar ortaya koymaktadır.

Sözel ve sayısal becerilerin dışında PIAAC'ın ölçmeye çalıştığı alanlardan bir diğeri de dijital yeterliklerin odak noktada olduğu yetişkinlerin teknoloji yoğunluklu ortamda problem çözme becerileri ile ifade edilen bilişim iletişim teknolojilerini kullanma becerileri düzeyidir. Türkiye'nin bu alandaki durumu OECD ortalamasının oldukça altında kalarak diğer iki beceri düzeyinden daha olumsuz bir seviyede kalmıştır. Katılımcıların %40'ı bilgisayarla hiç tanışmadıklarını ifade edip değerlendirmeyi yarıda bırakmıştır (TEDMEM, 2016). Bilişim teknolojilerinin önemi geliştirilen teknolojik araçlarla şekillendirilen dünyamızda gün geçtikçe artmaktadır. Teknolojinin etkisi ile sektörler ve meslekler hızlı bir değişim dönüşüm süreci içine girmiştir. İşe alımlarda temel teknoloji kullanımı en çok aranan nitelikler arasındadır (BSTB, 2017). Teknolojinin günlük hayatın içinde de çok sık kullanılmasına rağmen PIAAC'taki sonuçların ifade edilenler gibi olması dikkat çekicidir.

Beceriler ve becerilerin seviyeleri ileriki yıllarda kişilerin, istihdamdaki durumlarını, hangi alanda istihdama katılacaklarını, gelirlerini, hangi statüde istihdamda yer alacaklarını daha geniş segmentte ise ülkenin üretim alanlarını, diğer ülkelerle rekabet gücünü, ekonomik büyüme oranlarını ve kısaca kalkınması ile ilişkili tüm süreçlerini etkilemektedir. Eğitim ve istihdam bu süreci direkt etkileyen ve süreçten etkilenen iki önemli yapı taşıdır.

Becerilerin ölçülmesinin önemi de bu noktada karşımıza çıkmaktadır. Ülkelerin ekonomik dinamiklerinin hangi beceriler ile şekillendiği bu becerilerin etkisi ve düzeyi giderek önemi artan bir şekilde ekonomik hayatı etkilerken, OECD, 2013 yılında yayımlanan ilk PIAAC raporunda “Doğru beceriler olmadan insanlar toplumun sınırlarında tutulur. Teknolojik ilerleme, ekonomik büyümeye dönüşmez. Şirketler ve ülkeler, günümüzün küresel olarak birbirine bağlı ve giderek karmaşık bir hal alan dünyada, rekabet edemez.” (OECD 2013, s.6) şeklindeki ifadesi ile becerilerin önemini ve gerekliliğini özetlemiştir.

Beceri kazandırma ve geliştirmenin 4 temel dinamiğinden biri de yaşam boyu öğrenme etkinliklerine katılımdır. Türkiye Eurostat göstergelerine göre son yıllarda yaşam boyu öğrenmeye katılım oranlarını en hızlı ve istikrarlı şekilde artıran ülkeler arasında yer almaktadır. Ancak Eurostat’ta yer alan ülkelerden bazılarının 25-64 yaş arasındaki yetişkinler bağlamında yaşam boyu öğrenmeye katılım oranları çalışmanın devam ettiği 2014 döneminde % 10 ve üstü civarındadır. Finlandiya gibi sıralamada en üstlerde yer alan ülkelerde ise %25’lerde seyreden bir hayat boyu öğrenmeye katılım oranı olduğu görülmektedir (EUROSTAT, 2017). Türkiye’de ise hayat boyu öğrenmeye katılım oranı 2010 yılında 2.9’dur. 2011 yılında Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü’nün kurulup yaygın eğitim kurumlarının tek çatı altında birleştirilmesi ile yetişkin eğitimi etkinliklerinin tanıtılması ve tüm ülkede eğitim hizmetlerinin daha etkin bir şekilde ulaştırılmasının sağlanması ile 2017’de %5.8’e yükselmiştir (EUROSTAT, 2018). Türkiye’de de hayat boyu öğrenmeye katılım oranlarının daha da yükselmesiyle ileriki dönemlerde PIAAC ve farklı değerlendirmelerde tablonun Türkiye lehine değişeceğini de söylemek mümkündür. Bu bağlamda sürekli öğrenme etkinliklerine katılan, bilgi ve becerisini yenileyen ülkelerin sıralamada üst basamaklarda yer almasının normal olduğu yadsınamaz. Bu nedenle tabloda yer alan ülkelerdeki katılım oranları ile Türkiye’deki hayat boyu öğrenmeye katılım oranları arasındaki fark, bütün beceri alanlarında sonuçları etkilemektedir.

PIAAC sonuçları, katılan ülkeler için politika geliştirilmesi gereken alanları işaret etmektedir. Bu anlamda daha nitelikli insan ve işgücüne ulaşabilmek adına katılımcı ülkeler ve OECD Eğitim Direktörlüğü PIAAC sonuçlarından yola çıkarak birtakım analizler yaparak politikaların kapsamının belirlenmesine yardımcı olmaktadır (Heisig ve Solga, 2017).

Alanyazın çalışmaları tarandığında yetişkin eğitiminde yeni yaklaşımlar (Miser, 2002), yetişkin eğitime çalışmalarına genel bakış (Yıldız, 2004), yetişkin okuma yazma (Bilir, 2005; Yıldız, 2008, 2017; Sayılan, Yıldız ve Samet, 2017; Çağlayan, 2016), yetişkin eğitime katılma (Ayhan, 1988; Komşu, 2013), yetişkinlerin eğitimleri terk nedenleri (Karabacak A, 2011) ya da katılmama nedenleri ile ilgili araştırmalara rastlanmaktadır (Kirazoğlu, 1996). Ancak PIAAC sonuçlarının değerlendirilmesi ya da yorumlanmasına yönelik çalışma sayısı azdır (Köker, Bulduk ve Gelişen, 2017). Bu bağlamda yetişkinlerin temel becerileri edinmesi, geliştirilmesi ve PIAAC’ın Türkiye sonuçlarının değerlendirilmesini halk eğitimi merkezlerinde görev yapan eğitimcilerle yapmaya çalışan bu araştırmanın alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

2. Yöntem

Halk eğitimi merkezlerinde yetişkinlerin temel becerilerine yönelik programlarda aktif olarak görev yapan eğitimcilerin, yetişkinlerin temel becerilerini ölçmeyi hedefleyen anketin (PIAAC) sonuçlarına yönelik görüşlerini saptamayı amaçlayan bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden biri olan durum çalışması kullanılmıştır. Konunun özelliği, çalışma grubun niteliği

gibi durumlar nedeniyle nitel araştırma yöntemleri içinde yer alan odak grup görüşmesi ile araştırma gerçekleştirilmiştir. Odak grup görüşmesi, nitel araştırma desen ve yöntemleri içinde sınırları belirli bir konuya odaklanmış ve grupla yapılan görüşme tekniğini ifade eder (Yıldırım ve Şimşek, 2006).

Yetişkinlerle halk eğitimi merkezlerinde sözel, sayısal ve dijital beceriler konularında eğitim veren eğitimcilerin sahip olduğu ortak deneyimlerinden yola çıkarak yetişkinlerin bu alanlardaki becerileri hakkındaki görüşlerini ifade etmeleri, tartışmaları odak grup görüşmesi ile gerçekleşmiştir. Görüşmeler sonrası elde edilen veriler düzenlenerek içerik analizine tabi tutulmuştur.

2.1. Örneklem

Araştırmanın çalışma grubunu, halk eğitimi merkezlerinde PIAAC'ın ölçtüğü temel beceri alanlarında yetişkinlere eğitim veren 132 eğitimci oluşturmuştur. Çalışmanın amacı Türkiye'nin PIAAC sonuçlarına yönelik bir saptamada bulunmak olduğu için araştırma evreni ülkenin bütün illerinde yetişkinlerle çalışan eğitimcilerden oluşturularak maksimum çeşitlilik sağlanmaya çalışılmıştır. İlk aşamada çalışma grubunun temel beceri alanlarında en az 3 yıllık eğitim veren eğitimcilerden oluşması öngörülmüştür. Ancak kurs programlarına devam eden eğitimcilerin profillerine bakıldığında 3 yıl şartını karşılayan eğitimcilerin sayısının yeterli olmadığı görülmüştür. Bu nedenle yetişkinlerle çalışma yılı şartı aranmadan hali hazırda aktif olarak temel beceri alanlarında eğitim vermeye devam eden eğitimciler tercih edilmek durumunda kalmıştır. Bununla birlikte sürecin başında 81 ilde, üç beceri alanından eğitimcilerle görüşülmesi hedeflenmiş ancak yetişkin eğitiminin kursiyerlerin talebi ile yürütülmesi nedeniyle her ilde, her üç alanda kursların açılmadığı görülmüştür. Ön hazırlık aşamasında her ilde temel becerilere ilişkin bir kurs açıldığı için her ilden en az bir eğitimcinin katılımı sağlanmıştır. Bahsi geçen durumlardan yola çıkılarak temel beceriler alanında programların devam ettiği illerden yetişkinlerle çalışma yılı aranmadan temel beceriler alanında kurs veren eğitimciler seçilerek çalışma grubu oluşturulmuştur.

Katılımcıların 85'i erkek (%64); 47'si kadındır (%36) ve yaş aralığı 26-55'tir. Halk eğitim merkezlerinde yetişkinlerle çalışma süreleri 6 ay ile 20 yıl arasında değişmektedir. Katılımcıların branşları sınıf öğretmenliği, Türkçe matematik ve bilişim teknolojileridir. Branşlara göre değerlendirildiğinde; sınıf öğretmenlerinin 51 (%38), Türkçe öğretmenlerinin 24 (%18), matematik öğretmenlerinin 16 (%12) ve bilişim teknolojileri öğretmenlerinin sayısı ise 41 (%32)'dir.

2.2. Veri Toplama Aracı

Halk eğitimi merkezinde yetişkinlerle çalışan eğitimcilerin yetişkinlerin temel becerilerinin ölçülmesi anketinin Türkiye sonuçlarının değerlendirilmesi, sorun olarak görülen durumların ifade edilmesi ve çözüm önerilerinin tartışılması amacıyla odak grup görüşmesinde kullanılmak üzere açık uçlu soruların bulunduğu bir soru formu kullanılmıştır. Sorular OECD'nin PIAAC değerlendirmesi sonrasında yayınlanan raporlarındaki konu başlıklarından yola çıkılarak hazırlanmış, hazırlanan cümlelerin güvenilirlik ve geçerliliğinin sağlanması için Ankara'daki halk eğitimi merkezlerinde görev yapan eğitimcilerden 16 kişilik bir grup üzerinde pilot çalışma yapılmıştır. Ölçme değerlendirme uzmanı 2 kişi ile çalışılarak cümleler düzenlenmiş, sorunlu ifadeler çıkarılarak sorulara son şekli verilmiştir.

Cümleler görüşme türünün doğasına uygun şekilde tasarlanmıştır. Odak grup görüşmelerinde bireysel görüşmelerden farklı olarak grup içindeki etkileşim ya da fikir alışverişleri önem arz etmektedir. Bu etkileşimi sağlayacak sohbet tarzında ve günlük dilin daha çok kullanıldığı, teknik terimlere çok fazla yer verilmeyen, katılımcıları sıkımayacak süre içinde tamamlanacak şekilde veri toplama aracı geliştirilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2006).

Odak grup görüşmesi ile verilerin toplanabilmesi için 132 kişiden oluşan eğitimciler öncelikle branşlarına göre gruplandırılmıştır. İki sözel beceriler, 2 bilişim teknolojileri ve 1 tane de sayısal beceriler grubu oluşturulmuştur. Gruplar ile konu başlıkları üzerinde tartışmalar yapılırken

özet ifadeler flipchartlara yazılmıştır. Ayrıca her grupta bir kişinin de konuşulanları detaylı bir şekilde yazıya geçirmesi ile veriler kayıt altına alınmıştır.

2.3. Veri Analizi

Verilerin analizine başlanmadan önce flipchart kâğıtlarındaki özet ifadeler ile yazılı kayıtlardan elde edilen veriler bir araya getirilerek detaylı bir raporlama oluşturulmuştur. Sonrasında veriler sözel, sayısal ve dijital soru başlıkları altında sınıflandırılmıştır. Yıldırım ve Şimşek'in (2006) ifade ettiği gibi açık uçlu sorularda elde edilen ham veriler okunmuş ve araştırmanın amaçları doğrultusunda ortaya çıkan anlamlardan belli başlıklar oluşturulmuştur. Betimsel analiz için ön hazırlık aşaması tamamlandıktan sonra verilerin birbiri ile ilişkisi yorumlanarak araştırma bulguları oluşturulmuştur. Araştırmanın geçerliliğini sağlamak için ise analizi yapılan verilerden örneklem alınmamış ve tamamı incelenmiştir. Katılımcıların tüm cevapları dikkate alınmıştır.

3. Bulgular

Halk eğitimi merkezlerinde yetişkinlerin temel beceri derslerine giren eğitimcilerle yapılan çalışma sonrasında aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır.

1- Yetişkinlerin Sözel Beceri Performansları

İş yaşantısının sözel becerileri kullanmayı gerektirip gerektirmediği ya da hangi seviyede gerektirdiği, iş yaşantısının mesleki becerilerin gelişimi anlamında yetişkini eğitime yönlendirip yönlendirmediği gibi bileşenler okuma yazma becerilerini değerlendirirken dikkate alınması gereken durumlar arasındadır. Günlük yaşantıda sözel becerilerin kullanımı sadece bir beceri olarak değil kişinin kendisini değerlendirirken, yakın çevresini ve genel olarak toplumunu anlamlandırırken kullandığı araç olarak görülmelidir. Bu araç, kişinin çevresindeki olay ve olguları araştırıp keşfetmesini ve modern çağın gereksinimlerine ayak uydurmasını sağlayan vazgeçilmezdir (Yılmaz ve Benli, 2010: 282). Yetişkin eğitimi etkinliklerinin okuma yazma becerisi kazandırmak ya da var olan becerileri geliştirmek anlamında önemli etkileri olduğu söylenirken; PIAAC sonuçları, bu becerilerin işlevsel ve niteliksel boyutuna da değinilmesi gerektiğini işaret etmektedir.

Yapılan çalışmada yetişkinlerin sözel becerilerinin düşük seviyede olmasının nedenleri ile ilgili bulgular aşağıda verilmiştir.

PIAAC değerlendirmesine katılan yetişkinlerin durumları: Örgün eğitimdeki öğrenciler süreç içinde sınavlar aracılığı ile bir takım değerlendirme çeşitleri ile karşı karşıya gelmektedir. Dijital ortamda ya da basılı materyallerle sınavlarda soru cevaplamaya alışkın olan bu öğrencilerin aksine yetişkinlerin örgün eğitimin dışına çıktıktan sonra bu tür değerlendirmelere dâhil olma durumu zamanla azalmaktadır. PIAAC anketi TÜİK'in Türkiye'nin çeşitli illerinden hane halkı bilgilerinden yola çıkarak verilen adreslerdeki her eğitim durumundaki kişilerle görüşülmesi prensibi ile uygulanmaktadır. Bu adreslerdeki kişilerin bu tür bir anketleri ya da uygulamaları gerçekleştirmek için psikolojik hazır bulunuşları ve deneyimlerinin olmaması anket sorularının doğru şekilde cevaplanmasında bir engel oluşturabilmektedir.

İlerleyen Yaşla Birlikte Gelişen Önyargı: İlerleyen yaşla birlikte, okuma yazmayı öğrenmenin ya da sözel becerileri ilerletmenin hayata olumlu bir etkisi olmayacağı önyargısının birincil öğrenme engeli olduğu görülmüştür. İkinci bir engel olarak her işin bir yaşı olduğu algısının öğrenme için de genellenmesidir. Bu algı pedagojik dönemde öğrenilememiş okuma yazmanın ileriki yaşlarda öğrenilmesinin daha da zor olacağı düşüncesinin kabullenilmesine yol açmaktadır.

Bilgi edinmeye, kendini geliştirmeye ihtiyaç duymama: Yetişkin eğitimi gönüllülüğe dayalı ve yetişkinin ihtiyaç duyması halinde gerçekleşen bir etkinliktir. Edinilen bilginin ya da kendini geliştirmenin, herhangi bir sorununu çözeceğini düşünmeyen bir kişinin eğitimlere katılması da beklenememektedir. Yetişkin bir şekilde bilgiyi edinmeye ihtiyaç hissetmediği takdirde bilgiye

ulaşmak için harekete de geçmemektedir. Okuma yazmayı öğrenmeye ihtiyaç duymayan yetişkinler eğitime de katılmamaktadır.

Hayat boyu öğrenme algısının içselleştirilmemiş olması: Halk arasında beşikten mezara kadar öğrenme söylemi oldukça yaygın olmakla birlikte uygulamada yeterince yansımaması kişilerin gelişimlerini olumsuz etkileyebilmektedir.

Ataerkil aile yapısı: Kız çocuklarının okuma yazma öğrenmesinin önündeki toplumsal cinsiyet algısından kaynaklanan engeller yetişkinlikte de görülmektedir. Ancak ileri yaş yetişkin kadınlarda eğitim engeli anlamında toplumsal cinsiyet baskısının azaldığı görülürken, bu kez yaş itibari ile artık öğrenmeye gerek olmayacağı yönündeki çevresel telkinlerle de karşılaşabilmektedir.

Eğitici yaklaşımı: Okuma yazma kurslarına katılan eğitimcilerin yetişkinlerle çalışmak için sadece okuma yazma öğretim yöntem ve tekniklerini bilmeleri yetmemektedir. Eğitimcilerin pedagojik tutum, materyal, yöntem ve tekniklerle yetişkin eğitimi vermesi zaman zaman öğrenme engeli oluşturması eğitimlerin yarıda bırakılması ile sonuçlanabilmektedir.

Katılımcıların yaş farkı: Aynı derslik ortamında eğitime katılan yetişkinlerin yaş aralıklarının fazla olması okuma yazma öğrenmeyi etkileyebilmektedir. Öğrenme engeli olarak nitelendirilebilecek etki iki başlıkta toplanabilir. İlk olarak aralarında yaş farkı fazla olan kişilerin okuma yazmayı öğrenmek ya da sözel becerilerini geliştirmek için aynı ortamda olması, daha genç olanın kavrama hızının daha hızlı olması yaşı ileri olan katılımcılar için ortamı terk etme ya da bir öğrenme engeli olarak görülmeye riskini içermektedir. Bu durumun tersi de söz konusudur. İkinci olarak kişinin örgün eğitim deneyimi varsa, okuma yazmayı öğrendiği yöntem cümle temelli iken, daha yakın zamanda ayrılmış kişilerin okuma yazmayı öğrendiği yöntem ses temelli olabilmektedir. Bu durumda da öğretim yöntem ve teknikleri anlamında aynı ortamda farklı yaş grupları ile çalışmak bir öğrenme engeli olarak karşımıza çıkabilmektedir.

Örgün eğitime hiç katılmamış kişiler bu iki gruptan dışında kalmaktadır. Öğretim yöntem ve teknikleri kendi bireysel öğrenme şekilleri açısından engel oluşturmadığı sürece sorun yaşanması beklenmemektedir.

Materyal: Okuma yazma eğitiminde kullanılan materyallerin yetişkinlerin gündelik hayatında sık kullandıkları kelime ve durumları içermemesi okuma yazmanın etkin ve kalıcı bir şekilde öğrenilmesini zorlaştırabilmektedir. Materyallerin görsel tasarımlarının da yetişkinlerin günlük hayatındaki durumları içermesi öğrenmeyi kolaylaştırıcı bir öğe olarak karşımıza çıkmaktadır. Millî Eğitim Bakanlığı Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü bünyesinde yetişkin okuma yazma öğretimi yetişkin okuma yazma I. kademe ve II. kademe kursları ile gerçekleştirilmektedir. Bu kurslar için yetişkin okuma yazma öğretimi kitapları hazırlanmış olmakla birlikte bu kitapların dışındaki materyallere de gereksinim duyulduğu ancak yetişkinlerin okuma becerilerinin geliştirilmesine yönelik materyallerin sayısının artırılması beklentisi olduğu saptanmıştır.

Bilgi transferi yapamama: Bilgiyi sadece belli ortamlarda kullanmak her ortama yayamamak bir sorun olarak görülmektedir. Bu durum aynı zamanda bilginin beceriye dönüştürülememesinin de önemli bir nedeni olabilmektedir.

Öğrenmenin sınıf ortamından çıkarılamaması: Tek öğrenme alanının okul ve sınıf olduğu düşüncesinden uzaklaşılabilmesi yetişkinlikte de kurumsal bir ortam ve öğretmenin olmadığı sürece öğrenmenin gerçekleşmeyeceği algısına yol açmaktadır. Pedagojik algıların devamının andragojik dönemdeki etkisi ile bu bağlamda karşılaşılmaktadır. Okuma etkinliklerinin sadece okulda ya da halk eğitimi merkezlerinde kursa devam ederken yapılması iş ya da günlük hayata bu etkinliklerin yayılamaması işlevsel okumanın gerçekleşmesini engellemektedir.

İyi örneklerin yeterince paylaşılmaması: Okuma yazma öğrenmenin kazanımlarından yararlanan rol modellerinin görünürlüğünün az olması yetişkinlerin okuma yazma etkinlikleri konusunda farkındalıklarının düşük kalmasına neden olan etkenler arasında görüldüğü bulgular arasındadır.

2-Yetişkinlerin Sayısal Beceri Performansları

Sözel becerilerde olduğu gibi sayısal becerilerde de PIAAC değerlendirmesine katılan diğer ülkeler arasında Türkiye sıralamanın alt basamaklarında yer almıştır. Bunun anlamı; günlük hayatta ve iş yaşantısında temel matematik becerileri kullanılamamaktadır. Sayısal becerilerdeki durumum başlıca nedeni, sözel becerilerde olduğu gibi örgün eğitim döneminde bazı kavramların öğrencilere kazandırılmamış olmasıdır. Temel matematik becerileri geçmişte sayıları tanımak ya da sayıları sayabilmek olarak tanımlanabilmekteydi. Ancak günümüzde sayısal okuryazarlık bilgiyi sayısal olarak saklamak ve iletmek, günlük hayatta bazı durumları sayı ile ifadelendirmek ya da matematiksel terimlerle oluşturulmuş basit cümle ya da ifadeleri anlamlandırmak olarak görülmektedir (Yıldız, Kahyaoğlu ve Kaya, 2012).

Yapılan çalışmada yetişkinlerin matematik ya da sayısal beceri seviyelerindeki düşüklüğün nedenlerine ilişkin bulgular aşağıda verilmiştir.

Gereksinimlerin bilinmemesi: Yetişkinlerin sayısal becerilerle ilgili olarak neye, ne kadar gereksinimlerinin olduğunun bilinmemesi programların ya da içeriklerin hazırlanması sürecini etkilemektedir. Yetişkinlerin öğrenmelerini belli bir gereksinime binaen gerçekleştirdikleri durumundan hareketle yetişkinlerin matematikte hangi konuları öğrenmeye gereksinim duyduklarının bilinmemesi eğitiminin öğretme sürecini nasıl yöneteceği, öğretmeye nerden başlayacağı konusunun bir sorun teşkil etmesi anlamına gelmektedir.

Beceri seviyesinin belirlenememesi: Yetişkinlerin sayısal becerilerdeki başlangıç seviyelerinin tam olarak saptanamaması öğrenme etkinliğine başlama noktasını da etkilemektedir. Yetişkinin sahip olduğu matematiksel becerilerin alt ya da üst seviyesindeki öğrenme etkinlikleri yetişkinin kursu yarıda bırakması ile sonuçlanabilmektedir.

Kurs sürelerinin yetersizliği: Sayısal becerilerin kazandırılması ya da geliştirilmesi için programlarda ayrılan sürenin yeterli olmaması önemli bir sorun olarak ifade edilmiştir. Özellikle 40 yaş üstü yetişkinlerde matematiğin temel kavram ve işlemlerine hâkimiyetin sağlanmasının zaman alması, programda belirlenen sürenin yetmemesi anlamına gelebilmektedir.

Kursa devam sorunu: Temel beceri kursları devam zorunluluğu olan kurslardır. Ancak yetişkin eğitimi doğası gereği esneklik olmak mecburiyetindedir. Hayatın günlük akışı kapsamında yetişkinlerin sorumluluklarının fazla olması nedeniyle devamsızlık sorunları yaşanabilmekteyken devamsızlığın terke dönüştüğü durumlarla yetişkin eğitiminde sıkça karşılaşılmaktadır (Yıldız, 2010). Ancak derslere düzenli olarak gelinmemesi birbirinin devamı niteliğinde olan matematik konuları arasında boşluk kalmasına ve bir sonraki konunun öğrenilememesine neden olabilmektedir. Özellikle kadınların derslere devamlarında aksaklıkların olması beceri edinimini etkilemektedir (Ünal, Kalçık ve Satuk, (2016).

Matematik derslerine katılımın yetersiz olması: MEB Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü kapsamında matematik öğretimi I. ve II. kademe yetişkin okuma yazma kursları ve destekleme kursları ile gerçekleştirilmektedir. Yetişkin okuma yazma kurslarına devam eden kursiyerlerin sadece okuma yazma derslerine girip matematik derslerine girmemeleri temel matematik becerilerini öğrenememeleri ile sonuçlanabilmektedir.

Beceri düzeyindeki farklılıklar: Sayısal becerilere farklı düzeylerde sahip yetişkinlerin aynı derslikte bir araya gelmesi öğrenme engeli oluşturabilmektedir. Örgün eğitim deneyimi olan ama diploması olmayan, matematiğin temel kavram ve sembollerini bilen bir yetişkin ile hiç

bilmeyenin bir arada olması her iki grup için sorun yaratabilmektedir. Konuyu bildiğini düşünen sıkılırken bilen bir kişinin yanında bilmeyen yetişkinin de kendisini kötü hissetmesine yol açabilmektedir. Bu durum kursları terk edenlerin sayılarını arttırabilmektedir.

Matematik öğrenimine yönelik algı: Yetişkinlerin matematik öğrenemeyecekleri yönünde sahip oldukları önyargı ve matematiği öğrenmeye gerek olmadığı yönündeki algılar öğrenme engelleri arasındadır.

Konuların matematik dersi ile sınırlı kalması: Sayısal beceriler ile ilgili konuların diğer derslerle ilişkilendirilmemiş olması matematiğin derste işlendiği kadar ile sınırlı kalmasına neden olmaktadır. Bu durum beraberinde yetişkinlerin matematiğin diğer disiplinlerle ilişkisini, işlevini ve hayattaki kullanımını tam olarak kavrayamamasını getirebilmektedir.

Yetişkinlerin öğrenmeye yönelik algıları: Öğrenmenin sadece kurumsal bir ortamda bir öğretmen ya da eğitimci ile belli sınırlar içinde gerçekleştirilmesi algısı özellikle örgün eğitim deneyimleri iyi olmayan yetişkinleri olumsuz etkilemektedir. Bu durumda yetişkinlerin “öğretme” temalı ortamlardan uzak durmaya eğilim gösterebilmektedir.

İstihdam sektörünün algısı: Sayısal becerilere sahip olma seviyesinin iş alımlarında ya da meslekte yükselmeye önem arz etmemesi, çalışan yetişkinlerin bu beceriyi edinmesi ya da geliştirmesi için harekete geçmemesine neden olabilmektedir. Yetişkinlerin becerileri kazanması ya da becerilerini geliştirmeleri isteniyorsa becerilerin istihdam ve işgücü piyasasında bir değer atfedilebilecek ve karşılık bulabileceği bir sistemin oluşturulması gerekmektedir.

Eğitimcilerin nitelikleri: Eğitimcilerin matematik alanında seviyeleri birbirinden farklı yetişkinlere neyi, nasıl öğreteceğini, içeriğin nasıl olması ya da esnetilmesi gerektiğini bilmemesi yetişkinlerin sayısal becerileri edinmemesine yol açabilmektedir. Eğitimcilerin matematik öğretme yöntemleri örgün eğitimdeki ile aynıdır. Ancak birçok yetişkin bilgi aktarımı yoluyla ya da örgün eğitimin ilk kademelerindeki bir çocukla aynı şekilde öğrenmemektedir.

Eğitimcilerin örgün eğitim alışkanlıkları: Sayısal becerilere ilişkin konuların ezber yoluyla öğretilme alışkanlığı devam etmektedir. Yetişkinlerin kavramlar arasında ilişki kurmak ve öğrenme nedenlerini bilmek ile ilgili olarak güçlü bir içgüdüsel yönelimleri bulunmaktadır (Knowles, Holton and Swanson, 2014). Ezberlemek ise bu nedensellik ilkesinin tatminini sağlamadığı gibi öğrenmelerin kalıcı olmasını da engelleyebilmektedir.

Temel eğitimde beceri ediniminin tam olarak gerçekleştirilememesi: Tüm beceriler gibi sayısal becerilerin temelini de herhangi bir nedenden dolayı örgün eğitim döneminde atılamaması yetişkinlikte önemli bir sorun alanı olarak görülmektedir. Kısa süreli de olsa örgün eğitim deneyimi olan yetişkinlerin kendilerinde var olması gerektiğini düşündükleri ama olmadığını gördükleri becerileri edinmeleri çeşitli içsel ve dışsal engellemeler nedeni ile zorlaşabilmektedir.

Örneklendirmelerin yetersiz olması: Yetişkinler hayatları ile ilişkilendirebildikleri konuları daha kolay öğrenme eğilimindedirler (Lindeman, 1969). Materyal eksiliği ya da eğitmenin andragojik bilgi ve becerilerinin yetersiz olması gibi durumlarında da etkisi ile sayısal beceriler kazandırılmaya çalışılırken hayattan somut örneklerin yeterince kullanılmaması becerilerin kazandırılmasına olumsuz etki etmektedir.

3- Yetişkinlerin Dijital Yeterlilik Performansları

Yetişkinlerin dijital alandaki yeterlikleri, değerlendirmede Türkiye açısından diğer iki ölçme başlığından daha büyük bir sorun olduğunu düşündürten bir tablo bulunmaktadır. Katılımcıların neredeyse yarısı dijital yeterliklerin saptanması aşamasında değerlendirmeyi yarıda bırakmışlardır (OECD, 2016).

Yetişkinlerin PIAAC değerlendirmesinde dijital becerilerinin düşük seviyede olmasının nedenleri ile ilgili bulgular aşağıda verilmiştir.

Değerlendirmeye katılanların örgün eğitim geçmişi: 2012 yılında Bilişim Teknolojileri ve Yazılım Dersleri seçmeli dersler listesinden çıkarılıp zorunlu dersler arasına alınmıştır (TTKB, 2012). PIAAC değerlendirmesine katılanlar yaş itibarı ile değerlendirildiğinde bir kısmının, zorunlu dersler arasında bilişim iletişim teknolojileri dersi olmadığı için örgün eğitimde bilgisayar becerileri ile ilgili herhangi bir eğitim almadığını söylemek mümkündür.

Diğer bütün becerilerde olduğu gibi örgün eğitimde bilgisayar ile ilgili temel becerileri edinmemiş olmak teknoloji kullanımını olumsuz etkilemektedir. Ancak bu gruptaki kişilerin bir kısmı bilişim teknolojilerini mobil ya da bilgisayar temelli araçlarla günlük hayatlarında ve iş yaşantılarında kullanmaktadır. Ancak bu kullanım için herhangi bir eğitim almaları söz konusu olamayabilmektedir. Özellikle iş yaşantısı gerektiriyorsa teknoloji kullanımının deneyerek öğrenildiğini söylemek mümkündür.

Türkiye'nin teknolojik araç alışkanlıkları: PIAAC'ın dijital alanda ölçmeye çalıştığı beceriler arasında internete bağlanma, arama motorunda bir bilgiye ulaşmak o bilgi ile birtakım işlemleri gerçekleştirme bulunmaktadır. Türkiye'nin dijital alışkanlıkları incelendiğinde bir kişi ortalama yedi saate kadar internette zaman harcamaktadır. Bu zamanın üç saati sosyal medya ile geçirilirken geri kalan zaman alışveriş, bankacılık işlemleri gibi işlemler için kullanılmaktadır (Dijital Report, 2018). Sosyal medya alışkanlıklarının dışındaki işlemler PIAAC'ın ölçmeye çalıştığı beceri alanları ile uyumlu görünmektedir. Ancak PIAAC değerlendirmesi mouse ve klavye kullanımı gerektiren masa üstü bir bilgisayar ile gerçekleştirilirken Türkiye internet işlemlerini mobil telefonlar üzerinden bağlandığı dokunmatik ekranlarla klavye ve mouse kullanmadan yapmaktadır. PIAAC değerlendirme aracının el göz koordinasyonu ve klavye bilgisi gerektiren bir araç ile yapılması bu konuda yetkinliği olmayan kişilerin değerlendirmeyi yarıda bırakması ile sonuçlanmıştır.

Toplumsal Önyargılar: Dijital yeterlikler anlamında bazı toplumsal engellemeler ya da doğmaların kişileri internete bağlanmaktan alıkoyması ile ilgili önyargılar vardır. İnternetin yanlış bazı davranışları öğreteceği yönündeki yanlış inanış örgün eğitim döneminde internet kullanımı olsa bile sonrasında kullanmamak becerilerin edinimini ve güncellenmesini olumsuz etkileyebilmektedir.

Teknolojik araçları kullanmaya karşı önyargı: Özellikle ileri yaş yetişkinler teknolojik aletlerin kullanımı konusunda çekinik davranabilmektedir. Günümüzde bilgiye erişimin en kısa yolu olarak internet görülmektedir. Ancak yetişkinlerin bilişim iletişim teknolojilerini sınırlı kullanmaları güncel bilgiye ulaşamamalarına ve teknolojik araç kullanma becerisinin gelişmemesine bu da bilgiye ulaşmanın en hızlı yolu olarak görülen teknoloji kullanımından uzak kalmalarına yol açabilmektedir. Ayrıca internet üzerinden gerçekleştirilen dolandırıcılık türü durumlar yetişkinlerin teknolojik araçlarla bazı işlemleri yapmaları konusunda temkinli davranmalarına neden olmaktadır. Konuya ilişkin çalışmalarda teknolojiyle ortaya çıkan problemlerin, çözümünden daha hızlı büyümeekte olduğuna inandıkları için yetişkinlerin teknolojik araç gereçlerin kullanımına karşı mesafeli davrandığını doğrulamaktadır (SSC, 1989).

İnternet suçlarının artması: Medyaya yansıyan internet üzerinden gerçekleşen dolandırıcılık vakaları internet kullanımına karşı temkinli yaklaşımlarına neden olmaktadır.

Yaşa yönelik algı: Ülkemizde insanların yaşlılık algısının Avrupa'dan daha erken yaşlarda olduğu görülmektedir. Almaya gibi ülkelerde 50 yaş civarında istihdamda kalabilmek ya da aktif kalabilmek için kişiler ikinci üçüncü meslek edinmeye çalışırken ülkemizde aynı yaş grubundaki kişilerin kendilerini emekli yaşlı olarak tanımlaması öğrenmeyi de etkilemektedir. Alanyazındaki çalışmalar, bilişim teknolojilerine doğdukları günden itibaren maruz kalmayan, günümüzün yetişkinlerinin, zaman zaman bu yeni dünyaya uyum sağlamakta güçlük çektiğini, ancak Y nesli olarak tanımlanan, 1980-2000 arası doğan ve çocukluklarından itibaren teknolojinin gelişimine adım

adım şahit olan nesil için bu adaptasyonun kolay gerçekleştiğini belirtmektedir (Köker, Bulduk ve Gelişen, 2017).

Eğitici nitelikleri: Yetişkinlerin bilişim iletişim eğitimleri MEB Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü modül programları ile gerçekleştirilmektedir. Bu eğitimler, kursu en çok açılan, en çok talep edilen eğitimler arasındadır (İzleme ve Değerlendirme Raporu, 2017). Buna rağmen eğitimcilerin yetişkinlere teknoloji eğitimlerini nasıl vermeleri gerektiğini tam olarak bilmedikleri anlaşılmıştır.

Katılım amacı: Yetişkinlerin eğitime dijital becerileri edinmek için değil de belge almak için katılmaları kursu tamamlayacak kadar bilgi edinmeleri ancak becerileri tam olarak öğrenememeleri ya da geliştirememeleri ile sonuçlanabilmektedir.

Kursa devam sorunu: Devamsızlık yetişkin eğitiminde en çok karşılaşılan sorunlardan biridir. Özellikle çalışanların kurslara devamlarında önemli aksaklıklar yaşanmaktadır. Derslere belli bir düzen içinde devam edilmediğinde becerilerin kazanılması da mümkün görünmemektedir.

Donanım eksikliği: Halk eğitimi merkezlerindeki bilgisayar laboratuvarlarının donanımlarının ve internet erişimlerinin yeterli olmamasının, ayrıca zaman zaman 3-4 kursiyerin bir bilgisayarı kullanmak zorunda kalmasının, becerilerin kazandırılmasında engel teşkil ettiği belirlenmiştir.

Seviye grupları: Katılımcıların bilişim teknolojileri bilgi düzeylerinin farklı seviyelerde olması öğrenme engeli oluşturmaktadır. Excel hakkında bilgisi olan ile klavyeyi ilk defa kullanan kişilerin aynı derslikte bir arada bulunması öğrenme engeli olarak görülebilir.

Sadece bilgi aktarım yönteminin kullanılması: Bilginin bağlamsız olarak verilmesi ya da sadece programın tanıtımı noktasında kalması önemli bir sorundur. Bilginin hangi sorunu çözeceğinin gösterilmemesi, örneklemeler ya da senaryolar üzerinden eğitimin yapılmaması öğrenmenin gerçekleşmesini ya da günlük hayatta kullanımını olumsuz etkilemektedir.

Psikolojik engeller: Motivasyon ve özgüven eksikliğinin beceri kazanmanın önüne geçmesi, yaş ilerledikçe öğrenmenin de yavaşlayacağı ya da bir süre sonra öğrenilemeyeceği yönündeki inanç, dijital becerilerin kullanılmasında ve öğrenilmesinde ciddi bir psikolojik öğrenme engeli olarak karşımıza çıkmaktadır.

4. Sonuç ve Öneriler

PIAAC yetişkinlerin sahip olduğu temel becerilerin istihdam dinamikleri açısından analiz edilmesini amaçlayan ve bu amaca hizmet edecek şekilde tasarlanmış bir değerlendirme aracıdır. Değerlendirmenin temel hedefi, beceri düzeyleri ile ülkelerin üretim alanları, büyüme oranları, çalışanların gelirleri ve ülkenin genel refahı arasındaki ilişki ve becerilerin kullanımının iş verimine etkisini saptamaktır.

Elde edilen sonuçlar, her ülkenin kendini değerlendirmesi açısından önemlidir. Bununla birlikte ülkelerin kalkınma planları ve stratejik hedeflerini gerçekleştirmeleri bağlamında da bir yol haritası sağlamaktadır. Kalkınma planları ve stratejik hedeflerin gerçekleştirilmesi ancak nitelikli iş gücü ile nitelikli iş gücü ise iyi planlanmış bir eğitim ile gerçekleşecektir.

Türkiye PIAAC'a 2012-2016 yıllarında ilk kez katılmış ve PIAAC'ın hedef kitlesi olan yetişkinlerin Türkiye'deki temel beceriler anlamındaki karnesi görülmüştür. Ortaya konan tabloyu; anketin metodolojisi, değerlendirme materyali, soru kalıpları, anketin süresi gibi genel durumların yanında katılımcıların hazır bulunuşluk düzeyleri, anket uygulamalarına karşı ön yargıları, bu tür anketleri doldurma alışkanlıklarının olmaması, eğitim durumları, iş hayatında olup olmadıkları, yetişkin eğitimi etkinliklerine katılma sıklıkları, örgün eğitim geçmişleri ve cinsiyetleri gibi birçok

faktör etkilemektedir. Bunlara ek olarak temel beceriler alanında verilen eğitimlerin tamamlanma oranlarının düşük olması, eğitim materyallerinin yetişkinlere uygunluğu sorunu, eğitimcilerin yetişkinlere nasıl öğreteceklerini bilmemeleri, yetişkin eğitim ortamlarında seviye gruplarının varlığının olumsuz etkisi, becerilerin ya da beceri seviyelerinin istihdama katılımda etkin rol oynamaması gibi faktörlerin olduğu da araştırmanın ortaya koyduğu sonuçlar arasındadır.

Eğitim ortamlarını etkileyen dış faktörlerin yanında kişilerin kendi alışkanlıkları, öz güven eksikleri, korkuları, hayat boyu öğrenmenin içselleştirilememiş olması gibi durumlarından kaynaklı özellikle teknoloji kullanımına karşı mesafeli yaklaşımları da tablonun başka bir boyutu olarak karşımıza çıkmıştır. Temel becerilere sahip olmamak belli başlı çıkarımları yapamamak, olaylar arasında ilişki kuramamak, günlük hayatın gerektirdiği bilginin dijital ortama hızla aktarıldığı bir dünyada bilgiye ulaşamamak gibi yansımaları vardır.

Araştırma sonuçları, günlük hayatımızı ve iş yaşantımızı çağın gerektirdiği nitelikleri kullanarak şekillendirilmekte zayıf kaldığımızı ve temel beceriler alanında etkin yetişkin eğitimi politikaları oluşturulması gerektiğine işaret etmektedir. Bu politikalar PIAAC sonuçları olumsuz çıktığı için değil, önümüzdeki 20 yılda üretim yapacak nitelikli iş gücünün eğitiminin sağlanması için geliştirilmelidir.

Sonuç olarak, en genel şekli ile yetişkin eğitimi, örgün eğitime hiç katılmamış ya da örgün eğitimin dışına çıkmış bireylerin kişisel ve mesleki becerilerinin gelişimini destekleyen tamamlayıcı eğitim etkinliklerine vurgu yapar. Bu etkinliklerin yetişkinlerin gereksinimleri, öğrenme psikolojileri, öğrenme ortamlarındaki algılarının eğitim ortamlarına bazı yansımaları vardır. Yetişkinlere özgü materyal, program derslik düzeni, yöntem ve tekniklerle sürecin yürütülmesi gerekmektedir. Yapılan çalışmada yetişkin eğitiminin temel dinamik ve ilkelerinin yetişkinlerle çalışan eğitimciler tarafından tam olarak bilinmediği görülmektedir. Yetişkinlerle çalışan eğitimcilere alana yönelik hizmetiçi eğitimlerin düzenlenmesi gerekmektedir. Bunun yanında özellikle matematik ve teknoloji eğitimlerinin yetişkinlerin hayatları ile sıkı ilişki içinde olması gerektiği de çalışmanın bir diğer bulgusudur. Yetişkinlerin bu temel becerileri edinmesi isteniyorsa onların hayatlarında karşılığı olan konu, kavram ve terimlerin bulunduğu materyaller hazırlanmalıdır. Özellikle teknoloji kullanımından doğabilecek sorunlardan kaçınmak için kullanımında da uzak duran yetişkinler için güvenli teknoloji ve internet kullanımı konusu üzerinde durulmalı programlarda bu bileşene özellikle yer verilmelidir.

Yaşın ilerlemesinin öğrenme engeli olacağını kanısı araştırmada da bulgulandığı gibi oldukça yaygındır. Öğrenmede yaşın değil yetişkinlerin gereksinimi olmayan bilgilerin öğretilmesinin engel olduğu konusunda öncelikle program planlayıcıların ve yetişkinlerle çalışan eğitimcilerin eğitimler alması uygun olacaktır. Gereksinim duyulan konularda yetişkinlerin hangi yaşta olursa olsun öğrenebileceklerini gelişimlerine devam edebileceklerini ortaya koyan iyi örneklerin paylaşılması motive edici olacaktır.

Temel becerilerin gelişiminde başat rolü olan örgün eğitim, yaygın eğitim, gündelik yaşantı ve iş yaşantısı bileşenlerinden, özellikle iş hayatının bu becerilere gereksinimi, eğitimin bu noktadaki öneminin işverenler ve çalışanlarla daha planlı bir şekilde paylaşılması gerekmektedir. İşe alımlarda ve yükselmelerde beceri seviyelerinin etkisinin olmaması yetişkinlerin bu becerileri öğrenmek için çaba göstermesini engellemektedir. Bu bağlamda konuyu muhatabı Millî Eğitim ve ÇSGB gibi Bakanlıkların koordineli bazı çalışmalar yapması gerekmektedir.

Yetişkin öğrenmesinde belki de en önemli bileşen olarak yetişkinlerin öğrenmeyi öğrenmeleri konusunda onlara rehberlik etmek karşımıza çıkmaktadır. Öğrenmenin yılın belirlenmiş zamanlarında, belirli ortamlarda, eğitimcilerin bilgisi ile sınırlamak yetişkinlerin etkin öğrenenler olamaması ile sonuçlanmaktadır. Kendilerine yararlı bilgiyi zaman, mekân, kişi sınırlaması olmadan nasıl öğrenebilecekleri konusunda yetişkinlere rehberlik edebilecek bir sistemin kurulması kişisel ve

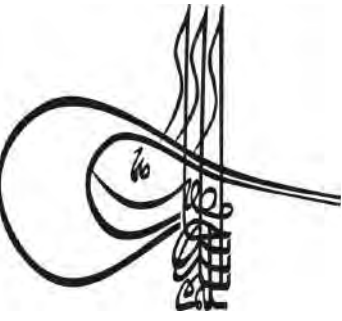
mesleki gelişimin sağlanmasında elzemdir. Alınacak önlemler bundan sonraki PIAAC değerlendirmesine Türkiye'nin ülke karnesinin daha iyi olmasının yanında daha nitelikli işgücünün istihdamını, toplumsal ve ekonomik refahın da artmasına katkıda bulunacaktır.

KAYNAKÇA

- Ateş, M. (2008). *İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Düzeyleri ile Türkçe Dersine Karşı Tutumları ve Akademik Başarıları Arasındaki İlişki* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Ayhan, S. (1988). *Halk Eğitiminde Katılma* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara
- BSTB, Bilim Sanayi ve Teknoloji Bakanlığı (2017). Sanayinin İhtiyaç Duyduğu İşgücü Nitelikleri Raporu.
<https://kusip.gov.tr/kusip/views/paylasimGoruntulemeAramaHaberPublic.htm?pId=197>
Erişim Tarihi 16.04.2018
- Çağlayan, A. A. (2016). Yetişkinler Okuma Yazma Öğretimi ve Temel Eğitim Programını Tamamlayan Bireylerin Okuma Yazma Düzeylerinin İncelenmesi (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Niğde Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Niğde
- Çiftçi, Ö. (2007). *İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Öğretim Programında Belirtilen Okuduğunu Anlamayla İlgili Kazanımlara Ulaşma Düzeyinin Belirlenmesi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Dijital Report, (2018). <https://digitalreport.wearesocial.com/download> Erişim tarihi 27.03.2018
- ÇSGB, Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı (2016). Beceriler Önemlidir.
http://www.ikg.gov.tr/wp-content/uploads/pdf/Turkiye_ulke_notu_Beceriler_Onemlidir.pdf
Erişim Tarihi 13.04.2018
- EUROSTAT, (2018). Participation rate in education and training (last 4 weeks) by sex and age.
[http:// appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/show.do?dataset=trng_lfse_01&lang=en](http://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/show.do?dataset=trng_lfse_01&lang=en) Erişim tarihi 20.04.2018
- Heisig, J. and H. Solga (2017), “How returns to skills depend on formal qualifications: Evidence from PIAAC”, OECD Education Working Papers, No. 163, Paris: OECD Publishing.
- TEDMEM, (2016). OECD Yetişkin Becerileri Araştırması: Türkiye ile İlgili Sonuçlar, Ankara: TED Press.
- Karabacak A.,S. (2011). *Mamak Halk Eğitimi Merkezinde Açılan Kurslara Katılan Kadınların Eğitime Katılma ve Terk Nedenleri* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, Ankara.
- Karabacak, S. (2018). Türkiye’de Yetişkinlerle Çalışan Eğitimcilerin Andragojik Bilgi Düzeyi, *Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakülte Dergisi*, 7(2), 537-561.
<http://dergipark.gov.tr/buefad/issue/35713> Erişim tarihi 18.06.2018
- Knowles, M., Holton, E.F. and Swanson, R.A. (2014). Yetişkin Eğitimi, İstanbul: Kaknüs Yayınevi
- Komşu, U. C. (2013). Yetişkin Eğitime Katılım, Eğitim İhtiyaçları, Güçlükler ve Kazanımlar. “Karaduvar Mahallesi Örneği” *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1(1), 286-299.

- Köker, K., Bulduk, H. ve Gelişen, G. (2017). PIAAC 2012-2016 Türkiye Değerlendirmesi ve Teknoloji Yoğun Ortamda Problem Çözme Yetkinliğinin Önemi, *Aksaray Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 1(1), 1-12.
<http://ased.aksaray.edu.tr> Erişim tarihi 11.04.2018
- Kurudayıoğlu, M., Tüzel, M. S. (2010). 21. Yüzyıl Okuryazarlık Türleri, Değişen Metin Algısı ve Türkçe Eğitimi, *Türklük Bilimi Araştırmaları Dergisi*, 28 (2), 284-298.
http://www.tubar.com.tr/TUBAR%20DOSYA/pdf/2010GUZ/kurudayolu_mehmet-tzel_sait_283-298.pdf Erişim Tarihi 18.06.2018
- Lindeman E. C. (1969). Halk Eğitiminin Anlamı. [The Meaning of Adult Education]. Ankara: General Directorate of Public Education Press.
- LONGMAN (2003), Dictionary of Contemporary English, Pearson Longman, UK,
- OECD. (2013). OECD Skills Outlook 2013: First Results from the Survey of Adult Skills, OECD Publishing.
- OECD. (2016). Skills Matter: Further Results from the Survey of Adult Skills, OECD Skills Studies, Paris: OECD Publishing,
- OECD, (2016). Skill Surveys, Numeracy – sample items
<http://www.oecd.org/skills/piaac/Numeracy%20Sample%20Items.pdf> Erişim tarihi 12.04.2018
- OECD, (2016). Skill Surveys, Literacy sample items
<http://www.oecd.org/skills/piaac/Literacy%20Sample%20Items.pdf> Erişim Tarihi 12.04.2018
- OECD, (2016). Skill Surveys, Reading Components (RC) sample items
<http://www.oecd.org/skills/piaac/Reading%20Components%20Sample%20Items.pdf>
 Erişim Tarihi 12.04.2018
- OECD,(2013). Technical Report of the Survey of Adult Skills (PIAAC)
http://www.oecd.org/skills/piaac/_Technical%20Report_17OCT13.pdf Erişim Tarihi 12.04.2018
- MEB (2015). Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı PISA 2015 Ulusal Raporu.
http://pisa.meb.gov.tr/wp-content/uploads/2014/11/PISA2015_UlusalRapor.pdf Erişim tarihi 26.03.2106
- MEB (2017). Akademik Becerilerin İzlenmesi ve Değerlendirilmesi (ABİDE) 8. Sınıflar Raporu. Büyükharf Basımevi, Ankara.
- MEB (2018). Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü İzleme ve Değerlendirme Raporu 2017. Ankara
- MEB Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı (2012), Bilişim İletişim ve Yazılım Dersi
www.eba.gov.tr/arama?q=Talim%20terbiye%20kurulu Erişim tarihi 20.04.2018
- Miser, R. (2002). Küreselleşen Dünyada Yetişkin Eğitimi, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 35 (1), 55-60.

- National Center for Education Statistic, NCES, (2016). Problem Solving in Technology Rich Environments – Sample Item
https://nces.ed.gov/surveys/piaac/sample_pstre.asp Erişim Tarihi 12.04.2018
- Sayılan, F., Yıldız, A. ve Baykal, N. S. (2017). Yetişkinlerin Temel Eğitimi Bağlamında Yetişkinler İkinci Kademe Eğitimi Programının Bütünsel Bir Değerlendirmesi, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 50 (2), 1-32.
- Sert, A. (2010). İlköğretim Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerilerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya
- Science and Society Committee (SSC), (1989). Teaching about Science, Technology and Society in Social Studies: Education for Citizenship in the 21st Century, Approved by NCSS Board of Directors,
<http://www.socialstudies.org> erişim tarihi 10.04.2018
- TEDMEM (2018). Beceri Sahibi Olanların Varlığını Sürdürmesiyle İlgili Dersler.
<https://tedmem.org/mem-notlari/yansima/kanatlariniz-var-mi-beceri-sahibi-olanlarin-varligini-surdurmesiyle-ilgili-dersler> Erişim tarihi 10.04.2018
- TDK, (2016). Türk Dil Kurumu Türkçe Sözlük,
http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.5ace0d2f381320.75550265 Erişim tarihi 11.04.2018
- Ünal, F., Kalçık, C., ve Satuk, M. (2016). “Halk Eğitim Kurslarının, Kadın Katılımcıların Yaşam Boyu Öğrenme Becerilerine Katkısının Değerlendirilmesi, *Turkish Studies -International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic-* 11/9, 905-930.
http://www.turkishstudies.net/Makaleler/529217481_46%c3%9cna1Fatma-vd-egt-905-930.pdf Erişim tarihi 18.06.2018
- Yıldırım, A. ve Şimşek H. (2006). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. (6. Baskı). Ankara: Seçkin Yayınevi
- Yıldız, A. (2004). Türkiye’deki Yetişkin Eğitimi Araştırmalarına Toplu Bakış, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37 (1), 78-97.
- Yıldız, A. (2008). Sözlü Kültür Bağlamında Yetişkin Okuryazarlığını Yeniden Düşünmek, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 41(1), 51-67.
- Yıldız, A. (2010). Birinci Kademe Okuma-Yazma Kurslarına Katılan Yetişkinlerin Matematik Becerileri Üzerine Bir Araştırma. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 35(158), 28-43.
- Yıldız, A. (2011). Okuma-Yazma Kurslarında Okuma-Yazma Öğreniliyor mu? *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(1), 403-421.
- Yıldız, K., Kahyaoğlu, M. ve Kaya, F., (2012). Siirt İlindeki Ortaöğretim Öğrencilerinin Sayısal Okuryazarlık Düzeylerinin Cinsiyet, Sınıf ve Öğrenim Gördüğü Lise Türüne Göre Farklılaşmasının İncelenmesi, *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5 (3), 82-96.
- Yılmaz, M. ve Benli, N. (2010). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Okuma Alışkanlığına Yönelik Tutumlarının Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12 (1), 281-291.



Article Info/Makale Bilgisi

✍ Received/Geliş: Mart 2018

✓ Accepted/Kabul: Haziran 2018

✍ Referees/Hakemler: Prof. Dr. Yüksel SAVUCU – Doç. Dr. Ercan GÜR – Dr. Öğr. Üyesi Süreyya Yonca SEZER - Dr. Öğr. Üyesi Fatih Mehmet UĞURLU

This article was checked by iThenticate.

FIRAT ÜNİVERSİTESİ'NDE ÇALIŞAN AKADEMİK PERSONELİN FİZİKSEL AKTİVİTE DÜZEYLERİNİN BELİRLENMESİ*

Mustafa KARADAĞ** - Vedat ÇINAR*** - Salih ÖNER****

ÖZET

Bu çalışmanın amacı, Fırat Üniversitesi'ndeki öğretim üyelerinin fiziksel aktivite düzeylerinin belirlenmesidir.

Çalışmanın evrenini Elazığ Fırat Üniversitesi'nde görev yapan toplam 904 öğretim üyesi oluşturmakta, örneklemini ise farklı bölümlerden oluşan 28-66 yaşları arasında 476 öğretim üyesi oluşturmaktadır. Çalışmadaki veriler Uluslararası Fiziksel Aktivite Anketi (IPAQ) - kısa form uygulanmasıyla elde edilmiştir. Verilerin analizi için ortalama, standart sapma analiz teknikleri kullanılmıştır. Farklılıkları belirlemek için One Way Anova, Mann Whitney U ve korelasyon testi yapılmıştır. Elde edilen veriler istatistiksel olarak $p < 0.05$ düzeyinde değerlendirilmiştir.

Analizler sonucunda; çalışmaya katılan Öğretim Üyelerinin Fiziksel Aktivite (FA) düzeylerinin $408,0 \pm 550,1$ MET-dk/hf olduğu ve öğretim üyelerinin FA kategorisi bakımından %80,5'inin İnaktif, %18,3'ünün minimal aktif, %1,3'ünün ise çok aktif kategorisinde olduğu tespit edilmiştir. Akademik unvan bakımından ise FA düzeyi en yüksek olan öğretim üyelerinin doçentler ($445,5 \pm 594,9$) olduğu, sonrasında Yardımcı Doçentlerin geldiği ($398,8 \pm 559,3$ MET-dk/hf) ve son olarak da Profesörlerin ($388,4 \pm 503,6$ MET-dk/hf) geldiği görülmüştür ($p > 0,05$).

Sonuç olarak öğretim üyelerinin FA düzeylerinde farklılık olduğu tespit edilmiştir. Öğretim üyelerinin FA düzeylerinin artırılması için üniversite içerisinde fiziksel aktiviteyi geliştirici programların yapılması

* Bu çalışma Salih ÖNER tarafından 2016 yılında sunulmuş olan Yüksek Lisans Tezinden üretilmiştir.

**  Dr. Öğr. Üyesi, Fırat Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi Hareket Anabilim Dalı, El-mek: mkaradag@firat.edu.tr

***  Prof. Dr., Fırat Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi, El-mek: vcinar@firat.edu.tr.

****  Sorumlu Yazar, Yüzüncü Yıl Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu, El-mek: salihgakko_23@hotmail.com

ve sağlıklı yaşam biçiminin alt dalı olan fiziksel aktivitenin ne denli önemli olduğunu, egzersizi hayatımıza katmamızı ve bu doğrultuda akademisyenleri egzersiz yapmaya sempozyumlarla, panellerle teşvik edip bu farkın daha da aza indirgemesine yardımcı olunacağı söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: Spor, Fiziksel Aktivite, Öğretim Üyesi, Beden Kitle İndeksi

PECIFYING THE LEVELS OF PHYSICAL ACTIVITY OF THE ACADEMIC STAFF AT FIRAT UNIVERSITY

ABSTRACT

The aim of this study is to specify the level of physical activity of the lecturers at Fırat University.

A total of 904 faculty members working at Elazığ Fırat University constitute the universe of the work 476 lecturers aged between 28 and 66 who work at different departments at Elazığ Fırat University took part in the study voluntarily. The data in the study was obtained by performing the International Physical Activity Questionnaire (IPAQ) – Short Form. While analyzing the data of the study, arithmetic average, standard deviation and analysis of variance were used. To indicate the differences, One Way Anova, Mann Whitney U and correlation analysis were performed. The obtained findings were statistically tested in $p < 0.05$ level relevance.

According to the results of the analyses, it was ascertained that the PA categories of the lecturers are 80,5% inactive, 18,3% minimal active, 1,3% very active. As for academic titles, it was determined that lecturers who have the highest level of PA are associate professors ($445,5 \pm 594,9$ MET-min/wk) followed by assistant professors ($398,8 \pm 559,3$ MET-min/wk) and lecturers that have the lowest level of PA are professors ($388,4 \pm 503,6$ MET-min/wk) ($p > 0,05$).

As a result, it was determined that the level of PA of the lecturers differ from each other. To enhance the level of PA of the lecturers, it can be said that building facilities that improve physical activity on the university campus and encouraging the lecturers to exercise by telling them how important physical activity is as a sub-branch of a healthy life style and by adding exercises into our lives will help reduce that differentiation.

STRUCTURED ABSTRACT

Object: The purpose of this study is to determine the physical activity levels of the faculty members at Fırat University.

Material and Method: This study was conducted between 12.12.2015 and 01.05.2016 with the questionnaire method in order to examine the physical activity levels of 26 different faculty members working at Elazığ Fırat University. The universe of this work is in Elazığ Fırat University in 26 departments (Faculty of Medicine, Faculty of

Engineering, Faculty of Veterinary Medicine, Faculty of Science, Faculty of Technology, Faculty of Humanities and Social Sciences, Faculty of Education, Faculty of Theology, Faculty of Economics and Administrative Sciences, Faculty of Science, Faculty of Communication, Faculty of Communication, Faculty of Health Sciences, Health Services, Vocational School, Sivrice Vocational School, Technical Vocational School, Keban Vocational School, Elazığ Organized Industry Maden Vocational School, Architecture Faculty, Civil Aviation Vocational School, Kovancılar Vocational School, Baskil Vocational School, Karakoçan Vocational School, State Conservatory, Social Sciences Vocational School). The sample of the study is; a total of 476 academicians aged between 28 and 66 are randomly selected. Before the survey is completed; all necessary information about the research was given to the participant; Also volunteers were allowed to participate in the survey. In this study, to determine the physical activity levels of the individuals; The short form of the International Physical Activity Questionnaire was used. International validity and reliability study of Craig and validity and reliability studies in Turkey for this survey was carried out by friends of the university by students Ozturk. This survey provides information about time spent on sitting, walking, moderate intensity activities and violent activities. The International Physical Activity Questionnaire has two forms, short form and long form. The short form structure is designed for telephone survey and consists of 7 questions. The long form has been developed for face-to-face survey applications and consists of a total of 27 questions. The International Physical Activity Assessment Questionnaire (IPAQ) was developed to determine the physical activity levels of participants aged 15-65 years. IPAQ has been developed to obtain valid and comparable information on the level of physical activity on a daily basis based on individual reports of physical activity performed internationally. IPAQ development work began in Geneva in 1998 and followed the validity and reliability studies conducted in 12 countries. The results suggest that scale can show the prevalence of participation in physical activity in the community and can be applied in many different cultures and environments for this purpose. Turkey 'in university students in education in 2005 by Ozturk also Hacettepe University School of Sport Sciences and Technology validity and reliability of the IPAQ survey was conducted in 2007 by. There are eight versions of the questionnaire. It was developed as four short, four long forms. These are known as telephone inquiry, interview and self-applied methods. There are also question types in the "last 7 days" or "any week" format. Short form (7 questions); walking, moderate and severe activities, and time spent in sitting. The calculation of the total score of the short form includes the sum of the duration (minutes) and the frequency (days) of walking, moderate intensity activity and severe activity. The energy required for the activities is calculated by the MET-minute score. Standard MET values were established for these activities. These;

Walk = 3.3 MET,

Moderate Severe Physical Activity = 4,0 MET,

Severe Physical Activity = 8.0 MET,

Seating = 1,5 MET.

Using these values, the daily and weekly level of physical activity is calculated. For example; 3 days 30 minutes walking in a person walking MET-dk / week score:

$$3.3 \times 3 \times 30 = 297 \text{ MET-min / week.}$$

$$\text{Walking MET-dk / week} = 3.3 \times \text{walking minutes} \times \text{walking days}$$

$$\text{Medium intensity MET-dk / week} = 4.0 \times \text{moderate intensity minutes} \times \text{medium moderate intensity days}$$

$$\text{Severe MET-dk / week} = 8.0 \times \text{severe activity minutes} \times \text{days of severe activity}$$

$$\text{Total, MET-dk / week} = (\text{walking} + \text{moderate} + \text{severe} + \text{sitting}) \text{ MET-dk / week}$$

In addition to this continuous scoring, classification is made according to the numerical values obtained.

There are 3 levels of activity:

1-Inactive (Category 1): The lowest level of physical activity. Situations that can not be included in Categories 2 and 3 are considered inactive.

2-Minimal Active (Category 2): Any of the following criteria are the least active. a-3 or more days for at least 20 minutes to do violent activity b-5 or more days of moderate activity or walking for at least 30 minutes per day c- Combination of moderate intensity activity with 5 or more days of walking providing a minimum of 600 MET-d / week

3-Very Active (Category 3): This measurement equals a moderate activity that is approximately at least one hour per day or more. This category is required to provide health benefits. a- Strong activity for at least 3 days providing a minimum of 1500 MET-d / week or b-Combination of 7 or more days walking, moderate or severe activity, providing a minimum of 3000 MET-min / week. Mean, standard deviation and variance analysis techniques were used in the analysis of the data. One Way Anova, Mann Whitney U test and correlation analysis were applied to determine the differences. Obtained findings were statistically tested with significance at $p < 0.05$ level.

Findings: As a result of the analyzes; (FA) levels of the faculty members participating in the study were $408,0 \pm 550,1$ MET-dk / hf and 80,5% of the faculty members were inactive, 18,3% were active in minimal, 1,3% 'is the most active category. In terms of academic title, the highest associate professors ($445,5 \pm 594,9$) were followed by Assistant Professors ($398,8 \pm 559,3$ MET-dk / hf) and the Professors ($388,4 \pm 503.6$ MET-min / hf) ($p > 0.05$). As a result, it was determined that there is a difference in the FA levels of the faculty members.

Results: In order to increase the FA levels of the academic members, it can be said that it is important to make programs to develop physical activity in the university and to emphasize the physical activity which is the subordinate of the healthy lifestyle, to increase the life of the exercise and to encourage the academicians to exercise with symposiums.

Keywords: Sports, Physical activity, Lecturer, Body-mass index

Giriş

Çağımızda teknolojik gelişmelerin yanında yeni yaşam koşulları insanları hareketsiz, durağan bir yaşama yönlendirmektedir. Dünya Sağlık Örgütü'nün 2002 yılındaki incelemesine bakıldığında, hareketsiz hayat diğer bir deyişle durağan yaşam, dünya genelinde her yıl 1,8 milyon hayatını kaybetmesine neden olmaktadır. Dünyada meme, kolon kanseri ve diyabet hastalıklarının yaklaşık %11-16'sına ve kalp rahatsızlıklarının %23'sine hareketsizlik etki etmektedir. İnsanların bir günde fiziki anlamda hareketli olabilecekleri 4 temel alan vardır. Bunlar; iş, ulaşım, ev içi işler, rekreasyonel faaliyetlerdir (Akyol ve ark. 2008).

Günümüzde hızla ilerleyen teknoloji, insana duyulan ihtiyacı azaltmış ve bununla beraber insanın doğal yapısına ters bir hayat modeli iş çevresinden gelen tepki, stres sindirim sistemi rahatsızlıkları başta olmak üzere ölüm sebepleri içerisinde girmiştir. Spor, modern insanın karşısına koyulan bu tehlikeye karşı güçlü, gündelik yaşamın getirdiği sıkıntılardan uzak bir alan geliştirerek çözüm üretmekte ve getirdiği sağlıklı yaşam biçimiyle de tıba yardımcı olmaktadır. Bu faydayla beraber kişilerin sosyal gelişimi üzerinde de pozitif etkileri vardır. Bundan dolayı gelişmiş ülkeler spora daha çok önem verip küçük yaşlardan başlayarak çocuklara beden eğitimi ve spor dersleri vermektedir (Gökhan ve ark. 1979).

Toplunun hemen hemen her kesiminde spor ile fiziksel aktivite kelimesi aynı bilinmektedir. Fakat günlük hayatta fiziksel aktivite, eklemlerin ve kasın kullanılıp efor sarf etmesi sonucu, solunum hızını yükselten ve değişik tipte yorgunluğa sebep olan aktiviteler olarak tanımlanabilir. Bu doğrultuda spor fiziksel aktivitenin yanı sıra egzersiz, oyun oynama ve gün içinde bir yerden bir yere gitme (eve, işe vb.) fiziksel aktivite olarak kabul görmüştür (Gür ve Küçükoglu, 1992).

Spor, eğitime, ekonomiye ve uluslararası diplomasiye etki ederek, hızla sosyal bir kurum olmaktadır. Öyle ki artık spor müsabakaları kurumların, kulüplerin, il ve ülkelerin en önemli tanıtım araçlarından birisi olmakla beraber, ülkelerin aynı zamanda teknik, teknolojik, eğitim ve ekonomik standartlarını yansıttıkları bir platform olarak da tanımlanmaktadır (Karadağ, 2010).

Çağdaş toplulukların açık bir özelliği şudur ki sosyal farklılık artan iş hayatıyla sosyalleşme arasında spor büyük derecede rol oynar. Toplum içerisinde kavgaların streslerin ve çoğu sıkıntının aşılmasında spor önemli bir rol oynar. Bu açıdan ele alırsak sağlığımızı kontrol altına alıp, mutlu ve huzurlu insanlar yetişmesinde önemli bir faktör olduğu söylenebilir (Erkal, 1986).

Bu çalışma Fırat Üniversitesi'ndeki öğretim üyelerinin fiziksel aktivite düzeylerinin belirlenmesi amacıyla yapılmıştır.

Materyal Ve Metot

Bu çalışma, Elazığ Fırat Üniversitesi'nde görev yapan 26 farklı bölümdeki Öğretim Üyelerinin fiziksel aktivite düzeylerini incelemek amacıyla, anket yöntemiyle 12.12.2015/01.05.2016 tarihleri arasında yapılmıştır.

Bu çalışmanın evrenini, Elazığ Fırat Üniversitesi'nde 26 bölümde (Tıp Fakültesi, Mühendislik Fakültesi, Veteriner Fakültesi, Fen Fakültesi, Teknoloji Fakültesi, İnsani ve Sosyal Bilimler Fakültesi, Eğitim Fakültesi, İlahiyat Fakültesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, Su Ürünleri Fakültesi, Spor Bilimleri Fakültesi, İletişim Fakültesi, Dış Hekimliği Fakültesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Sağlık Hizmetleri MYO, Sivrice MYO, Teknik Bilimler MYO, Keban MYO, Elazığ Organize Sanayi Maden MYO, Mimarlık Fakültesi, Sivil Havacılık MYO, Kovancılar MYO, Baskil MYO, Karakoçan MYO, Devlet Konservatuvarı, Sosyal Bilimler MYO) görev yapmakta olan toplam 904 öğretim üyesi oluşturmaktadır. Çalışmanın örneklemini ise; rastgele seçilen 28-66 yaşları arasındaki toplam 476 akademisyen oluşturmaktadır. Anket doldurulmadan önce; katılımcıya araştırma hakkında gerekli her türlü bilgi verilmiştir; ayrıca katılımcıdan araştırmaya katılıp katılmama konusunda gönüllülük izni alınmıştır.

Bu çalışmada bireylerin fiziksel aktivite düzeylerini belirlemek için; Uluslararası Fiziksel Aktivite Anketi (International Physical Activity Questionnaire, IPAQ) kısa formu kullanılmıştır (Craig ve ark. 2003).

Uluslararası geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları Craig ve arkadaşları tarafından yapılan bu anket için Türkiye'deki geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları Öztürk tarafından üniversite öğrencilerine yapılmıştır (Öztürk, 2005).

Bu anket, oturma, yürüme, orta düzeyde şiddetli aktiviteler ve şiddetli aktivitelerde harcanan zaman hakkında bilgi sağlamaktadır. Uluslararası Fiziksel Aktivite Anketi kısa form ve uzun form olmak üzere iki form yapısına sahiptir. Kısa form yapısı telefonla anket uygulaması için tasarlanmıştır ve 7 sorudan oluşmaktadır. Uzun form ise yüz yüze anket uygulamaları için geliştirilmiştir ve toplam 27 sorudan oluşmaktadır (Craig ve ark. 2003).

Uluslararası Fiziksel Aktivite Değerlendirme Anketi (IPAQ) 15-65 yaş aralığındaki katılımcıların fiziksel aktivite düzeylerini belirlemek amacıyla geliştirilmiştir (Craig ve ark. 2003, Bauman, 2004).

IPAQ, uluslararası arenada günlük olarak yapılan fiziksel aktiviteyi bireysel raporlara dayanarak fiziksel aktivite düzeyi hakkında geçerli ve karşılaştırılabilir bilgi elde etmek amacıyla geliştirilmiştir. IPAQ geliştirme çalışmaları 1998 yılında Cenevre' de başlamıştır ve bunu 12 ülkede yapılan geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları izlemiştir. Sonuçlar ölçeğin toplumda fiziksel aktiviteye katılma yaygınlığını gösterebileceğini ve bu amaçla ölçeğin birçok farklı kültür ve ortamda uygulanabileceğini düşündürmüştür (Tekkanat, 2008).

Türkiye' de Öztürk tarafından 2005 yılında üniversitelerde eğitim-öğretim gören öğrencilerde ayrıca Hacettepe Üniversitesi Spor Bilimleri ve Teknolojisi Yüksekokulu Tarafından 2007 yılında IPAQ anketinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılmıştır (Karaca ve Turnagöl, 2007).

Anketin sekiz versiyonu vardır. Dört kısa, dört uzun form olarak geliştirilmiştir. Bunlar telefon ile sorgulama, görüşme ve kendi kendine uygulanabilir yöntemler olarak bilinmektedir. Ayrıca "son 7 gün" veya "herhangi bir haftada" biçimli soru tipleri de bulunmaktadır (Bauman, 2004, Nosikov ve Gudex, 2003, Parmaksız, 2007).

Kısa form (7 soru); yürüme, orta şiddetli ve şiddetli aktivitelerde harcanan zaman ve otururken harcanan zaman hakkında bilgi sağlamaktadır.

Kısa formun toplam skorunun hesaplanması yürüme, orta şiddetli aktivite ve şiddetli aktivitenin süre (dakikalar) ve frekans (günler) toplamını içermektedir. Aktiviteler için gerekli olan enerji MET-dakika skoru ile hesaplanır. Bu aktiviteler için standart MET değerleri oluşturulmuştur. Bunlar;

Yürüme = 3,3 MET,

Orta Şiddetli Fiziksel Aktivite = 4,0 MET,

Şiddetli Fiziksel Aktivite = 8,0 MET,

Oturma = 1,5 MET.

Bu değerler kullanılarak günlük ve haftalık fiziksel aktivite seviyesi hesaplanır. Örneğin; 3 gün 30 dakika yürüyen bir kişinin yürüme MET-dk/hafta skoru:

$3.3 \times 3 \times 30 = 297$ MET-dk/hafta olarak hesaplanmaktadır.

Yürüme MET-dk/hafta = $3,3 \times$ yürüme dakikası $\times$ yürüme gün sayısı

Orta şiddetli MET-dk/hafta = $4,0 \times$ orta şiddetli aktivite dakikası X orta şiddetli aktivite yapılan gün sayısı

Şiddetli MET-dk/hafta = $8,0 \times$ şiddetli aktivite dakikası $\times$ şiddetli aktivite yapılan gün sayısı

Toplam, MET-dk/hafta = (yürüme + orta şiddetli+ şiddetli + oturma) MET-dk/hafta

Bu sürekli skorlamanın yanı sıra elde edilen sayısal verilere göre sınıflandırma yapılmaktadır. Buna göre 3 aktivite seviyesi vardır:

1-İnaktif (Kategori 1) : En alt fiziksel aktivite seviyesidir. Kategori 2 ve 3 içine dâhil edilemeyen durumlar İnaktif olarak düşünülür.

2-Minimal Aktif (Kategori 2): Aşağıdaki kriterlerden herhangi birine girenler minimal aktiftir.

a-3 veya daha fazla gün en az 20 dakika şiddetli aktivite yapmak

b-5 veya daha fazla gün orta şiddetli aktivite veya yürümenin günde en az 30 dakika yapılması

c-Minimum 600 MET-dk/haftayı sağlayan 5 veya daha fazla gün yürüme ve orta şiddetli aktivitenin birleşimi

3-Çok Aktif (Kategori 3): Bu ölçüm yaklaşık olarak en az günde bir saat veya daha fazla olan orta şiddetli bir aktiviteye eşittir. Bu kategori, sağlıkla ilgili yararların sağlanmasında gereken düzeydir.

Minimum 1500 MET-dk/haftayı sağlayan en az 3 gün şiddetli aktivite veya

Minimum 3000 MET-dk/haftayı sağlayan 7 veya daha fazla gün yürüme, orta şiddetli veya şiddetli aktivitenin kombinasyonu (Öztürk, 2005, Parmaksız, 2007 Arıkan ve ark. 2008, Savcı ve ark. 2006).

Verilerinin analizinde ortalama, standart sapma ve varyans analizi teknikleri kullanılmıştır. Farklılıkları belirlemek için One Way Anova, Mann Whitney U testi ve korelasyon analizi uygulanmıştır. Elde edilen bulgular istatistiksel olarak $p < 0.05$ düzeyinde anlamlılık ile test edilmiştir.

Bulgular

Cinsiyet	Sayı (n)	Yüzde (%)
Erkek	373	78,4
Kadın	103	21,6
Toplam	476	100

Çalışmaya katılan Öğretim Üyelerinin Cinsiyetlerine ait bulgular Tablo 1'de gösterilmiştir. Çalışmaya 373 (%78,4) erkek ve 103 (%21,6) kadın akademisyen olmak üzere toplamda 476 kişi katılmıştır.

Akademik Unvan	N	%
Profesör	166	34,9
Doçent	130	27,3
Yardımcı Doçent	180	37,8
Toplam	476	100,0

Çalışmaya katılan Öğretim Üyelerinin unvanlarına yönelik bulgular tablo 2’de gösterilmiştir. Buna çalışmaya katılan Öğretim Üyelerinin 166’sı profesör, 130’u doçent, 180’i Yardımcı Doçenttir.

Değişkenler	Min	Max	Ortalama	S.S
YAŞ	28	66	46	7
BOY (cm)	1.50	1.97	1.72	0,7
KİLO (kg)	54	120	78,3	0,4

Çalışmaya katılan öğretim üyelerinin tanımlayıcı bilgilerine ait bulgular, Tablo 3’de gösterilmiştir. Çalışmaya katılanların yaşları minimum; 28, maksimum; 66 olduğu ve yaşları ortalamalarının ise $46,0 \pm 7,0$ olduğu tespit edilmiştir. Boya ilişkin bilgiler; minimum 1,50 cm, maksimum 1,87 cm ve boylarının ortalamaları $1,72 \pm 0,4$ cm olduğu tespit edilmiştir. Ağırlıklarına ilişkin bilgiler; minimum 54 kg, maksimum 120 kg ve ağırlıklarının ortalaması $78,3 \pm 0,4$ kg. olduğu tespit belirlenmiştir.

Fiziksel aktivite kategorisi

Akademik ünvan	İnaktif	Minimal aktif	Çok aktif	Toplam
Prof	n 133 % 80,1	32 19,3	1 0,6	166 100
Doç	n 99 % 76,2	29 22,3	2 1,5	130 100
Yrd. Doç	n 151 % 83,9	26 14,4	3 1,7	180 100

Çalışmaya katılan Öğretim Üyelerinin Fiziksel Aktivite kategorisine ilişkin bulgular Tablo 7’de gösterilmiştir. Çalışmaya katılan akademisyenlerden profesörlere ait fiziksel aktivite kategorisi şöyledir: 133 kişi (%80,1) İnaktif, 32 kişi (%19,3) minimal aktif, 1 kişi (%0,6) nin ise; çok aktif olduğu tespit edilmiştir. Doçentlere ait fiziksel aktivite kategorisi; 99 kişi (%76,2) İnaktif, 29 kişi (%22,3) minimal aktif 2 kişi (%1,5) çok aktif olarak tespit edilmiştir. Yardımcı doçentlere ait fiziksel aktivite kategorisi; 151 kişi (%83,9) İnaktif, 26 kişi (%14,4) minimal aktif, 3 kişi (%1,7) çok aktif olarak tespit edilmiştir.

Tartışma Ve Sonuç

Bu çalışma Fırat Üniversitesi’nde çalışan 28-66 yaşları arasında 373 erkek 103 kadın toplamda 476 öğretim üyelerinin fiziksel aktivite düzeylerinin ne durumda olduğunu araştırmak amacıyla yapılmıştır.

Çalışmanın bulgularından birincisi cinsiyete göre akademisyenlerin fiziksel aktivite düzeyinde farklılık olduğudur. Yapılan çalışma sonucunda cinsiyetlere göre fiziksel aktivite düzeyine bakıldığında; erkek akademisyenlerin fiziksel aktivite puanları ($424,8 \pm 558,1$) bayan akademisyenlerin ise ($347,1 \pm 518,3$) fiziksel aktivite puanından daha yüksek olduğu görülmüştür ($p < 0,05$).

Çalışmamızla benzerlik gösteren çalışmamaları incelediğimizde;

Öztürk 2005’de üniversite öğrencilerine yönelik gerçekleştirdiği çalışmada erkeklerin ortalamalarının kızların ortalamalarından yüksek olduğunu ve statiksel olarak fark olduğunu belirlemiştir (Öztürk, 2005). Cengiz 2007’de üniversite öğrencilerine yönelik yaptığı çalışmada erkeklerin lehine bir farklılık olduğunu belirlemiştir (Cengiz, 2007). Savcı ve ark. 2006’da yaptıkları çalışmada üniversite öğrencilerinin erkek puanlarının kadınların puanlarından daha yüksek olduğunu tespit edip statiksel olarak fark olduğuna ulaşmıştır (Savcı ve ark. 2006). Arabacı ve Çankaya

2007'de beden eğitimi öğretmenlerine yönelik yaptıkları çalışmada erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre ortalamalarının daha yüksek olduğunu tespit etmişlerdir (Arabacı ve Çankaya, 2007). Genç ve ark. 2011'de yetişkinlere yönelik yaptığı çalışmada erkeklerin lehine bir fark bulmuştur (Genç ve ark. 2011). Karaca 2007'de yetişkinler üzerinde yaptığı çalışmada erkeklerin fiziksel aktivite seviyelerinin kadınlardan daha yüksek olduğunu tespit etmiştir (Karaca, 2007). Deniz 2011'de yaptığı çalışmada erkeklerin ortalamalarının kadınlara göre daha yüksek olduğunu tespit etmiş gruplar arasında fark olduğunu belirlemiştir (Deniz, 2011).

Çalışmamızla benzerlik göstermeyen çalışmaları incelediğimizde;

Tekkanat 2008'de öğretmen adaylarına yönelik yaptığı çalışmada fiziksel aktivite düzeylerinde herhangi bir farklılık görülmemiştir (Tekkanat, 2008). Brown ve ark. 2003'de üniversite hazırlık öğrencilerine yönelik yaptığı çalışmada fiziksel aktivite düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı bir sonuca ulaşmamıştır (Brown ve ark. 2008). Şanlı 2008'de öğretmenlere yönelik yaptığı çalışmasında cinsiyetler arasında anlamlı bir sonuca ulaşamamıştır (Şanlı, 2008). Santiago ve ark. 2012'de ilköğretim öğretmenlerine yönelik yaptıkları çalışmada cinsiyetler arasında bir fark bulmamışlardır (Santiago ve ark. 2012). Bu farklılığın sebebi değişik işlerde çalışılıyor olması, farklı sosyo ekonomik çevre, yaş vb. şeyler olduğu söylenebilir.

Çalışmanın bulgularından bir diğeri, akademik unvanlara göre fiziksel aktivite düzeyinde farklılık olduğudur. Çalışma sonucunda; fiziksel aktivite düzeyi bakımından Doçentlere ait fiziksel aktivite puanının ($445,5 \pm 594,9$) Profesörler ($388,4 \pm 503,6$) ve Yardımcı Doçentlere göre daha yüksek olmasına rağmen istatistiksel anlamda yüksek olduğu tespit edilmiştir. Analiz sonucunda akademik unvanlar dikkate alındığında, öğretim üyelerinin fiziksel aktivite puanları arasında istatistiksel anlamda fark bulunamamıştır ($p > 0,05$). Arslan ve ark. 2003'de üniversitede görev yapan öğretim üyelerine yönelik çalışmasında doçentlerin profesörler ve yardımcı doçentlere göre daha fazla spor yaptıklarını tespit etmiştir. Bu da bizim çalışmamızla paralellik göstermektedir.

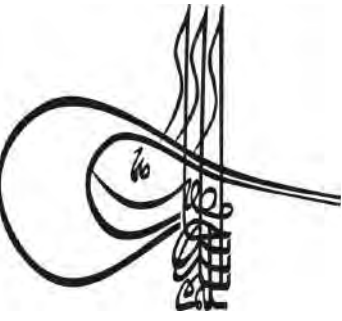
Sonuç olarak Fırat Üniversitesi'nde görev yapan akademisyenlerin FA kategorisi bakımından %80,5'inin İnaktif, %18,3'ünün minimal aktif, %1,3'ünün ise çok aktif kategorisinde olduğu tespit edilmiştir. Arabacı 2007'de beden eğitimi öğretmenlerine yönelik yapmış olduğu çalışmada %41,6 İnaktif, %41,6 Minimal Aktif %16,8 Çok aktif olduğunu tespit etmiştir (Arabacı, 2007). Tolga 2010'da ilköğretim ve ortaokullarda görev yapan beden eğitim öğretmenlerine yönelik çalışmasında kadınların fiziksel aktivite seviyelerinin oldukça düşük olduğunu tespit etmiştir (Tolga, 2010).

Sonuç olarak; Akademisyenlerin fiziksel aktivite düzeylerinin geliştirmesine yönelik üniversite içi rekreasyon alanların daha da yaygınlaştırılması önerilebilir. Öğrencilere model olan öğretim üyeler fiziksel aktivitenin hayatımızda ne denli önemli olduğu bilincini seminerlerle, eğitim programlarıyla geliştirilmesi planlanabilir. Akademisyenlere sporun hareketsiz yaşamın sebep olduğu hastalıklara karşı kazandırdığı sağlıklı yaşam biçimiyle stresten ve obeziteden uzak bir ortam getirdiği bilinci yerleştirilmelidir.

KAYNAKÇA

- Akyol A, Bilgiç P, Ersoy, G. 2008. Fiziksel Aktivite, Beslenme ve Sağlıklı Yaşam. Hacettepe Üniversitesi-Sağlık Bilimleri Fakültesi Beslenme ve Diyetetik Bölümü, Ankara,
- Arabacı R, Çankaya C. 2007. Beden Eğitimi Öğretmenlerinin fiziksel aktivite düzeylerinin araştırılması. Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1: 1-15.
- Arıkan İ, Metintaş S, Kalyoncu C. 2008. Genç erişkinlerde fiziksel aktivite düzeyinin belirlenmesinde iki method karşılaştırılması. Osmangazi Tıp Dergisi, 30: 19-28.

- Arslan, C. 2003. Üniversite Öğretim Üyelerinin Fiziksel Aktivite Düzeyleri ve Sağlık Sorunları Arasındaki İlişkinin Araştırılması F.Ü. Sağlık Bil. Dergisi; 17: 249-258.
- Bauman A. 2004. Updating the evidence that physical activity is good for health – An epidemiological review 2000-2003, J Sci Med Sport 7: 6-19.
- Brown DW, Balluz LS, Heath GW. 2003. Associations between recommended levels of physical activity and health related quality of life. Findings from the 2001 Behavioral Risk Factor Surveillance System (BRFSS) survey. Prev Med; 37: 520–8.
- Cengiz C. 2007. Orta Doğu Teknik Üniversitesi öğrencilerinin fiziksel aktivite düzeyleri ve egzersiz davranışının değişim basamakları. Yüksek lisans tezi, Ankara; Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı..
- Craig CL, Marshall AL, Sjöström M, Bauman AE, Booth ML, Ainsworth BE, et al. 2003. International Physical Activity Questionnaire: 12-country reliability and validity, Med Sci Sports Exerc; 35: 1381-1395.
- Deniz M. 2011. Yetişkinlerde fiziksel aktivite düzeyi ile sosyoekonomik durum arasındaki ilişkinin araştırılması. Yüksek lisans tezi, Bursa; Uludağ Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı..
- Erkal M. 1986. Sosyolojik Açıdan Spor, MEGSB, Yayın No: 30, Ankara,: 78.
- Genç A, Şener Ü, Karabacak H, Üçok K. 2011. Kadın ve erkek genç erişkinler arasında fiziksel aktivite ve yaşam kalitesi farklılıklarının araştırılması. Kocatepe Tıp Dergisi; 12: 145-150.
- Gökhan N, Olgun P, Gürses Ç. 1979. Sportif Yetenek Araştırma Metodu Türkiye Uygulaması, TSV, İstanbul,:2.
- Gür H, Küçükoğlu S. 1992. Yaşlılık ve Fiziksel Aktivite. Roche Yayınları,: 9.
- Karaca, A, Turnagöl HH. 2007. IPAQ anketinin geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. Hacettepe üniversitesi spor bilimleri dergisi,: 18: 68-84.
- Karadağ M. 2010. Bilek Güreşçilerinde Sekiz Haftalık Antrenman Sürecinin Endojen Amino Asitler Üzerine Etkisinin Araştırılması. Yüksek Lisans Tezi, Elazığ: Fırat Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı,.
- Nosikov A, Gudex C (Ed.), 2003. EUROHIS, Developing Common Instruments for Healty Surveys. Netherland: Published on behalf of the World Healty Organization Regional Office for EUROPE by IOS Pres..
- Öztürk M., 2005. Üniversitede Eğitim-Öğretim Gören Öğrencilerde Uluslararası Fiziksel Aktivite Anketinin Geçerliliği ve Güvenirliği ve Fiziksel Aktivite Düzeylerinin Belirlenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara,.
- Parmaksız H. 2007. Yetişkin Obezlerde Fiziksel Aktivite Seviyesinin Belirlenmesi. Yüksek Lisans. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Savcı S, Öztürk M, Arıkan H, İnce Dİ, Tokgözoğlu L. 2006. Üniversite öğrencilerinin fiziksel aktivite düzeyleri. Türk Kardiyoloji Derneği Arş.006; 34: 166–172.
- Şanlı E. 2008. Öğretmenlerde Fiziksel Aktivite Düzeyi-Yaş, Cinsiyet ve Beden Kitle İndeksi İlişkisi. Yüksek Lisans. Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Tekkanat Ç. 2008. Öğretmenlik bölümünde okuyan öğrencilerde yaşam kalitesi ve fiziksel aktivite düzeyleri. Yüksek lisans tezi, Denizli: Pamukkale Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Sporda Psiko-Sosyal Alanlar Anabilim Dalı.



Article Info/Makale Bilgisi

✍ Received/Geliş: Mayıs 2018

✓ Accepted/Kabul: Haziran 2018

✍ Referees/Hakemler: Doç. Dr. Hasan Hüseyin KILINÇ – Doç. Dr. Mediha SARI – Dr. Öğr. Üye. Cenk AKAY

This article was checked by iThenticate.

ORTAOKUL İNGİLİZCE DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMININ VE İNGİLİZCE DERS KİTAPLARININ ÇOKKÜLTÜRLÜLÜK AÇISINDAN İNCELENMESİ

Yelda KARAHAN ÜZÜLMEZ* - Fazilet KARAKUŞ**

ÖZET

Çokkültürlülük kavramı, son yıllarda dünya çapında önemli bir kavram olarak kabul edilmektedir. Dünyada meydana gelen özellikle teknolojik gelişmeler ve küresel oluşumlar gibi hızlı değişme ve gelişmeler çokkültürlülük kavramının giderek önem kazanmasına neden olmaktadır. Bu değişimler çok çeşitli farklılıklara sahip bireylerin bir arada yaşamasını zorunlu hale getirmektedir. Dünya çapında çokkültürlülük yaklaşımının giderek önem kazanmasıyla birlikte, eğitim sistemleri içerisinde çokkültürlülüğe ilişkin farkındalığın da arttığı görülmektedir. Bu durum tüm eğitim sistemini etkilediği gibi yabancı dil eğitimi de etkilemiştir. Bu savdan hareketle, yapılmış olan çalışmada, ortaokul İngilizce öğretim programı ve ders kitapları çokkültürlü eğitim açısından incelenmiştir. Çalışmanın amacı, ortaokul İngilizce dersi öğretim programı ile İngilizce ders kitaplarında çokkültürlü eğitime ne kadar yer verildiğini ve çokkültürlü eğitimin nasıl ele alındığını incelemektir. Bu amaç doğrultusunda MEB tarafından dağıtılan ve devlet okullarında okutulan “English Net” (5. ve 6. sınıf), “Sunshine” (7. sınıf) ve “Upturn in English” (8.sınıf) ders kitapları incelenmiştir. Ortaokul İngilizce programı ve ders kitapları incelenirken nitel araştırma yöntemleri içinde yer alan doküman analizi tekniği kullanılmıştır. Araştırmanın bulgularından elde edilen sonuçlar doğrultusunda, ortaokul İngilizce programı ve ders kitaplarında Türkiye gibi, içinde farklı halkların yer aldığı bir ulus devleti için son derece yetersiz olduğu, bu anlamda çokkültürlülükle ilişkili olarak ortaokul İngilizce öğretim programının ve kitaplarının çokkültürlülüğün ilkeleri doğrultusunda geliştirilmesi gerektiği belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: İngilizce Dersi Öğretim Programı; Ortaokul İngilizce Ders Kitabı; Çokkültürlü Eğitim; Çokkültürlülük, Çokdillilik

*  Eğitim Uzmanı, Milli Eğitim Bakanlığı, El-mek: yeldakarahan@yahoo.com.tr

**  Dr. Öğr. Üyesi Mersin Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Programları ve Öğretim ABD, El-mek: kkfazilet@gmail.com

EXAMINATION OF THE SECONDARY SCHOOL ENGLISH LESSON CURRICULUM AND COURSE BOOKS IN TERMS OF THE MULTICULTURAL EDUCATION

ABSTRACT

The concept of multiculturalism has been recognized as an important concept throughout the world in recent years. Rapid changes and developments such as technological developments and global formations that are taking place in the world make the concept of multiculturalism increasingly important. These changes make it necessary to live together for people who have a wide variety of differences. Around the world with the increasing importance of multiculturalism, it is also seen that awareness of multiculturalism is getting increase in the education system. This affected not only the whole education system but also the foreign language education. In this sense, in this study, secondary school English lesson curriculum and coursebooks were examined in terms of multicultural education. The aim of the study is to examine what extent and how the multicultural education is included in the English lesson curriculum and the coursebooks. With this aim, "English Net" (5th-6th class), "Sunshine" (7th class) and "Upturn in English" (8th class) coursebooks distributed by Ministry of Education and taught in state schools have been examined. In this study the document analysis technique included in the qualitative research methods was applied for the examination of secondary school English lesson curriculum and course books. In the light of the results obtained from the findings of the research, it has been determined that, the objectives and units related with the multiculturalism in the secondary school English curriculum and coursebooks it's inadequate for a nation state in which there are different populations, such as Turkey, in this sense the secondary school English curriculum and coursebooks in relation to multiculturalism are required to undergo various improvements and changes.

STRUCTURED ABSTRACT

In the globalizing world, the concept of multiculturalism gains importance every passing day. The concept of "multiculturalism" is a concept that has been frequently emphasized in recent years in the field of foreign language teaching (Korkmaz, 2009). Bayraktar (2015) stated that foreign language teaching should be handled in the context of language and culture. In this sense, one of the lessons in the world and in Turkey is foreign language lessons. In fact, the main goal in foreign language teaching is to develop effective language skills of people and to enable them to communicate effectively (Mete, 2015). However, according to Bayraktar (2015), foreign language lessons are an area where foreign cultures encounter foreign cultures for the language learners, and therefore the intercultural approach should be taken into consideration while teaching foreign languages. In any countries, regardless of the foreign language education policy, it seems possible to gain a cross-cultural experience and a peaceful environment with the help of foreign languages taught and learned (Güler, 2005). In this sense, it is very important for countries to organize their foreign language education

policies to reflect this thought (Başbay, 2014). In relation to the concepts of multiculturalism and multilingualism in Turkey, our foreign language education policy is based on the principle of respect for different cultures, but at the same time owns its own culture (MEB, 2014). With this policy, which is followed in foreign language teaching programs, it's getting important how culture is handled and transmitted in the coursebooks. In this sense, the aim of this study is to examine how multicultural education is addressed in the secondary school English curriculum. In this study, "English Net" (5th and 6th grade), "Sunshine" (7th grade) and "Upturn in English" (8th grade) textbooks distributed by the Ministry of Education are examined. When the literature has been examined, the number of studies relation to multicultural education in curriculum and textbooks in our country is very few (2007 and Cirik, 2008). The study is one of the rare studies that has been done in this area in our country. In this sense, it is thought that this study is important. In the study, "document analysis" method, which is included in qualitative research methods, is used. In this study, the curriculum and textbooks of the secondary school English course were examined, and the sections "objectives and evaluation" in the English curriculum and the textbooks were discussed. To ensure confidence in the research, the achievements and evaluations of multiculturalism in the secondary school curriculum and in the books have been reviewed by a lecturer. Later, the findings of the lecturer and the researcher were compared with Miles and Huberman's reliability formula. As a result of this formula, consensus was calculated as 100% in this study. According to the results obtained from the findings of the research;

In the 5th grade English language teaching program, the ratio of the objectives related to multicultural education to all objectives is about 8.69%. In the 6th grade English language teaching program, the ratio of the objectives related to multicultural education to all objectives is about 9.52%. In the 7th grade English language teaching program, the ratio of the objectives related to multicultural education to all objectives is about 5.45%. In the 8th grade English language teaching program, the ratio of the objectives related to multicultural education to all objectives is about 2.00%. In general, as a result of the analysis of the secondary school English lesson curriculum based on objectives on the basis of classes, the ratio of the objectives related to multicultural education to all objectives was determined as 6.21%. In the 5th grade English coursebook, the units related with the multicultural education constitute 40% of the other units.

In the 6th grade English coursebook, the units related with the multicultural education constitute 20% of the other units. In the 7th grade English coursebook, the units related with the multicultural education constitute 10% of the other units. In the 8th grade English coursebook, the units related with the multicultural education constitute 30% of the other units. In general, units related with the multicultural education in the secondary school English courses constitute 25% of the other units. When the secondary school English course curriculum and textbooks are examined in general, multicultural education is the lowest level at the 8th grade curriculum (2.00%) while the highest level at the 6th grade curriculum (9.52%). In the coursebooks, multicultural education is the lowest level at 7th grade (10%), while the highest level at 5th grade (40%).

Keywords: English Lesson Curriculum; Secondary School English Lesson Coursebook; Multicultural Education; Multiculturalism; Multilingualism

Giriş

İnsan, “zoon logon ekhon” yani düşünen ve konuşan bir varlıktır ve insandaki konuşma ihtiyacı, insanın kendi iç dinamiğinde zaten var olan sosyal enerjisinden kaynaklanmaktadır (Akarsu, 1998). İnsanoğlunun bu en önemli sosyal gereksinimini karşılayan yegane araç ise, dildir. Kirchner (1997)’e göre insanın sosyal yaşantısını devam ettirebilmesi için dil en temel unsurdur. Toplumun temelini oluşturan en önemli unsurlardan biri olduğu içindir ki ilk toplumlardan günümüze kadar her toplumun bir dili olmuştur (Conboy, 2006). Bu durum, dilin insan ve toplumun vazgeçilmez bir parçası olduğunun kanıtıdır. İnsanın ve toplumun vazgeçilmez bir parçası olan dil, var olduğu toplumun kültürünün korunması ve gelecek kuşaklara aktarılmasında önemli bir işleve sahiptir. Bayraktar (2015)’a göre dil, kültürü oluşturan, geliştiren ve aktaran en önemli araçtır.

Toplumlar, kendi kültürlerini oluşturup kendi dillerini geliştirdikten sonra diğer toplumlarla da iletişim kurabilmek için onların dillerini öğrenme ihtiyacı hissetmiştir (Şerabatır, 2008). Uluslar çoğaldıkça ticari, sosyal, ekonomik ilişkiler de gelişmiş ve anadil dışında diğer dilleri öğrenme gereksinimi gün geçtikçe gereksinim haline gelmiştir. Çağımız toplumlarında da yabancı dil veya dilleri bilmek ciddi bir gereksinimdir. Yabancı dil bağlamında diğer ülke ve toplulukların dillerini öğrenmek, çokdillilik ve çokkültürlülük ile bağıntılı görülmektedir (Başbay, 2014). Bununla birlikte, çokdillilik ve çokkültürlülüğün ancak, toplumlar arasında dilsel ve kültürel sınırlar ortadan kalktığına bahsedilebilmektedir (Güler, 2005). Canagarajah, (2011) farklı topluluklardan gelen insanların, birbirleriyle iletişime geçebilmesi için kendi dilleri dışında birden fazla dil öğrenmelerinin çokdilliliğe hizmet ettiğini ifade etmiştir. Dünyanın küreselleşmesiyle birlikte çokdillilik ve çokkültürlülük önem kazanmıştır. Altaş (2003), küreselleşmenin çokkültürlülüğe inkar edilemez bir yerinin olduğunu ifade etmiştir. Edward N. Lorenz’in de ifade ettiği gibi, günümüzde, Amazon Ormanlarında bir kelebek kanat çırparsa, dünyada fırtına kopmasına neden olabilmektedir (Uysal, 2009).

Çokdillilik ve çokkültürlülük kavramları yabancı dil öğretimi alanında da son yıllarda sıklıkla üzerinde durulan ve önemli görülen kavramlardır (Korkmaz, 2009). Yabancı dil öğretiminin dil-kültür bağlamında ele alınması gerektiğini belirten Bayraktar (2015), “yabancı dil öğretiminde kültür aktarımının öneminin yadsınamaz bir gerçek olduğunu belirtmiştir”. Bu anlamda hem dünyada hem Türkiye’de gündeme gelen derslerden biri de yabancı dil dersleri olmuştur. Konuyla ilgili olarak Günday (2013), yabancı dil öğretiminde, bir yandan yeni yaklaşımlar, yöntem ve teknikler geliştirilmeye çalışılırken diğer taraftan da dil-kültür ilişkisi üzerinde durulmaya başlandığını ifade etmiştir. Aslında, yabancı dil öğretiminde temel hedef, bireyde dil becerilerini geliştirerek etkili iletişim kurmalarını sağlamaktır (Mete, 2015). Ancak, Bayraktar (2015)’a göre, yabancı dil dersleri, dil öğrenen birey için kendi kültürüyle yabancı bir kültürün karşılaşma alanıdır ve bu sebeple yabancı dil öğretilirken kültürler arası yaklaşımın da göz önünde bulundurulması gerekmektedir.

Bir ülkede, yabancı dil eğitim politikası ne şekilde olursa olsun, öğretilen ve öğrenilen yabancı dillerin yardımı ile kültürler arası deneyim kazanmak, barışçıl bir ortam sağlamak mümkün görünmektedir (Güler, 2005). Böylelikle, öğrencilerin hem kendi kültürüne hem de yabancı kültürlerle ilişkin farkındalık geliştirmeleri, onları, kavramaları ve bu görüşlere saygı duymaları sağlanabilir. Bu anlamda ülkelerin yabancı dil eğitim politikalarını bu düşüncüyü yansıtacak biçimde düzenlemeleri son derece önemlidir (Başbay, 2014). Yabancı dil öğretiminin çokdillilik ve çokkültürlülük bilinciyle öğretilmesi bu kadar etkiliyken, Türkiye’de yabancı dil öğretimini geliştirme çalışmaları, 1972 yılında Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kuruluna bağlı olan “Yabancı Diller Öğretimini Geliştirme Merkezi” ile gündeme gelmiştir (Uysal, 2009). Ancak, çokkültürlü eğitim kavramının, yıllarca

tekkültürlü eğitim anlayışını benimsemiş Türkiye için, oldukça yabancı belki de istenilmeyen bir kavram olduğu düşünülmektedir. Çünkü, dönem Türkiye’inde cumhuriyetin kuruluşundan itibaren kültürel çeşitliliğe ve çokdilliliğe kapalı bir anlayışın hakim olduğu görülmektedir (DEK, 2004). Bununla birlikte geçmişe bakıldığında, aslında Türk toplumunun çokdilliliğe ve çokkültürlülüğe yabancı olmadığı da bir gerçektir (Anık, 2012). Anadolu topraklarının geçmişte birçok uygarlığa ve farklı kültürlere ev sahipliği yaptığı ve XI. yüzyıldan itibaren Türkler’in de bu kültürel zenginliğe destek oldukları bilinmektedir (DEK, 2004). Örneğin, Osmanlı’da gayrimüslimlerin kendi dillerini ve kültürlerine yaşamalarına olanak sağlanmış, İstanbul’un fethinden sonra pek çok azınlık okulunun açılmasına izin verilmiş, eğitim dilinin Arapça olmasına karşın azınlıkların kendi dillerinde eğitim almalarına müsaade edilmiştir (Uysal, 2009). Ancak, 1876 yılında çıkarılan Kanun-i Esasi ile ilk kez Türkçe’nin resmi dil haline gelmesi Osmanlı eğitim sisteminde dil sorunlarının başlangıcı olmuş bu dönemde yapılan kısıtlamalar Cumhuriyet döneminde de devam etmiştir (Aktar, 2002). Cumhuriyet döneminde ise, üniter yapıyı korumak amacıyla Türk Tarih Tezi ve Güneş Dil Teorisi ile bu tutum pekiştirilmiştir (Demir, 2010).

Günümüzde ise, farklılıkların görmezden gelinmesi durumunda sorunların daha da artacağı kabul edilmeye başlanmıştır (DEK, 2004). Bu sorunların çözümü için eğitim öğretimin ne kadar önemli olduğunun anlaşılmasıyla eğitimöğretim programları işe koşulmuştur (Çarpar, 2012). Bu nedenle, eğitim programlarında, özellikle sosyal bilgiler dersi öğretim programında çokkültürlülük kavramına yer verilmeye başlanmıştır (Keskin Yaman, 2014). Konuyla ilişkili olarak, Ocak ve Akar (2016), eğitimin kültürden ayrı düşünülemeyeceğini bu nedenle, eğitim programları hazırlanırken dikkate alınması gereken en önemli kuramsal temellerden birinin de kültürel temeller olduğunu ifade etmiştir.

Ülkemizde, çokkültürlülük ve çokdillilik kavramları ile ilişkili olarak, “yabancı dil eğitimi politikamız, farklı kültürlere saygı duyan ve bu farklılıklarla uyum içerisinde olan, kültürler arası hoşgörüye sahip, kendi kültürüne sahip çıkan ve kendi kültürünü yabancılara aktarma konusunda bilinçli, insan haklarına saygılı, yaşadığı topluma karşı sorumluluk sahibi kişiler yetiştirmektir” biçiminde ifade edilmiştir (MEB, 2014). Yabancı dil öğretim programlarında izlenen bu politika ile çokkültürlülüğe ilişkin unsurların nasıl verilmesi gerektiğine yönelik çalışmalar eskiye oranla yoğunlaşmış ve bu anlamda bütün derslerde olduğu gibi, yabancı dil öğretiminde de en önemli materyallerden birisi olan ders kitaplarının, kültürü nasıl ele aldığı ve aktardığı önem kazanmıştır. Bayraktar (2015)’in da belirttiği gibi, “kitapların ve içeriklerinin farklılıklar göstermesi doğaldır ancak, bu farklılık sanki iki farklı toplum ya da kültür varmış algısı oluşturabilecek düzeyde olmamalı, günlük hayatın gerçekliğiyle örtüşmelidir”.

Dünyada, tarihin farklı dönemlerinde, değişik dil ve kültüre sahip bireyler aynı toplumun birer üyesi olarak bir arada yaşamışlardır. Ancak, bu durum kimi zaman birtakım sorunlara yol açmıştır. Günümüzde ise, farklılıkların ayrıştırılmadan sevgi, saygı ve hoşgörü çerçevesinde insanların birlik içinde olabileceği bir ortam hazırlanması önemli görülmektedir. İnsanların, farklılıkları zenginlik olarak görmesi, farklı dil ve kültürlere saygılı olabilmesi, net bir ifadeyle, çokkültürlülük düşüncesini tam anlamıyla benimseyebilmesi için bireylerin eğitilmesi gerekmektedir. Bu anlamda eğitim ön plana çıkmış ve bu durum dil eğitimi çalışmalarını da etkilemiştir.

Bu çalışmada, ortaokul İngilizce dersi öğretim programında ve İngilizce ders kitaplarında çokkültürlülük kavramı üzerinde yoğunlaşmıştır. Çalışma, ülkemizde bu alanda yapılmış olan nadir çalışmalardan biri olarak görülmektedir. Alanyazın incelendiğinde, geçmiş yıllara oranla artış göstermesine karşın, ülkemizde öğretim programı ve ders kitaplarında çok kültürlü eğitim ile ilgili olarak yapılan araştırmaların sayılarının çok fazla olmadığı, yapılmış olan araştırmalarda da genellikle sosyal bilgiler dersine (Keskin ve Yaman, 2014; Açıkalin, 2010; Şimşek, 2007 ve Cırık, 2008; Karakuş, 2018) odaklanıldığı görülmektedir. Bununla birlikte, İngilizce dersi öğretim programının ve İngilizce ders kitaplarının çokkültürlülük bağlamında ele alınıp incelendiği çalışmalara

rastlanmamıştır. Bu anlamda, geliştirilecek öğretim programlarına kaynaklık etmesi, alanyazındaki boşluğa ilgi çekmek ve doldurmak bakımından çalışmanın önemli olduğu düşünülmektedir.

Bu savdan hareketle, bu çalışmanın amacı, ortaokul İngilizce dersi öğretim programı ile İngilizce ders kitaplarında çokkültürlü eğitime ne kadar yer verildiğini ve çokkültürlü eğitimin nasıl ele alındığını incelemektir. İncelemede, MEB tarafından dağıtılan ve devlet okullarında okutulan “English Net” (5. ve 6. sınıf), “Sunshine” (7. sınıf) ve “Upturn in English” (8.sınıf) ders kitapları temel alınmıştır.

Yöntem

Çalışmada, nitel araştırma yöntemleri içerisinde yer alan “doküman incelemesi” yöntemi kullanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek, (2011)’e göre, doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsayan bir yöntemdir. Bu yöntemde araştırmacı, ihtiyacı olan veriyi gözlem veya görüşme yapmaya gerek kalmadan elde edebilmektedir. Ayrıca eğitim ile ilgili bir çalışmada ders kitapları, program yönergeleri, öğrenci ve öğretmen el kitapları, ders ve ünite planları, eğitim ile ilgili resmi belgeler vs. doküman incelemesinde kullanılabilir.

Çalışmada, ortaokul İngilizce dersi öğretim programı ve ders kitapları incelenmiş, İngilizce dersi öğretim programında ve ders kitaplarında “*kazanımlar ve değerlendirme*” bölümleri ele alınmıştır. Araştırmada sadece kazanımlar ile değerlendirme bölümünün ele alınmasının nedeni, programda yalnız bu bölümlerde çokkültürlülüğe yer verilmiş olmasıdır. Bununla birlikte, program incelenmesinde, çokkültürlülüğe ilişkin kazanımlar ile programda yer alan diğer kazanımlar birlikte verilmiştir. Bunun nedeni, bütün kazanımları bir arada sunarak çokkültürlülüğe ilişkin kazanımların nasıl verildiğini net bir şekilde göstermek ve araştırmanın güvenilirliğine katkı sağlamak istenmesidir.

Ders kitapları analiz edilirken de programda yer alan “kazanımlar ve değerlendirmeler” bölümü dikkate alınmıştır. Kazanımlar doğrultusunda değerlendirmeler gözden geçirilmiş ve bu değerlendirmelerin çokkültürlü eğitimle olan ilişkisi belirlenmeye çalışılmıştır.

Çalışma, ortaokul İngilizce dersi öğretim programı ve English Net (5. ve 6. sınıf), Sunshine (7. sınıf) ve Upturn in English (8.sınıf) isimli ders kitaplarının incelenmesi temeline dayanmaktadır. Çalışmada, *Evrensel iletişim yayınları* tarafından 2015 yılında basılan ortaokul 5. 6. ve 8. sınıf İngilizce ders kitaplarında ve *Lider basım yayın Ltd Şti* tarafından 2015 yılında basılan ortaokul 7. Sınıf İngilizce ders kitabında yer alan 10 ünite temel alınmıştır. Bu ünitelerdeki kazanımlar ile değerlendirme bölümleri incelenmiştir.

Programın ve kitapların analizlerinde izlenen işlem basamakları şu şekildedir:

1- Ortaokul 5. 6. 7. ve 8. sınıf İngilizce öğretim programı incelenerek, çokkültürlülüğe programın hangi öğelerinde ve nasıl yer verildiği belirlenmiştir. Programda, çokkültürlülüğe sadece kazanımlarda ve değerlendirme bölümünde yer verildiği, çokkültürlülüğe ilişkin kazanımların “**Intercultural Awareness**” başlığı altında açık bir şekilde verildiği görülmüştür. Bu nedenle kazanımlar ve değerlendirme bölümü araştırmacının müdahalesi olmadan orijinal hali korunup sadece çeviri yapılarak tablolştırılmıştır.

2- MEB Talim ve Terbiye Kurulu’nun 16. 12. 2014 tarih ve 106 sayılı kararıyla 2015-2016 öğretim yılından itibaren 5 (beş) yıl süreyle İngilizce öğrenci ve çalışma kitabı olarak kabul edilen ortaokul İngilizce 5. sınıf kitabında; MEB Talim ve Terbiye Kurulu’nun 25. 06. 2014 tarih ve 2622588 sayılı kararıyla 2014-2015 öğretim yılından itibaren 5 (beş) yıl süreyle İngilizce öğrenci ve çalışma kitabı olarak kabul edilen ortaokul İngilizce 6. sınıf kitabında; MEB Talim ve Terbiye Kurulu’nun 30. 05. 2014 tarih ve 39 sayılı kararıyla 2014-2015 öğretim yılından itibaren 5 (beş) yıl süreyle İngilizce öğrenci kitabı olarak kabul edilen ortaokul İngilizce 7. sınıf kitabında; MEB Talim ve

Terbiye Kurulu'nun 16. 12. 2014 tarih ve 106 sayılı kararıyla 2015-2016 öğretim yılından itibaren 5 (beş) yıl süreyle İngilizce öğrenci ve çalışma kitabı olarak kabul edilen ortaokul İngilizce 8. sınıf kitabında yer alan kazanımlar ve değerlendirme bölümleri incelenmiştir. İnceleme sonucunda, elde edilen veriler görsellerle sunulmuştur.

Nitel araştırmalarda geçerlik, araştırmacının, araştırdığı konuda olabildiğince tarafsız olması ile yakından ilgilidir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu çalışmada da araştırmacı, programda ve kitaplarda çokkültürlülüğe ilişkin bölümleri, orijinal halini koruyup sadece çeviri yaparak aktarmıştır. Ayrıca, bu çalışmada program ile kitaplardan elde edilen veriler tutarlık göstermektedir. Bu durum iç geçerliğin sağlanması bakımından önemlidir.

Araştırmada güvenilirliği sağlamak için, ortaokul İngilizce öğretim programında ve kitaplarda çokkültürlülüğe ilişkin olarak verilen kazanımlar ve değerlendirmeler, bir alan uzmanı tarafından tekrar incelenmiştir. Sonrasında, uzmanın ve araştırmacının yapmış olduğu tespitler karşılaştırılmıştır. Karşılaştırmalarda görüş birliği ve görüş ayrılığı sayıları belirlenerek araştırmanın güvenilirliği Miles, Huberman'ın (Güvenirlik=görüş birliği/görüş birliği+görüş ayrılığı) formülü kullanılarak hesaplanmıştır. Bu araştırmanın güvenirlik çalışmasında % 100 oranında bir uzlaşma sağlanmış olması çalışmanın güvenilirliği açısından yeterli görülebilir.

Bulgular

Bu bölümde, öncelikle ortaokul İngilizce dersi öğretim programında çokkültürlü eğitime nasıl yer verildiğine ilişkin olarak elde edilen bulgular sunulmuş sonrasında ise, ortaokul İngilizce ders kitapları ile ilgili bulgulara yer verilmiştir.

İngilizce dersi öğretim programında; *-Unit/Theme*, *-Communicative Functions & Skills*, *-Suggested Lexis/Language Use*, *-Suggested Text and Activity Types* ve *-Assessment* olmak üzere beş öğrenme alanı bulunmaktadır.

Programda, bazı ünitelerde *Communicative Functions & Skills* bölümünde çokkültürlülüğe ilişkin olarak özellikle vurgulanan ***“Intercultural Awareness”*** bölümü yer almaktadır.

5. Sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programı

Tablo 1' de 5. sınıf İngilizce dersi öğretim programında yer alan ünitelere, kazanımlara ve çokkültürlülükle ilgili olarak, ***“Intercultural Awareness”*** bölümünde yer alan kazanım ve değerlendirme boyutlarına yer verilmiştir.

Tablo 1. 5. Sınıf İngilizce Öğretim Programı

ÜNİTE	KAZANIMLAR	DEĞERLENDİRME
1) My Daily Routine	İnsanların, günlük hayatta düzenli şekilde yaptığı eylemleri tanımlama, basit sorular sorma, saat, gün ve tarihleri söyleme.	
2) My Town	Bir şeyin yerini söyleme, Basit yer yön tariflerini anlama, Basit sorular sorma.	Öğrenciler, 10 kelimeden az kısa yönergeler vererek önemli şehirler (turistik vs) ile ilgili bir broşür hazırlar.
3) Hello!	Karakterleri ve insanları tanıtabilme, yeterlik ve yetersizlikleri ifade edebilme, beğenilerini ifade edebilme, insanları selamlama ve tanışma, ülkeleri ve milliyetleri tanımlayabilme. <i>*Intercultural Awareness: Öğrenciler, dünya dillerine ilişkin farkındalık geliştirirler.</i>	
5) Healthy	Temel ihtiyaçlarını ifade edebilme, duygularını ifade edebilme, basit önerilerde bulunabilme, iyilikle ilgili konuşabilme.	
6) Movies	Karakterleri ve insanları tanımlama, sevmediklerini ifade edebilme, Kişisel fikirlerini belirtebilme, saat gün ve tarihleri söyleyebilme. <i>*Intercultural Awareness: Öğrencinin, uluslararası bir sanat olan sinemaya karşı farkındalığını artırır ve farklı ülkelerin sinemalarına karşı olumlu tutum geliştirir.</i>	Öğrenciler, seviyelerine uygun olarak İngilizce film seyrederek ve kendi kültürleri ile benzerlikler ve farklılıklar üzerine konuşur.
7) Party Time	İzin isteyebilme, temel ihtiyaçlarını ifade edebilme, beğenilerini ifade edebilme, zorunluluk belirtebilme, insanlarla selamlaşabilme ve tanışabilme, basit sorular sorabilme, saati günü ve tarihi söyleyebilme	
8) Fitness	Yeterliliklerini ifade edebilme, zorunluluk belirtebilme, basit sorular sorabilme, Basit istekleri yapabilme, basit önerilerde bulunabilme	
9) The Animal Shelter	İzin isteyebilme, İnsanların o anda ne yaptığını ifade edebilme, Basit sorular sorabilme. <i>*Compensation Strategies: Öğrenciler, dil ile anlatamadıklarını vücut dilini kullanarak karşıya aktarır.</i>	
10) Festivals	İnsanların düzenli olarak neler yaptığını ifade edebilme, basit sorular sorabilme, sayıları okuyabilme. <i>* Intercultural Awareness: Öğrenciler, dünyadaki farklı festivallerin ve festivallerin kutlanış şekliyle ilgili farkındalık geliştirir.</i>	Öğrenciler grup çalışmasıyla festivallerden biriyle ilgili poster hazırlar ve sunar. Öğrenciler, festivallerde giyilen geleneksel kıyafetlerin resmini çizer.

5. Sınıf İngilizce dersi sınıf İngilizce dersi öğretim programında yer alan üniteler incelendiğinde, çokkültürlüğe ilişkin olarak özellikle vurgulanan ‘***Intercultural Awareness***’ bölümü; ‘‘Hello’’ (3) ünitesinde; öğrenciler, dünya dillerine ilişkin farkındalık geliştirirler. ‘‘Games and Hobbies’’ (4) ünitesinde; öğrenciler, farklı ülkelerin çocuk oyunlarındaki benzerlikleri görür. ‘‘Movies’’ (6) ünitesinde; öğrencilerin, uluslararası bir sanat olan sinemaya karşı farkındalığı artar ve farklı ülkelerin sinemalarına karşı olumlu tutum geliştirir. ‘‘Festivals’’ (10) ünitesinde; öğrenciler, dünyadaki farklı festivaller ve kutlanış biçimleriyle ilgili farkındalık geliştirir, şeklinde verilmiştir.

5. sınıf İngilizce dersi öğretim programında, ‘**Assesment**’ (değerlendirme) bölümünde de çokkültürlüğe ilişkin ifadelerin kullanıldığı görülmektedir. Örneğin, ‘My Town’ (2) ünitesinde; öğrenciler, 10 kelimedenden az kısa yönergeler vererek önemli şehirler (turistik vs) ile ilgili bir broşür hazırlar. ‘Movies’ (6) ünitesinde; öğrenciler seviyelerine uygun olarak İngilizce film seyrederek ve kendi kültürleri ile benzerlikler ve farklılıklar üzerine konuşur. ‘Festivals’ (10) ünitesinde; öğrenciler grup çalışmasıyla festivallerden biriyle ilgili poster hazırlar ve sunar. Öğrenciler, festivallerde giyilen geleneksel kıyafetlerin resmini çizer, ifadeleri çokkültürlülükle ilişkilidir.

5. sınıf İngilizce dersi öğretim programına çokkültürlü eğitimle ilişkili olarak genel anlamda bakıldığında; ‘Hello’ (3), ‘Games and Hobbies’ (4), ‘Movies’ (6) ve ‘Festivals’ (10) ünitelerinde olmak üzere toplam 4 ünite ‘**Intercultural Awareness**’ bölümü yer alırken, çokkültürlü eğitime ilişkin olarak **Assesment** (değerlendirme) bölümüne, ‘My Town’ (2), ‘Movies’ (6) ve ‘Festivals’ (10) ünitelerinde yer verilmiştir. Bu durumda 5. sınıf İngilizce dersi öğretim programında çokkültürlü eğitime ilişkin olarak toplam 5 ünite de yer verilmiştir.

5. sınıf İngilizce dersi öğretim programında yer alan çokkültürlü eğitimle ilişkili kazanımların, toplam kazanımlara oranları Tablo 2’ de verilmiştir.

Tablo 2. Beşinci Sınıfta Çokkültürlü Eğitime Yer Verilen Kazanımlar

Sınıf Düzeyi	Diğer Kazanımlar	Çokkültürlü Eğitime İlişkin Kazanımlar	Oran (%)
5	46	4	% 8.69

Tablo 2’ de görüldüğü gibi 5. sınıf İngilizce dersi öğretim programında çokkültürlü eğitime yer verilen kazanımların diğer kazanımlara oranı % 8.69’ dur.

6. Sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programı

Aşağıdaki tabloda 6. sınıf İngilizce dersi öğretim programında yer alan ünitelere, kazanımlara ve çokkültürlülükle ilgili olarak, ‘**Intercultural Awareness**’ bölümünde yer alan kazanımlara ve değerlendirmelere boyutlarına yer verilmiştir.

Tablo 3. Altıncı Sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programı

ÜNİTE	KAZANIMLAR	DEĞERLENDİRME
1) After School	İnsanların düzenli olarak neler yaptığını ifade edebilme, basit sorular sorabilme, saati günü ve tarihi söyleyebilme. *Intercultural Awareness: Öğrenciler, diğer ülkelerin geleneksel danslarını tanımlar.	
2) Yummy Breakfast	Kabul etme ve reddetme ifadelerini söyleyebilme, insanların düzenli olarak neler yaptığını ifade edebilme, beğenilerini ifade edebilme, basit sorular sorabilme. *Intercultural Awareness: Öğrenciler, farklı ülkelerin kahvaltı alışkanlıklarını tanırlar. Öğrenciler, farklı dillerde kullanılan yemek öncesi ve sonrası kullanılan ifadeleri tanırlar.	Öğrenciler, kahvaltıda bulunan farklı yiyecek ve içeceklerin olduğu bir poster hazırlar
3) A Day in My City	Yerleri tarif edebilme, insanların o anda neler yaptığını ifade edebilme, karşılaştırma yapabilme, basit sorular sorabilme.	
4) Weather and Emotions	Yerleri tarif edebilme, hava durumunu söyleyebilme, duygularını ifade edebilme, basit sorular sorabilme.	Öğrenciler, ülkelerinin ya da dünyadaki herhangi bir ülkenin hava durumu haritasını hazırlayıp sunabilir
5) At the Fair	Yerleri tarif edebilme, duygularını ifade edebilme, beğenilerini ifade edebilme, karşılaştırma yapabilme, kişisel fikrini ifade edebilme.	
6) Vacation	Basit sorular sorabilme, kişisel fikrini ifade edebilme, geçmiş olaylar hakkında konuşabilme.	
7) Occupation	İnsanların düzenli olarak neler yaptığını ifade edebilme, yeterlilik ve yetersizleri ifade edebilme, basit sorular sorabilme, günleri söyleyebilme, saat, gün ve tarihleri söyleyebilme.	
8) Detectives at Work	İnsanların o anda neler yaptıklarını ifade edebilme, miktarları ifade edebilme, basit sorular sorabilme, nesnelerin yerini söyleyebilme, basit sorular sorabilme, geçmiş olaylar hakkında konuşabilme.	
9) Saving the Planet	İnsanların o anda neler yaptıklarını ifade edebilme, basit talimatlar verebilme, basit sorular sorabilme, basit önerilerde bulunabilme, birisine ne yaptığını söyleyebilme.	
10) Democracy	Basit talimatlar verebilme, basit sorular sorabilme, geçmiş olaylar hakkında konuşabilme, insanların düzenli olarak neler yaptığı hakkında konuşabilme.	Öğrenciler, başkanlık için seçim kampanyasıyla ilgili bir poster hazırlar. Öğrenciler, grup çalışması yapar ve sınıfta başkalarının haklarına saygılı olma konusunda bir poster hazırlar.

6. sınıf İngilizce dersi öğretim programında yer alan üniteler incelendiğinde, çokkültürlü eğitime ilişkin olarak özellikle vurgulanan ‘**Intercultural Awareness**’ bölümü; ‘After School’ (1) ünitesinde; öğrenciler, diğer ülkelerin geleneksel danslarını tanımlar. ‘Yummy Breakfast’ (2)

ünitesinde; öğrenciler, farklı ülkelerin kahvaltı alışkanlıklarını tanır. Öğrenciler, farklı dillerde kullanılan yemek öncesi ve sonrası kullanılan ifadeleri tanır, şeklinde verilmiştir.

6. sınıf İngilizce dersi öğretim programında, ‘**Assesment**’ (**değerlendirme**) bölümünde de çokkültürlülüğe ilişkin ifadelerin kullanıldığı görülmektedir. Örneğin, ‘Yummy Breakfast’ (2) ünitesinde; öğrenciler, kahvaltıda bulunan farklı yiyecek ve içeceklerin olduğu bir poster hazırlar. ‘Weather and Emotions’ (4) ünitesinde; öğrenciler, ülkelerinin ya da dünyadaki herhangi bir ülkenin hava durumu haritasını hazırlayıp sunabilir. ‘Democracy’ (10) ünitesinde; öğrenciler, başkanlık için seçim kampanyasıyla ilgili bir poster hazırlar. Öğrenciler, grup çalışması yapar ve sınıfta başkalarının haklarına saygılı olma konusunda bir poster hazırlar, ifadeleri çokkültürlülükle ilişkilidir.

6. sınıf İngilizce dersi öğretim programına çokkültürlü eğitimle ilişkili olarak genel anlamda bakıldığında; ‘After School’ (1) ve ‘Yummy Breakfast’ (2) ünitelerinde olmak üzere toplam 2 ünite ‘**Intercultural Awareness**’ bölümü yer alırken; çokkültürlü eğitime ilişkin olarak **Assesment** bölümüne ‘Yummy Breakfast’ (2), ‘Weather and Emotions’ (4) ve ‘Democracy’ (10) ünitelerinde yer verilmiştir. Bu durumda 6. sınıf İngilizce dersi öğretim programında çokkültürlü eğitime toplam 4 ünite yer verilmiştir.

6. sınıf İngilizce dersi öğretim programında yer alan çokkültürlü eğitimle ilişkili kazanımların, toplam kazanımlara oranları Tablo 4’ te verilmiştir.

Tablo 4. Altıncı Sınıfta Çokkültürlü Eğitime Yer Verilen Kazanımlar

Sınıf Düzeyi	Diğer Kazanımlar	Çokkültürlü Eğitime İlişkin Kazanımlar	Oran (%)
6	42	4	% 9,52

Tablo 4’ te görüldüğü gibi 6. sınıf İngilizce dersi öğretim programında çokkültürlü eğitime yer verilen kazanımların diğer kazanımlara oranı % 9,52’dir.

7. Sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programı

Aşağıdaki tabloda 7. sınıf İngilizce dersi öğretim programında yer alan ünitelere, kazanımlara ve çokkültürlülükle ilgili olarak, ‘**Intercultural Awareness**’ bölümünde yer alan kazanım ve değerlendirme boyutlarına yer verilmiştir.

Tablo 5. Yedinci Sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programı

ÜNİTE	KAZANIMLAR	DEĞERLENDİRME
1) Appearance and Personality	İnsanları ve karakterleri tanımlayabilme, açıklama ve sebep söyleyebilme, basit karşılaştırmalar yapabilme, basit sorular sorabilme.	
2) Biographies	Sebep sunabilme, basit sorular sorabilme, geçmiş olaylar hakkında konuşabilme, saat, gün ve tarihi söyleyebilme.	
3) Sports	Eylemlerin sıklık durumlarını ifade edebilme, insanların o anda neler yaptıklarını ifade edebilme, insanların düzenli olarak yaptığı eylemleri ifade edebilme, basit sorular sorabilme, geçmiş olaylar hakkında konuşabilme, bildiklerini karşı tarafa aktarabilme.	Öğrenciler, gazeteci olduğunu hayal eder, ülkelerinden veya başka ülkelerde ünlü bir sporcuyu seçer ve onunla görüşme yapar.
4) Wild Animals	Eylemlerin sıklık durumlarını ifade edebilme, basit sorular sorabilme, basit önerilerde bulunabilme, geçmiş olaylar hakkında konuşabilme.	
5) Television	İnsanların düzenli olarak yaptığı eylemleri ifade edebilme, tercihlerini ifade edebilme, basit sorular sorabilme, kişisel fikrini belirtebilme, geçmiş olaylar hakkında konuşabilme.	
6) Parties	Kabul ve reddetme ifadelerini kullanabilme, temel ihtiyaçlarını ifade edebilme, miktarları ifade edebilme, basit talimatlar verebilme, basit önerilerde bulunabilme.	
7) Superstitions	Kazanımlar: Gelecek hakkında tahminde bulunabilme, basit sorular sorabilme, basit önerilerde bulunabilme, iyelik hakkında konuşabilme. *Intercultural Awareness: Öğrenciler, farklı ülkelerin batıl inançları ile ilgili bilgi edinir.	Öğrenciler, farklı kültürlerde iyi ve kötü şans getirdiğine inanılan nesnelerle ilgili batıl inançlara ilişkin poster hazırlar.
8) Buildings	İnsanların düzenli olarak yaptıkları eylemleri ifade edebilme, sebep sunabilme, basit önerilerde bulunabilme, planlar hakkında konuşabilme, geçmiş olaylar hakkında konuşabilme.	
9) Environment	Zorunluluk ifadelerini kullanabilme, basit talimatlar verebilme, ne yapacağını karşıdakine söyleyebilme.	
10) Planets	Basit karşılaştırmalar yapabilme, saat, gün ve saatleri söyleyebilme, geçmiş olaylar hakkında konuşabilme.	

7. sınıf İngilizce dersi öğretim programında yer alan üniteler incelendiğinde, çokkültürlü eğitime ilişkin olarak özellikle vurgulanan “**Intercultural Awareness**” bölümü sadece, “Superstitions” (7) ünitesinde; öğrenciler, farklı ülkelerin batıl inançları ile ilgili bilgi edinir, şeklinde verilmiştir.

7. sınıf İngilizce dersi öğretim programında, “**Assesment**” bölümünde de çokkültürlülüğe ilişkin ifadelerin kullanıldığı görülmektedir. Örneğin, “Sports” (3) ünitesinde; öğrenciler, gazeteci olduğunu hayal eder, ülkelerinden veya başka ülkelerde ünlü bir sporcuyu seçer ve onunla görüşme yapar, “Superstitions” (7) ünitesinde; öğrenciler, farklı kültürlerde iyi ve kötü şans getirdiğine inanılan nesnelerle ilgili batıl inançlara ilişkin poster hazırlar, ifadeleri çokkültürlülükle ilişkilidir.

7. sınıf İngilizce dersi öğretim programı çokkültürlü eğitimle ilişkili olarak genel anlamda incelendiğinde; sadece “Superstitions” (7) ünitesi olmak üzere toplam 1 ünite “**Intercultural**

Awareness” bölümü yer alırken; çokkültürlü eğitime ilişkin olarak **Assessment** bölümüne “Sports” (3) ve “Superstitions” (7) ünitelerinde yer verilmiştir. Bu durumda 7. sınıf İngilizce dersi öğretim programında çokkültürlü eğitime toplam 2 üniteye yer verilmiştir.

7. sınıf İngilizce dersi öğretim programında yer alan çokkültürlü eğitimle ilişkili kazanımların, toplam kazanımlara oranları Tablo 6’ da verilmiştir.

Tablo 6. Yedinci Sınıfta Çokkültürlü Eğitime Yer Verilen Kazanımlar

Sınıf Düzeyi	Diğer Kazanımlar	Çokkültürlü Eğitime İlişkin Kazanımlar	Oran (%)
7	50	1	% 2.00

Tablo 6’ da görüldüğü gibi 7. sınıf İngilizce dersi öğretim programında çokkültürlü eğitime yer verilen kazanımların diğer kazanımlara oranı % 2.00’ dir.

8. Sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programı

Aşağıdaki tabloda 8. sınıf İngilizce dersi öğretim programında yer alan ünitelere, kazanımlara ve çokkültürlülükle ilgili olarak, “*Intercultural Awareness*” bölümünde yer alan kazanım ve değerlendirme boyutlarına yer verilmiştir.

Tablo 7. Sekizinci Sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programı

ÜNİTE	KAZANIMLAR	DEĞERLENDİRME
1) Friendship	Kabul ve reddetme ifadelerini kullanabilme, özür dileme ifadelerini kullanabilme, basit sorular sorabilme, saat, gün ve saatleri söyleyebilme.	
2) Teenlife	Eylemlerin sıklıklarını ifade edebilme, beğenilerini ifade edebilme, tercihlerini ifade edebilme, basit sorular sorabilme, kişisel fikrini y8belirtebilme. <i>*Intercultural Awareness: öğrenciler müzik, sinema, boş zaman etkinlikleri ve ev hayatına ilişkin farklı ülkelerdeki “10” lu yaşlardaki yaşlılarıyla benzerlik ve farklılıkları tanır</i>	
3) Cooking	Tercihlerini ifade edebilme, basit sorular sorabilme, nesneleri isimlendirebilme. <i>*Intercultural Awareness: Öğrenciler, okuma ve tartışma yoluyla farklı kültürlerin yiyecek tercihlerini tanır.</i>	Öğrenciler, diğer ülkelerden gelen ziyaretçiler için Türk yiyeceklerini tanıtan bir video hazırlar.
4) Communication	İlgi alanını ifade edebilme, telefon konuşması yapabilme, basit sorular sorabilme, planları hakkında konuşabilme.	
5) The Internet	Kabul etme ve reddetme ifadelerini kullanabilme, mazeret belirten ifadeleri kullanabilme, basit sorular sorabilme, planları hakkında konuşabilme, saat, gün ve tarihleri söyleyebilme.	
6) Adventures	Tercihlerini ifade edebilme, basit karşılaştırmalar yapabilme, kişisel fikrini söyleyebilme, geçmiş olaylar hakkında konuşabilme.	
7) Tourism	Yerleri tarif edebilme, hava durumunu ifade edebilme, tercihlerini ifade edebilme, basit karşılaştırmalar yapabilme, kişisel fikrini söyleyebilme, geçmiş olaylar hakkında konuşabilme.	Öğrenciler görselleri kullanarak seçmiş oldukları şehir veya yerle ilgili kısa bir seyahat broşürü hazırlar.
8) Chores	Duygularını ifade edebilme, beğenilerini ifade edebilme, zorunluluk ifadelerini kullanabilme, basit sorular sorabilme, basit önerilerde bulunabilme.	
9) Science	İnsanların o anda neler yaptığını ifade edebilme, İnsanların düzenli olarak yaptıkları eylemleri ifade edebilme, Geçmiş olaylar hakkında konuşabilme. <i>*Intercultural Awareness: Öğrenciler, insanlık için evrensel olan bilimi tanır.</i>	
10) Natural Forces	Karşılaştırma yapabilme, gelecek hakkında tahminde bulunabilme, basit sorular sorabilme, basit önerilerde bulunabilme, kişisel fikirlerini belirtebilme.	

8. sınıf İngilizce dersi öğretim programında yer alan üniteler incelendiğinde, çokkültürlü eğitime ilişkin olarak özellikle vurgulanan ‘***Intercultural Awareness***’ bölümü, ‘‘Teenlife’’ (2) ünitesinde; öğrenciler müzik, sinema, boş zaman etkinlikleri ve ev hayatına ilişkin farklı ülkelerdeki ‘‘10’’ lu yaşlardaki yaşlılarıyla benzerlik ve farklılıkları tanır. ‘‘Cooking’’ (3) ünitesinde; öğrenciler, okuma ve tartışma yoluyla farklı kültürlerin yiyecek seçimlerini tanır. ‘‘Science’’ (9) ünitesinde; öğrenciler, insanlık için evrensel olan bilimi tanır, şeklinde verilmiştir.

8. sınıf İngilizce dersi öğretim programında, ‘**Assesment**’ bölümünde de çokkültürlüğe ilişkin ifadelerin kullanıldığı görülmektedir. Örneğin, ‘‘Cooking’’ (3) ünitesinde; öğrenciler, diğer ülkelerden gelen ziyaretçiler için Türk yiyeceklerini tanıtan bir video hazırlar. ‘‘Tourism’’ (7) ünitesinde; öğrenciler görselleri kullanarak seçmiş oldukları şehir veya yerle ilgili kısa bir seyahat broşürü hazırlar, ifadeleri çokkültürlülükle ilişkilidir.

8. sınıf İngilizce dersi öğretim programı çokkültürlü eğitimle ilişkili olarak genel anlamda incelendiğinde; ‘‘Teenlife’’ (2), ‘‘Cooking’’ (3) ünitesi ve ‘‘Science’’ (9) olmak üzere toplam 3 ünite ‘‘**Intercultural Awareness**’’ bölümü yer alırken; çokkültürlü eğitime ilişkin olarak **Assessment** bölümüne ‘‘Cooking’’ (3) ve ‘‘Tourism’’ (7) ünitelerinde yer verilmiştir. Bu durumda 8. sınıf İngilizce dersi öğretim programında çokkültürlü eğitime toplam 4 ünite de yer verildiği ifade edilebilir.

8. sınıf İngilizce dersi öğretim programında yer alan çokkültürlü eğitimle ilişkili kazanımların, toplam kazanımlara oranları Tablo 8’ de verilmiştir.

Tablo 8. Sekizinci Sınıfta Çokkültürlü Eğitime Yer Verilen Kazanımlar

Sınıf Düzeyi	Diğer Kazanımlar	Çokkültürlü Eğitime İlişkin Kazanımlar	Oran (%)
8	55	3	% 5.45

Tablo 8’ de görüldüğü gibi 8. sınıf İngilizce dersi öğretim programında çokkültürlü eğitime yer verilen kazanımların diğer kazanımlara oranı % 5, 45’ tir.

Ortaokul İngilizce dersi öğretim programı genel olarak ele alındığında; 5. 6. ve 8.sınıf düzeyinde 4’er ünite çokkültürlü eğitimle ilişkili iken 7. sınıf düzeyinde 2 ünite de çokkültürlü eğitime ilişkin ifadeler yer verildiği görülmektedir. Bu durumda çokkültürlü eğitimle ilgili ifadelerin en az yer aldığı seviyenin 7. sınıf olduğu görülmektedir.

İngilizce dersi 5. 6. 7. 8. sınıf öğretim programında yer alan çokkültürlü eğitimle ilişkili kazanımların, toplam kazanımlara oranları Tablo 9’ da verilmiştir.

Tablo 9. Ortaokul İngilizce Öğretim Programında Çokkültürlü Eğitime Yer Verilen Kazanımlar

Sınıf Düzeyi	Diğer Kazanımlar	Çokkültürlü Eğitime İlişkin Kazanımlar	Oran (%)
5. Sınıf	46	4	% 8.69
6. Sınıf	42	4	% 9,52
7. Sınıf	50	1	% 2,00
8. Sınıf	55	3	% 5.45
Toplam	193	12	% 6.21

Yukarıdaki tabloda da görüldüğü gibi ortaokul İngilizce dersi öğretim programında çokkültürlü eğitime yer verilen kazanımların diğer kazanımlara oranı % 6.21 şeklindedir.

Ortaokul İngilizce Ders Kitaplarında Çokkültürlü Eğitim

English Net (5. ve 6. sınıf), Sunshine (7. sınıf) ve Upturn in English (8.sınıf) ders kitapları temel alınarak gerçekleştirilen analizden elde edilen bulgular aşağıda verilmiştir.

5. Sınıf İngilizce Ders Kitabı (English Net)

Ortaokul 5. sınıf İngilizce ders kitabı “My Daily Routine” (1) ünitesinde, “Geniş Zaman”, saat ve gün kavramlarına ilişkin kazanım ve etkinlikler yer almaktadır. Ünitenin kazanımları incelendiğinde, üniteye çokkültürlü eğitimle ilgili herhangi bir unsura yer verilmediği görülmüştür.

“My Town” (2) ünitesinde, yer yön tarifi için verilen haritalarda hem kendi kültürümüze ait olan “cami” için yer yön tariflerine yer verilmiş hem de “Queen Road, Charles Road, Clover Road, Lambeth Palace Road” gibi yabancı şehir cadde ve sokakların yer yön tarifi verilmiştir. Bu üniteye ayrıca, İngiltere’de yer alan Big Ben, Hyde Park ve Buckingham Palace gibi İngiliz tarihi ve kültürü açısından önemli sayılabilecek yerlerin görsellerine yer verilmiştir. (bkz. Görsel 1)



Görsel 1.



Görsel 2.

“Hello” (3) ünitesi için programın kazanımlarında verilen “Intercultural Awareness” bölümü incelendiğinde çokkültürlü eğitime yer verildiği görülmüştür. (bkz. Tablo1). Öğrencilerin, dünya dillerine ilişkin farkındalık geliştirmeleri için ünitenin ilk sayfasında “Hello” kelimesinin çeşitli dillerdeki karşılığı verilmiştir. (bkz. Görsel 2.) Ayrıca, kitapta milliyetler, ülkeler ve bayraklarının yer aldığı etkinlik ve görsel de yer verilmiştir. (bkz. Görsel 3.) Kitapta verilmiş olan bu tür etkinliklerin ve görsellerin, öğrencilerde kültürel farklılıklara dikkatlerinin çekilmesi bakımından önemli olduğu düşünülmektedir.



Görsel 3.



Görsel 4.

“Games and Hobbies” (4) ünitesi için programın kazanımlarında verilen “Intercultural Awareness” bölümü incelendiğinde, bu bölümde çokkültürlü eğitime yer verildiği görülmüştür. (bkz. Tablo1). Üniteye öğrencilerin, kendi ülkemizin ve farklı ülkelerin çocuk oyunlarındaki benzerlikleri ve farklılıkları görmelerini sağlamak için Origami (Japonya), Tic-Tac-Toe (İspanya) gibi çeşitli oyunlara ve görsellerine yer verilmiştir. (bkz. Görsel 4) Üniteye ayrıca, “Bremen Mızıkacıları”nın resimli hikayesine yer verilmiş, “Pied Piper”, “Hamelin” ve “Hare and the Turtle” hikayelerinden de bahsedilmiştir.

“Health” (5) ünitesinde hastalıklara ve bununla ilgili etkinliklere yer verilmiştir. (5) Bu ünitenin kazanımlarında çokkültürlü eğitime ilişkin diyalog, metin ve etkinliklere yer verilmediği görülmektedir.

“Movies” (6) ünitesi için programın kazanımlarında verilen “Intercultural Awareness” bölümü incelendiğinde, bu bölümde çokkültürlü eğitime yer verildiği görülmüştür (bkz. Tablo1). Öğrencilerin, uluslararası bir sanat olan sinemaya karşı farkındalığını artırma ve farklı ülkelerin sinemalarına karşı olumlu tutum geliştirmelerini sağlamak amacıyla, ünitedeki toplam “7” sayfada çocuk sinemalarına yer verildiği görülmüştür. Farklı ülkelerin sinemalarına yer vermeye çalışılan ünitenin giriş sayfasında çeşitli sinemaların görsellerine yer verilirken, (bkz Görsel 5) takip eden sayfalarda “Shrek” ile ilgili görsel destekli hikayeye yer verilmiştir. Üniteye ayrıca “Keloğlan” dan sözedilmiş böylelikle öğrencilerin seviyelerine uygun olarak verilen filmlerden yabancı filmler ve kendi kültürleri ile benzerlikler ve farklılıklara dikkatlerinin çekilmeye çalışıldığı görülmüştür.



Görsel 5.



Görsel 6.

“Party Time” (7) ünitesinde ise parti ile ilgili diyalog ve metinlere yer verilmiştir. Bu üniteye çokkültürlü eğitime ilişkin kazanımların olmadığı görülmesine karşın, ünitenin giriş sayfasında bulunan görselde siyah bir karaktere yer verilmiştir (bkz. Görsel 6). Dolayısıyla, bu durum çokkültürlü eğitimi destekleyen bir unsur olarak ele alınabilir.

“Fitness” (8) ünitesinde çeşitli spor dallarına ve bununla ilgili etkinliklere yer verilmiştir. Bu ünitenin kazanımlarında çokkültürlü eğitimle bağlantılı olabileceği düşünülen diyalog, metin ve etkinliklere yer verilmediği görülmektedir.

“The Animal Shelter” (9) ünitesinde ise, hayvanat bahçesinde ve doğal ortamında yaşayan hayvanlara ve bununla ilgili diyalog, tekerleme ve şimdiki zamanla ilgili etkinliklere yer verilmiştir. Bu ünitenin kazanımları incelendiğinde de çokkültürlü eğitimle ilgili herhangi bir unsura yer verilmediği görülmüştür.

“Festivals” (10) ünitesi için, programın kazanımlarında verilen “Intercultural Awareness” bölümü incelendiğinde, bu bölümde çokkültürlü eğitime yer verildiği görülmüştür. (bkz. Tablo1). Öğrencilerin, dünyadaki farklı bayram/festivallerin ve bayramların/festivallerin kutlanış şekliyle ilgili farkındalık geliştirmelerini sağlamak amacıyla Diwali, Chinese New Year, Cinco de May, Independence Day (ABD), Easter, Halloween gibi bayramlara/festivallere ve bu bayramlarla/festivallerle ilgili nesnelere, geleneksel kıyafetlere, kostümlere ve de şiiirlere yer verilmiştir (bkz. Görsel 7).

Kendi kültürümüzle ilgili olarak ise, Hıdırellez, Ramazan Bayramı ve Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramına yer verildiği görülmüştür (bkz Görsel 8).



Görsel 7.



Görsel 8.

Ortaokul İngilizce dersi 5. Sınıf kitabında çokkültürlü eğitime yer verilen üniteler ve oranları Tablo 10’ da verilmiştir.

Tablo 10. Ortaokul İngilizce 5. Sınıf Kitabında Çokkültürlü Eğitime Yer Veren Üniteler

Sınıf Düzeyi	Üniteler	Çokkültürlü Eğitime İlişkin Üniteler	Oran (%)
5. Sınıf	10	4	% 40

Tablo 10’ da görüldüğü gibi Ortaokul İngilizce 5. Sınıf kitabında çokkültürlü eğitime yer verilen ünitelerin diğer ünitelere oranı % 40’ tır.

6. Sınıf İngilizce Ders Kitabı (English Net)

“After School” (1) ünitesi için, programın kazanımlarında verilen “Intercultural Awareness” bölümü incelendiğinde, bu bölümde çokkültürlü eğitime yer verildiği görülmüştür. Bu ünite, öğrencilerin, diğer ülkelerin geleneksel danslarını tanımasını sağlamak amacıyla Polka (Almanya), Halay (Türkiye), Flamenco (İspanya) ve Tanoura (Mısır) danslarına ve bu danslarla ilgili metin ve etkinliklere yer verilmiştir (bkz. Görsel 9).



Görsel 9.



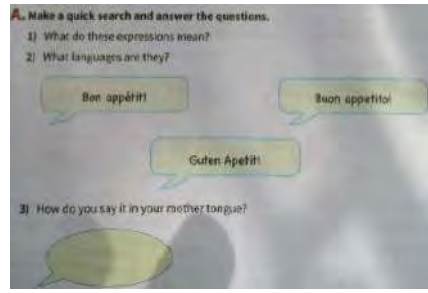
Görsel 10.

“Yummy Breakfast” (2) ünitesi için, programın kazanımlarında verilen “Intercultural Awareness” bölümü incelendiğinde çokkültürlü eğitime yer verildiği görülmüştür (bkz. Tablo 2). Bu ünite, öğrencilerin, farklı ülkelerin kahvaltı alışkanlıklarını ve yiyeceklerini tanımasını sağlamak amacıyla “bagel, croissant” gibi yiyeceklerle (bkz. Görsel 10.) ve Japon yemekleri ile ilgili metin ve

görsellere de yer verilmiştir (bkz Görsel 11). Ünite de ayrıca “afiyet olsun” yapısının, farklı dillerdeki karşılığı da verilmiştir (bkz Görsel 12).



Görsel 11.



Görsel 12.



Görsel 13.

“A Day in My City” (3) ünitesinde genellikle dilbilgisine ağırlık verilmiştir. Ünite de Comparatives (Karşılaştırmalarla) ilgili kazanımlar ve etkinlikler yoğunluktadır. Ünitenin kazanımları incelendiğinde de çokkültürlü eğitime ilgili herhangi bir unsura yer verilmediği görülmüştür.

“Weather and Emotions” (4) ünitesinde, öğrencilerin ülkelerinin ya da dünyadaki herhangi bir ülkenin hava durumu haritasını hazırlayıp sunabilmesi gibi etkinlikler yer alırken, hava durumuyla ilgili bir şarkıya yer verilmiştir. Ünite de ayrıca hava durumuyla ilgili bir etkinliği yapmak için Türkiye haritasına da yer verilmiştir. Bununla birlikte bu ünitenin kazanımları incelendiğinde kazanımların çokkültürlü eğitimi desteklemediği ifade edilebilir.

“At the Fair” (5) ünitesinde lunaparkta bulunan oyuncak isimlerine ve görsellerine, uyarı tabelalarına ve bunlarla ilgili etkinliklere yer verilmiştir. Bu ünitenin kazanımlarında da çokkültürlü eğitime ilişkin diyalog, metin ve etkinliklere yer verilmediği görülmektedir.

“Vacation” (6) ünitesinde, tatilde gidilecek yerlere, buralarda yapılabilecek etkinliklere, geçmiş zamana ve bunlarla ilgili diyalog ve etkinliklere yer verilmiştir. Diyaloglarda, yabancı şehirlerden New York’ a, Türkiye’den ise Marmaris’ e yer verilmiştir. Ünite de ayrıca Hyde Park, Buckingham Palace ve London Eye gibi İngiliz tarihi ve kültürü açısından önemli sayılabilecek yerlerin görsellerine de yer verilmiştir (bkz Görsel 13).

“Occupations” (7) ünitesinde, mesleklerle ve bu mesleklerle ilgili etkinliklere yer verilmiştir. Bu ünitenin kazanımlarında çokkültürlü eğitime ilişkin diyalog, metin ve etkinliklere yer verilmediği görülmektedir. Benzer olarak, “Detectives at Work” (8) ünitesinde, şimdiki zamana, yer yön tarifine, “binli” rakamların yazılış/okunuşuna, bunlarla ilgili diyalog ve etkinliklere yer verilmiştir. Bu ünitenin kazanımlarında da çokkültürlü eğitime ilişkin diyalog, metin ve etkinliklere yer verilmediği görülmektedir.

“Saving The Planet” (9) ünitesinde, şimdiki zaman, öneri cümleleri, çevreyi korumaya ilişkin kelime, görsel, diyalog ve etkinliklere yer verilmiştir. “Democracy” (10) ünitesinde, öneri

cümlelerine, demokrasi kavramına, demokrasiye ilişkin kelimelere ve bunlarla ilgili etkinliklere yer verilmiştir.

Ortaokul İngilizce dersi 6.sınıf kitabında çokkültürlü eğitime yer verilen üniteler ve oranları Tablo 11’ de verilmiştir.

Tablo 11. Ortaokul İngilizce 6. Sınıf Kitabında Çokkültürlü Eğitime Yer Verilen Üniteler

Sınıf Düzeyi	Üniteler	Çokkültürlü Eğitime İlişkin Üniteler	Oran (%)
6. Sınıf	10	2	% 20

Tablo 11’ de görüldüğü gibi ortaokul İngilizce 6. sınıf kitabında çokkültürlü eğitime yer verilen ünitelerin diğer ünitelere oranı % 20’ dir.

7. Sınıf İngilizce Ders Kitabı (Sunshine)

“Appearance and Personality” (1) ünitesinde, dış görünüş ve kişiliğe ilişkin sıfatlara, comparatives’lere (karşılaştırmalara) ayrıca bunlara ilişkin metin, diyalog ve etkinliklere yer verilmiştir. Ünite, ayrıca Emma Stone, Johnny Deep, Selena Gomez ve Kıvanç Tatlıtuğ gibi çeşitli ülkelerden ünlülerin fotoğraflarına yer verilmiştir (bkz. Görsel 14). Ünite, 5. ve 6. sınıf ders kitaplarında bulunan diyalog ve metinlerde yabancı isimlerin kullanılmasının yanı sıra, ilk kez 7. sınıf kitabında bir Türk ismine (Ayşe) yer verilmiştir.

“Biographies” (2) ünitesinde, genellikle bilim adamı ve sanatçıların hayat hikayelerine, geçmiş zamana ayrıca bu zamanla ilgili etkinliklere yer verilmiştir. Ünite Salvador Dali ve Einstein ile ilgili metinler de yer almaktadır. Bilim adamı ve sanatçı biyografilerinin yer aldığı bu ünite kadın bilim insanlarına ya da sanatçılara yer verilmediği görülmüştür.

“Sports” (3) ünitesinde, çeşitli spor dallarına, geniş zaman ve sıklık zarflarına ayrıca bunlarla ilgili etkinliklere yer verilmiştir. Ünite, Galatasaray, Manchester United, Chelsea gibi futbol takımlarına ve ünlü futbolcuların görsellerine yer verilmiştir (bkz. Görsel 15). “Wild Animals” (4) ünitesinde, hayvanlarla ilgili kelime, metin ve etkinliklere yer verilmiştir. Bu ünitenin kazanımlarında çokkültürlü eğitime ilişkin diyalog, metin ve etkinliklere yer verilmediği görülmektedir. “Television” (5) ünitesinde, televizyon programlarına, tercih etme ile ilgili yapılar ve bunlarla ilgili etkinliklere yer verilmiştir. Bu ünitenin kazanımlarında da çokkültürlü eğitime ilişkin diyalog, metin ve etkinliklere yer verilmemiştir.



Görsel 14.



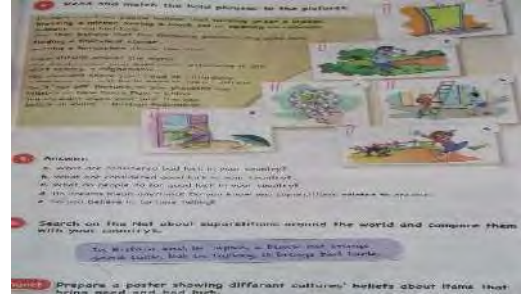
Görsel 15.

“Sports” (3) ünitesinde, çeşitli spor dallarına, geniş zaman ve sıklık zarflarına ayrıca bunlarla ilgili etkinliklere yer verilmiştir. Ünite, Galatasaray, Manchester United, Chelsea gibi futbol takımlarına ve ünlü futbolcuların görsellerine yer verilmiştir (*bkz. Görsel 15*). “Wild Animals” (4) ünitesinde, hayvanlarla ilgili kelime, metin ve etkinliklere yer verilmiştir. Bu ünitenin kazanımlarında çokkültürlü eğitime ilişkin diyalog, metin ve etkinliklere yer verilmediği görülmektedir. “Television” (5) ünitesinde, televizyon programlarına, tercih etme ile ilgili yapılar ve bunlarla ilgili etkinliklere yer verilmiştir. Bu ünitenin kazanımlarında da çokkültürlü eğitime ilişkin diyalog, metin ve etkinliklere yer verilmemiştir.

“Parties” (6) ünitesinde, çeşitli parti türlerine, partilere ilişkin kavramlara, öneri cümlelerine ve bunlarla ilgili etkinliklere yer verilmiştir. Ünite, diğer parti türlerinden farklı olarak, Halloween verilmiştir (*bkz. Görsel 16*).



Görsel 16.



Görsel 17.

“Superstitions” (7) ünitesi için, programın kazanımlarında verilen “Intercultural Awareness” bölümü incelendiğinde, bu bölümde çokkültürlü eğitime yer verildiği görülmüştür (*bkz. Tablo 3*). Bu ünite, öğrencilerin, farklı ülke ve kültürlerin iyi ve kötü şans getirdiğine inanılan durum ve nesnelerle ilgili batıl inançlarına ilişkin bilgi edinmesini sağlamak amacıyla, batıl inançlarla ilgili kavramlara, metinlere ve etkinliklere yer verilmiştir (*bkz. Görsel 17*). Bu anlamda, ünite, verilmiş olan etkinlikler çokkültürlü eğitimle ilişkilidir.

“Public Buildings” (8) ünitesinde kamu binalarına, bu binalara ilişkin kavramlara, infinitive yapısına ayrıca bunlarla ilgili etkinliklere yer verilmiştir. Bu ünitenin kazanımlarında çokkültürlü eğitime ilişkin diyalog, metin ve etkinliklere yer verilmediği görülmektedir. “Environment” (9) ünitesinde, zorunluluk cümleleri, çevreyi korumakla ilgili kelime, görsel, metin ve etkinliklere yer verilmiştir. Öğrencilerde çevre bilincinin uyandırılması, iyi bir dünya vatandaşı olmak adına önemli görülmektedir. Bu anlamda, bu ünite çokkültürlü eğitimle ilişkilidir. “Planets” (4) ünitesinde, comparatives’ lere, (karşılaştırmalara) gezegenlere, gezegenlere ilişkin kelime, metin ve etkinliklere yer verilmiştir. Bu ünitenin kazanımlarında çokkültürlü eğitime ilişkin diyalog, metin ve etkinliklere yer verilmediği görülmektedir.

Ortaokul İngilizce dersi 7.sınıf kitabında çokkültürlü eğitime yer verilen üniteler ve oranları Tablo 12’ de verilmiştir.

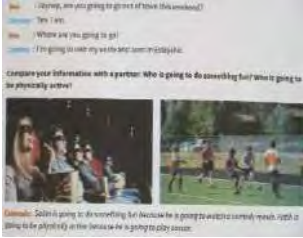
Tablo 12. Ortaokul İngilizce 7. Sınıf Kitabında Çokkültürlü Eğitime Yer Verilen Üniteler

Sınıf Düzeyi	Üniteler	Çokkültürlü Eğitime İlişkin Üniteler	Oran (%)
7. Sınıf	10	1	% 10

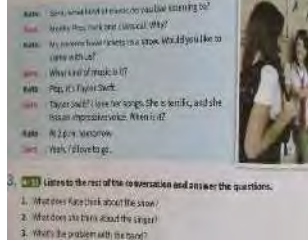
Tablo 12’ da görüldüğü gibi ortaokul İngilizce 7. sınıf kitabında çokkültürlü eğitime yer verilen ünitelerin diğer ünitelere oranı % 10’ dur.

8. Sınıf İngilizce Ders Kitabı (Upturn In English)

“Friendship” (1) ünitesinde, arkadaşlarla yapılabilecek etkinliklere, sinema türlerine, gelecek zamana bunlarla ilgili metin ve etkinliklere yer verilmiştir. Üniteye ayrıca, yabancı film afişlerine de yer verilmiştir. Üniteye dikkat çeken diğer bir unsur ise hem yabancı hem de Türk isimlerinin (Zeynep, Salim, Fatih gibi) kullanılmış olmasıdır (*bkz Görsel 18*).



Görsel 18.



Görsel 19.



Görsel 20.

“Teen Life” (2) ünitesi için, programın kazanımlarında verilen “Intercultural Awareness” bölümü incelendiğinde çokkültürlü eğitime yer verildiği görülmüştür (*bkz. Tablo 4*). Bu üniteye, öğrencilerin müzik, sinema, boş zaman etkinlikleri ve ev hayatına ilişkin farklı ülkelerdeki “10” lu yaşlardaki akranlarıyla kendileri arasındaki benzerlik ve farklılıkları keşfedebilmelerini sağlamak amacıyla metin ve etkinliklere yer verilmiştir. (*bkz. Görsel 19*.) Örneğin sayfa 23’te sunulan bir metinde, 14 yaşında İtalyan bir genç kız olan Daniela Elmo kendisi hakkında bilgi vermektedir (*bkz. Görsel 20*).

“Cooking” (3) ünitesi için programın kazanımlarında verilen “Intercultural Awareness” bölümü incelendiğinde çokkültürlü eğitime yer verildiği görülmüştür (*bkz. Tablo 4*). Üniteye öğrencilerin, farklı kültürlerin yiyecek seçimlerini tanımalarını sağlamak amacıyla yiyeceklerle ilgili çeşitli kavramlara, farklı kültürlerle ait yemek tariflerinin olduğu metin ve de etkinliklere yer verilmiştir (*bkz. Görsel 21*). Ayrıca, ünitenin değerlendirme bölümünde, öğrencilerin diğer ülkelerden gelen ziyaretçiler için Türk yiyeceklerini tanıtan bir video hazırlamasına ilişkin etkinlikler bulunmaktadır.



Görsel 21.



Görsel 22.

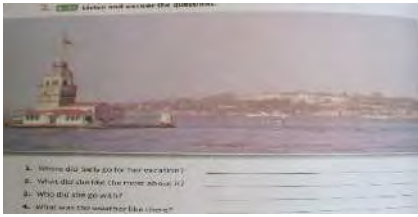


Görsel 23.

“Communication” (4) ünitesinde, iletişimle ilgili kelimelere, ilgi alanını ifade edebilme, telefon konuşması yapabilme, basit sorular sorabilme, planlar hakkında konuşabilme ile ilgili metin ve etkinliklere yer verilmiştir. Bu ünitenin kazanımlarında çokkültürlü eğitime ilişkin diyalog, metin ve etkinliklere yer verilmediği görülmektedir. “The Internet” (5) ünitesinde kabul etme ve reddetme ifadelerini kullanabilme, mazeret belirten ifadeleri kullanabilme, basit sorular sorabilme, planlar hakkında konuşabilme, saat, gün ve tarihleri söyleyebilme ile ilgili kazanımlara ve bunlara ilişkin

etkinliklere yer verilmiştir. Dolayısıyla, ünitenin kazanımlarında çokkültürlü eğitimle ilgili herhangi bir unsura yer verilmediği görülmüştür.

“Adventures” (6) ünitesinde, tercihlerini ifade edebilme, basit karşılaştırmalar yapabilme, kişisel fikrini söyleyebilme, geçmiş olaylar hakkında konuşabilme ile ilgili kazanım, metin ve etkinliklere yer verilmiştir. “Tourism” (7) ünitesinde, yerleri tarif edebilme, hava durumunu ifade edebilme, tercihlerini ifade edebilme, basit karşılaştırmalar yapabilme, kişisel fikrini söyleyebilme, geçmiş olaylar hakkında konuşabilmeye ve bunlarla ilgili etkinliklere yer verilmiştir. Ünite de ayrıca, Ayasofya Cami’sinin, Kremlin Sarayı ve Kızıl Meydan’ ın, Tower Bridge’ in, Eyfel Kulesinin, Özgürlük Anıtı’ nın, Tac Mahal’ in, Nijerya Şelaleri’ nin, Sultanahmet Camisi’ nin, Big Ben’ in, Büyük Piramit’ in ve Galata Kulesi’ nin görsellerine ve etkinliklere yer verilirken, Tarsus, Bursa ve Jamaica ile ilgili metin, görsel ve etkinliklere de yer verilmiştir (bkz. Görsel 22, 23, 24, 25, 26, 27). Ünite de, hem ülkemizden hem de diğer ülkelerden tarihi ve kültürel yerlerden örnekler verilmesi çokkültürlü eğitimle ilişkilidir.



Görsel 24 .



Görsel 25.



Görsel 26.



Görsel 27.

“Chores” (8) ünitesinde, duygularını ifade edebilme, beğenilerini ifade edebilme, zorunluluk ifadelerini kullanabilme, basit sorular sorabilme, basit önerilerde bulunabilme ile ilgili kazanımlara ve bunlara ilişkin etkinliklere yer verilmiştir. “Science” (9) ünitesi için, programın kazanımlarında verilen “Intercultural Awareness” bölümü incelendiğinde, bu bölümde çokkültürlü eğitime yer verildiği görülmüştür (bkz. Tablo 4). Ünite de, öğrencilerin, insanlık için evrensel olan bilim ilgili farkındalık geliştirmelerini sağlamak amacıyla kadın ve erkek birçok bilim insanına ve bilimde son yeniliklerle ilgili metinlere ve kazanımlarla ilgili etkinliklere yer verilmiştir (bkz. Görsel 28, 29).



Görsel 28.



Görsel 29.

“Natural Forces” (10) ünitesinde, karşılaştırma yapabilme, gelecek hakkında tahminde bulunabilme, basit sorular sorabilme, basit önerilerde bulunabilme, kişisel fikirlerini belirtebilme gibi

kazanımlara yer verilirken doğal afetlerle ilgili görsellere, doğal afet durumunda yapılması gerekenlerle ilgili metin ve de yer verilmiştir. Dolayısıyla, ünitenin kazanımlarında çokkültürlü eğitimle ilgili herhangi bir unsura yer verilmediği görülmüştür. Ortaokul İngilizce dersi 8.sınıf kitabında çokkültürlü eğitime yer verilen üniteler ve oranları Tablo 13'te verilmiştir.

Tablo 13. Ortaokul İngilizce 8. Sınıf Kitabında Çokkültürlü Eğitime Yer Verilen Üniteler

Sınıf Düzeyi	Üniteler	Çokkültürlü Eğitime İlişkin Üniteler	Oran (%)
8. Sınıf	10	3	% 30

Tablo 13' te görüldüğü gibi ortaokul İngilizce 8. sınıf kitabında çokkültürlü eğitime yer verilen ünitelerin diğer ünitelere oranı % 30' dur.

Ortaokul İngilizce ders kitapları genel olarak ele alındığında, 5. sınıfta 4 ünite; 6. sınıfta 2 ünite; 7. sınıfta 1 ünite; 8. sınıfta ise, 3 ünite çokkültürlü eğitime ilişkin ifadelerle yer verildiği görülmektedir. Bu durumda 5. sınıf için çokkültürlü eğitimle ilgili ifadelerin en fazla yer aldığı, 7. sınıf için çokkültürlü eğitimle ilgili ifadelerin en az yer aldığı sınıftır denilebilir.

Ortaokul İngilizce dersi 5. 6. 7. ve 8.sınıf kitabında çokkültürlü eğitime yer verilen üniteler ve oranları Tablo 14' te verilmiştir.

Tablo 14. Ortaokul İngilizce Dersi Kitaplarında Çokkültürlü Eğitime Yer Verilen Üniteler

Sınıf Düzeyi	Üniteler	Çokkültürlü Eğitime İlişkin Üniteler	Oran (%)
5. Sınıf	10	4	% 40
6. Sınıf	10	2	% 20
7. Sınıf	10	1	% 10
8. Sınıf	10	3	% 30
Toplam	40	10	% 25

Yukarıdaki tabloda da görüldüğü gibi ortaokul İngilizce ders kitaplarında çokkültürlü eğitime yer verilen kazanımların diğer kazanımlara oranı % 25 dir.

Tartışma

Ortaokul İngilizce dersi öğretim programı incelendiğinde programın asıl hedefi, sadece İngilizce öğretmek değildir. İngilizce'yi öğretirken, aynı zamanda çokkültürlük yeterliği ve farkındalığı kazanmaktır (Göktaş, 2013). Bununla birlikte, programda her ne kadar çokkültürlülüğe geçişin amaçlandığı görülse de bu geçişin çok keskin olmadığı da ifade edilebilir. Konuyla ilgili olarak, Arslan, (2009) Türkiye'deki öğretim programlarının çokkültürlü eğitimi destekler nitelikte olmadığını belirtmiştir. Benzer şekilde, Cırık (2008) da ülkemizdeki öğretim programlarında çokkültürlü eğitime gerektiği kadar yer verilmediği görüşündedir. Açıkalın (2010)' a göre ise, öğretim programlarında çokkültürlük daha çok vurgulanmalı ve çokkültürlülüğü destekleyecek yeterlikte yeni kazanımlar ve ders etkinlikleri programa eklenmelidir. Hem öğretim programları hem de ders kitaplarıyla ilgili olarak Keskin ve Yaman (2014) ise, ders kitaplarında çokkültürlü eğitimle ilişkili kazanımların etkinlikler yoluyla verilmeye çalışıldığını ancak, çokkültürlü öğelerin etkinliklere çok da iyi yansıtılmadığını belirtmiştir.

Ortaokul İngilizce dersi öğretim programında çokkültürlü eğitime yer verilen kazanımların diğer kazanımlara oranının oldukça düşük olduğu görülmektedir. Araştırmanın bu sonucu, Cırık (2008) araştırmasında sosyal bilgiler programlarında dördüncü ve beşinci sınıf düzeyinde %17.20 çokkültürlü eğitimle ilgili olduğu, Keskin ve Yaman (2014) sosyal bilgiler programlarında çokkültürlü eğitim ile ilgili kazanımların tüm kazanımlara oranını % 13 olarak belirledikleri, Seban ve Uyanık (2016) 1-5. sınıf sosyal bilgiler programlarında çokkültürlülük ile ilgili kazanımların %13.04 oranında olduğu sonuçları ile benzerlik göstermektedir. Karakuş (2018) sosyal bilgiler programlarında çokkültürlülük ile ilgili kazanımların niteliğine yönelik olarak öğretmenlerin kazanımların işlevsel olmadığını, nitelik olarak bilgi düzeyinde kaldığı ve gerçek yaşamla tutarlı olmadığı, buna bağlı olarak etkili öğretimi gerçekleştiremedikleri yönündeki görüşleri kazanımların nitelik olarak yetersiz olduğu izlenimi oluşturmaktadır.

Araştırmada incelenen English Net (5. ve 6. sınıf), Sunshine (7. sınıf) ve Upturn in English (8.sınıf), TTKB tarafından 2014 yılı itibariyle beş yıl süreyle İngilizce ders kitabı olarak kabul edilmiştir (TTKB, 2014). Bu anlamda kitapların günümüzün, özellikle 2013- 2014 eğitim öğretim yılının en önemli gündemlerinden biri olan Suriye'den gelen öğrencilerin ve ülkemiz mozaikindeki farklı kültürden gelen diğer öğrencilerin gereksinimlerini karşılaması beklenmektedir. Bu gereksinimi karşılayabilmede, kitaplarda çokkültürlü eğitime ayrılan yer son derece önemlidir. Bunun yanı sıra çokkültürlülüğe ders kitaplarında işlevsel olarak yer vermek ve uygulama süreçlerinde bunu etkili olarak gerçekleştirmek giderek daha önem kazanmaktadır. Konuyla ilgili olarak İpek, (2011) programın hedefleri ile ders kitaplarındaki konuların içeriğinin; sosyal, ekonomik ve de kültürel farklılıkları dikkate alarak, dünya konjonktürüyle uyumlu olması gerektiğini, ders kitaplarının içeriğinin çokkültürlülüğü yansıtacak şekilde hazırlanmasının önemli olduğunu ifade etmiştir. Kitaplarda bulunan bazı resim, metin ve etkinlikler çokkültürlü eğitimi destekler nitelikte olsa da bunların yeterli olmadığı, içeriğin çokkültürlü unsurlarla daha da zenginleştirilmesi gerektiği düşünülmektedir. Benzer şekilde Arslan (2009) da ders kitaplarında kültürel farklılıklara önem verilmediğini, kitapların çokkültürlü eğitimi destekler nitelikte olmadığını ifade etmiştir.

5. ve 6. sınıf ders kitaplarında bulunan diyalog ve metinlerde, Kate (İngiltere), Petro (İtalya), Anat (Mısır), Pierre (Fransa) Yuka (Japonya), Rani (Hindistan), Li Ying (Çin) gibi farklı ülkelerden yabancı isimler kullanılmıştır. Bununla birlikte ilk kez 7. sınıf kitabında bir Türk ismine (Ayşe) yer verildiği görülmüştür. Kitaplarda farklı ülkelerden isimlere yer verilmesinin öğrencilerin yabancı isimlere aşina olmalarını sağlaması ve çokkültürlü eğitimin ilkeleri açısından önemli görülmektedir. Bununla birlikte, Göktaş (2013) yapmış olduğu çalışmada, kitapta bir etkinlikte kullanılan "Çiğdem" isminin öğrencilerin daha çok dikkatini çektiğini belirtmiş bunun nedeni olarak da öğrencilerin kendi kültürlerine ilişkin bir şeyleri görme isteği olduğunu ifade etmiştir.

6. sınıf "Yummy Breakfast" (2) ünitesi ve 8. sınıf ders kitabı "Cooking" (3) ünitesinde farklı ülkelerin yemek kültürlerine yer verilirken kendi yemek kültürümüze ait olarak sadece 6. sınıf "Yummy Breakfast" (2) ünitesinde "ayran" resmi kullanılmıştır. UNESCO Dünya Miras Listesi'nde yer alan yiyecek ve içeceklerimize (Türk kahvesi gibi) dahi yer verilmemektedir (Bayraktar, 2015). Söz konusu bu eksiklerden dolayı, kitapların yemek kültürümüze yer vermesi açısından yeterli olamadığı izlenimi oluşmuştur. Diğer taraftan, "Yummy Breakfast" ünitesinde, öğrencilerin, farklı ülkelerin kahvaltı alışkanlıklarını ve yiyeceklerini tanımasını sağlamak amacıyla "bagel, croissant" gibi yiyeceklere (bkz. Görsel 10.) ve Japon yemekleri ile ilgili metin ve görsellere de yer verilmesi ve ünite "afiyet olsun" yapısının, farklı dillerdeki karşılığının verilmesi (bkz Görsel 12) çokkültürlülük açısından olumlu görülmektedir.

"Games and Hobbies" ünitesinde ülkemizin ve farklı ülkelerin çocuk oyunlarındaki benzerlik ve farklılıkları görmeyi sağlamak üzere Origami (Japonya), Tic-Tac-Toe (İspanya) gibi çeşitli oyunlara ve görsellerine yer verilmesi (bkz. Görsel 4), bunun yanı sıra "Bremen Mızıkacıları"nın resimli hikayesine yer verilmesi, "Pied Piper", "Hamelin" ve "Hare and the

Turtle’’ hikayelerinden de bahsedilmesi somut olmayan kültürel miras öğeleri yoluyla farklı kültürlerin etkileşimini sağlamaya yönelik çokkültürlülük açısından olumlu örnekler olarak kabul edilebilir. Benzer olarak, “After School’’ ünitesinde, Polka (Almanya), Halay (Türkiye), Flamenco (İspanya) ve Tanoura (Mısır) danslarına ve bu danslarla ilgili metin ve etkinliklere yer verilmesi (bkz. Görsel 9) dünyanın farklı ülkelerine ait kültürel zenginliklerinden olan geleneksel danslara vurgu yapılarak öğrencilerin kültürel farklılıklara dikkatlerinin çekilmesiyle birlikte farklı ülkelerdeki somut olmayan mirasın yaşatılması ve tanıtılmasının yanı sıra çokkültürlü eğitim için de olumlu bir içerik olarak görülebilir.

5. sınıf “The Animal Shelter’’ (9) ünitesi “Compensation Strategies’’ bölümünde “öğrenciler, dil ile anlatamadıklarını vücut dilini kullanarak karşıya aktarır’’ ifadesi de çokkültürlülükle ilgili görülmektedir. Öğrencilerin, iletişim aracı olarak dili değil de vücut dilini kullanıyor olmalarının işitme engelli bireylerin anlamalarına yardımcı olacağı düşünülmektedir.

Çokkültürlü eğitim, demokratik inanç ve değerler üzerine kurulu bir öğrenme ve öğretme yaklaşımıdır (Bennett, 2011). Nieto ve Bode (2011)’ a göre ise, çokkültürlü eğitim, demokratik değerleri temel alan bir eğitimidir. “Democracy’’ (10) ünitesinde, öneri cümlelerine, demokrasi kavramına, demokrasiye ilişkin kelimelere ve bunlarla ilgili etkinliklere yer verilmesi, demokratik bireyler olma, özellikle başkalarının haklarına saygılı olma becerisi kazandırmaya yönelik içerikten hareketle bu ünitenin çokkültürlü eğitimi destekler nitelikte olduğu ileri sürülebilir.

Çokkültürlülük, bir hak arayışı süreci olarak doğmuş ve ABD’ de 1960-70’li yıllarda özellikle Afrika kökenli siyah Amerikan vatandaşlarının yurttaş hakları hareketi ile canlılık kazanmıştır. Süreçte, siyah Amerikan vatandaşlarının beklentileri önem kazanmış ve bu durum çokkültürlü eğitime giden yolu aralamıştır (Başbay, Kağnıcı, Sarsar, 2013). Bu anlamda kitapların tamamında siyah karakterlere yer verilmiş olması çokkültürlü eğitim açısından oldukça anlamlı görülmektedir. Benzer olarak, “Appearance and Personality’’ (1) ünitesinde, dış görünüş ve kişiliğe ilişkin sıfatlara, comparatives’lere (karşılaştırmalara) ayrıca bunlara ilişkin metin, diyalog ve etkinliklere yer verilmiştir. Ünite, Emma Stone, Johnny Deep, Selena Gomez ve Kıvanç Tatlıtuğ gibi çeşitli ülkelere ünlülerin fotoğraflarına yer verilmiştir (bkz. Görsel 14). Ünite, farklı bireylere yer verilmesi, kültürel farklılıkların yanı sıra bireysel farklılıkların da çok kültürlülük kapsamında irdelenmesi olarak düşünülebilir.

Çokkültürlü eğitim konusundaki en önemli önyargı veya bilgi eksikliği çokkültürlü eğitimi, yalnızca etnik sorunlarla ilişkili bir konu olarak ele almaktır (Yazıcı, Başol, Toprak, 2009). Bununla birlikte, çokkültürlülük kavramı, ırk, etnik köken, sınıf, cinsel tercihler, yaş, din, engelli olma, zeka ve benzeri ölçütleri içeren bir kavram olarak ele alınması gereken bir kavramdır. Bu çalışmada da bu tür ölçütlerin dikkate alınması nedeniyle 8. sınıf “Chores’’ (8) ünitesinde ev işlerini hem erkek hem de kadınların yaptığı görsellere yer verilmesi, aynı şekilde 8. sınıf “Science’’ (9) ünitesinde hem kadın hem de erkek bilim insanlarına, cinsiyet açısından ayırım yapılmadan yer verilmiş olması çokkültürlü eğitim açısından olumlu görülmektedir. Bununla birlikte kitapların tamamında, öğretmen profilinin sadece kadın olarak ele alınmış olması dikkat çekicidir. Bu durumun, cinsiyet eşitsizliği açısından çokkültürlülüğe aykırı olduğu düşünülmektedir.



Görsel 30.

“Biographies” (2) ünitesinde, Salvador Dali ve Einstein ile ilgili metinler de yer alması bilim ve sanat alanlarında Dünya’da değişim ve dönüşüme kaynaklık etmiş üstün yetenekli bireylere yer verilmesi, çokkültürlü eğitim açısından olumlu örneklerdir. Ancak, bilim insanı ve sanatçı biyografilerinin yer aldığı bu ünite de kadın bilim insanlarına ya da sanatçılara yer verilmemesi çokkültürlü eğitim açısından önemli bir eksik olarak görülebilir.

Kitaplardaki görsellerin tamamındaki karakterlerin modern giyimli olduğu görülmektedir. Bununla beraber, ülkemizdeki bütün bireyler modern giyimli değildir. Örneğin, Anadolu kadınıyla özdeşleşen “yazma” ya veya yöresel kıyafetli kadın ve erkek görseline hiç yer verilmemiştir. Ancak, çokkültürlü eğitimde öz kültürünü tanıma önemli bir yere sahiptir. Bu anlamda kitaplardaki bu durum çokkültürlü eğitim açısından bir eksiklik olarak görülmektedir.

Çokkültürlü eğitim, genel olarak öğrencilerin, demokratik bir ortamda eşit olanaklardan yararlanmasını sağlayan, kültürel farklardan dolayı yaşanan problemleri ve eşitsizliği ortadan kaldırmak için geliştirilen bir kavram olarak tanımlanmaktadır (Alanay, 2015). Ancak, çokkültürlü eğitimin, Sinagatullin, (2003) de belirttiği gibi insanlar arasındaki farklılıkları kabullenmeyi, diğer bireylere karşı empati kurmayı ve onlara yardımcı olmayı öğretmek gibi bir misyonu daha bulunmaktadır. Bu açıklamadan yola çıkılarak kitaplar incelendiğinde, kitaplarda sadece sağlıklı bireylere yer verildiği, engelli bireylerle ilgili herhangi bir görsel veya metine yer verilmediği görülmüştür. Aynı şekilde kitaplardaki görsellerde herkes güzel bir görüntüye sahiptir ve kitaplarda bireylerin dış görünüşüyle ilgili çeşitliliğe yer verilmemiştir. Bu açıdan bakıldığında kitapların çokkültürlü eğitimin ilkeleri açısından yetersiz kaldığı ileri sürülebilir.

Eğitimde fırsat eşitliği çokkültürlü eğitimin temellerinden birisidir ve bu açıdan bakıldığında, üstün yetenekli bireylerin de eğitim ihtiyaçlarının karşılanmasının bireysel hakları olduğu, çokkültürlü eğitimi savunanlar tarafından kabul edilen bir doğrudur (Tortop, 2014). Üstün zekalı ve yetenekli öğrencilerin öğrenme özelliklerinin normal öğrencilerden farklılaşması nedeniyle öğrenme öğretme ortalarında dezavantajlı durumda oldukları bilinmektedir. Ortaokul İngilizce ders kitaplarının üstün yetenekli öğrencilerin gereksinimlerini karşılayacak nitelikte olduğunu ifade etmek güçtür.

Sonuç olarak, ortaokul İngilizce ders kitapları incelendiğinde, kitaplarda çokkültürlü eğitimin olmazsa olmazı “farklılık” kavramının derinlemesine ele alınmadığı, “benzerliklerden” yola çıkılarak çokkültürlü eğitim konusuna öğrencilerin dikkatinin çekilmeye çalışıldığı görülmüştür. Ancak, çokkültürlü eğitimde olması gereken farklılıklar ve farklılıkların kabulüdür. “Tek tip” kavramı, çokkültürlü eğitimle yolu asla kesişmeyecek bir kavramdır. Ayrıca, kitaplarda çokkültürlü eğitime ilişkin unsurlara yer verilmeye çalışılsa da bu unsurların aktarılmasında içeriğin yeterli olmadığı görülmüştür. Bununla birlikte, çokkültürlü eğitimin asıl amacı, baskın olan etnik kimliğin ön plana geçmesini engellemektir (Gorski, 2006). Bu açıdan bakıldığında kitapların bütün kimliklere eşit mesafede olacak şekilde hazırlandığı ve kitaplarda herhangi bir etnik kimliğin baskın olarak kullanılmadığı görülmüştür. Çokkültürlü eğitimle ilgili olarak bu durum olumlu görülmektedir.

Öneriler

İngilizce dersi öğretim programında, çokkültürlülükle ilgili kazanımlar bulunmaktadır. Benzer şekilde kitaplarda da çokkültürlülükle ilgili görsel metin ve etkinliklere yer verilmiştir. Bununla birlikte, çokkültürlülüğün, öğrencilere sadece programın ve kitaplardaki ünitelerin içine serpiştirilmiş kazanımlarla veya etkinliklerle kazandırılması güç görünmektedir. Çünkü sadece sembolik bir ortamda çokkültürlü eğitimden söz etmek mümkün değildir. Bu nedenle, İngilizce öğretim programları çokkültürlülüğe dayandırılmalıdır.

Alanyazın incelendiğinde çokkültürlü eğitime ilişkin olarak yapılan çalışmaların sınırlı olduğu gözlenmiştir. Özellikle, çokkültürlü eğitimin toplumsal kültür, din, sosyal grup, cinsiyet, engelli olma, üstün zeka ve yeteneklilik farklılığından kaynaklanan boyutlarının olduğu çalışmalar yok denecek

kadar azdır. Yapılmış olan bu çalışmada çokkültürlülük bu boyutlarıyla ele alınmış olsa da ülkemizde konuya ilişkin daha fazla çalışma yapılabilir.

Ders kitaplarındaki öğrenme etkinliklerinin farklı zeka ve yeteneklere sahip öğrencilerin öğrenme özelliklerine uygunluğu belirlenebilir.

Çokkültürlü eğitimde çokkültürlülikle ilgili olarak, öğrencilerin farkındalığının artırılması önemlidir. Ortaokul İngilizce ders kitaplarında bu durum dikkate alınsa da kitapların yetersiz kaldığı düşünülmekte, çokkültürlülüğe ilişkin olarak metin görsel diyalog ve etkinliklerin sayısı artırılabilir.

Programda bulunan ‘‘Intercultural Awareness’’ bölümü, öğrencilerin dikkatinin çekilmesi açısından kitapta da belirtilebilir.

İngilizce dersi öğretim programında yer alan Intercultural Awareness bölümü bütün ünitelere yayılabilir.

Ünite ve sınıf düzeylerinde geçişlerde çokkültürlü kavramının sistemli bir şekilde verilmediği görülmüştür. Bu nedenle, düzeyler arası geçişler daha sistemli ve planlı yapılabilir.

Resimler, karikatürler, videolar vb. gibi çeşitli görseller öğrencileri işlenen konuya yönelik olarak daha fazla güdülemektedir. Bu nedenle, çokkültürlülüğe öğrencilerin dikkatini çekmek ve onları güdülemek için kitaplara dijital özellikler (programlar, cd’ler, linkler vs.) eklenebilir.

Son olarak, kitaplarda, her kültüre eşit derecede yer verilmediği hatta bazı (Afrika, Orta Asya ve Ortadoğu gibi) kültürlere hiç yer verilmediği görülmüştür. Bu nedenle her kültüre eşit derecede yer verilebilir.

Sınıf içi uygulamalarda çokkültürlü eğitimin nasıl yapıldığı, kullanılan yöntem, teknik ya da etkinlikler incelenebilir.

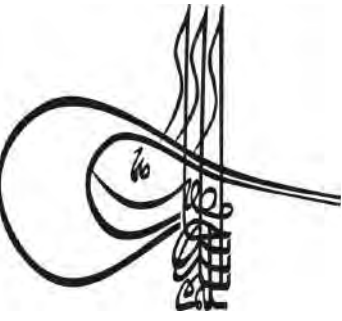
Sınıf içi uygulamalarda çokkültürlü eğitime ilişkin öğrenci öğrenmelerinin nasıl değerlendirildiği belirlenebilir.

KAYNAKÇA

- Açıkalın, M. (2010). New Approach for Teaching Social Studies: Multicultural and Global Education. *Elementary Education Online*, 9(3).
- Akarsu, B. (1998) *Dil-Kültür Bağlantısı*. İstanbul: İnkılap Kitabevi.
- Aktar, Ayhan. 2002. Varlık Vergisi ve Türkleştirme Politikaları. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Alanay, H. (2015). *Eğitim Fakültesi Lisans Öğrencilerinin Çokkültürlülüğe ve Çokkültürlü Eğitime Dair Görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Altaş, N (2003). Çokkültürlülük ve Din Eğitimi, Ankara, Nobel Yayın Dağıtım.
- Anık, M. (2012). Çokkültürcülük ve Osmanlı Devleti. Selçuk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi, 117-130.
- Arda, A. Onay, Ö. (2015). *Sunshine 7*. Lider Basım Yayın Ltd. Şti. Ankara.
- Arslan, H. (2009). Educational Policy vs. Culturally Sensitive Programs in Turkish Educational System. *International Journal of Progressive Education*, 5(2).
- Başbay, A. Bektaş, Y. (2009). Instructional Environment and Teacher Competences in the Context of Multiculturalism. *Education and Science* 34, 152.

- Başbay, A., Kağnıcı, Y., Sarsar, F. (2013). Eğitim Fakültelerinde Görev Yapmakta Olan Öğretim Elemanlarının Çokkültürlü Yeterlik Algılarının İncelenmesi. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* 8/3.
- Başbay, A. (2014). Çokkültürlü Eğitim Kapsamındaki Derslerinin İncelenmesi: Georgia State Üniversitesi Örneği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14, 2.
- Bayraktar, S. (2015). Yeni Hitit 1 Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabının Kültür Aktarımı Açısından İncelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Yabancı Dil Olarak Türkçe Araştırmaları Dergisi*, ISSN, 2148-1970.
- Bennett, C. I. (2011). *Comprehensive Multicultural Education Theory and Practice*. Boston.
- Canagarajah, A., Wurr, A. (2011). Multilingual Communication and Language Acquisition: New Research Directions. *The Reading Matrix*, 11(1).
- Cırık, İ. (2008). Çokkültürlü eğitim ve yansımaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34, 27-40.
- Conboy, M. (2006). *Tabloid Britain: Constructing a Community Through Language*. Taylor, Francis.
- Çarpar, M. (2012). Çokkültürlü Bir Toplumda Antropolojinin Önemi. *Cyprus International University, Folklor/ Edebiyat* cilt: 18, 70/2
- Demir, G. Y. (2010). Türk Tarih Tezi İle Türk Dil Tezinin Kavşağında Güneş-Dil Teorisi.
- Eğitim Sen (2004). Çokdilli, Çokkültürlü Topumlarda Eğitim. 4. Demokratik Eğitim Kurultayı (Y. I. Ünal Kom. Bşk.), Ankara. Erişim tarihi: 15.08.2016, <http://egitimsen.org.tr/wp-content/uploads/2016/11/%C3%87okDilli%C3%87okK%C3%Cl%C3%BCrl%C3%BC-Topumlarda-E%C4%9Fitim.pdf>
- Gorski, P. C. (2006). Complicity With Conservatism: The De-Politicizing Of Multicultural And Intercultural Education. *Intercultural Education*, 17(2), 163-177.
- Göktaş, Y. (2013). *Place of Multiculturalism in "English Unlimited" Used at University Preparatory Classes in Turke*, Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Güler, G. (2005). Avrupa Konseyi Ortak Dil Kriterleri Çerçeve Programı ve Türkiye’de Yabancı Dil Öğretim Süreçleri. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6, 1.
- Günday, R. (2013). Çok Dillilik ve Çok Kültürlülük Bağlamında Yabancı Dil Öğretimine Toplum Dilbilimsel Yaklaşım. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, p. 313-330.
- İpek, İ. (2011). *İlköğretim 6. ve 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarında Vatandaşlık Eğitiminin Sosyal Bilgiler Öğretim Programındaki Hedeflere Uygunluğu Yönünden Değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Balıkesir Üniversitesi, Sosyal Bilgiler Enstitüsü, Balıkesir.
- Karakuş, F.(2018). Sosyal Bilgiler Dersinde Çokkültürlü Öğretime Yönelik Öğretmen Görüşleri, *International Online Journal of Educational Science*, 10(1), 164-182.
- Keskin, Y. Yaman, E. (2014). İlköğretim Sosyal Bilgiler Programı ve Ders Kitaplarında Yeni Bir Paradigma: Çokkültürlü Eğitim. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* Volume 9/2 p. 933-960.
- Kirchner, W. H. (1997). The Evolution of Communication. *Trends in Cognitive Sciences*, 1(9), 353-353.

- Korkmaz, İ. (2009). A Descriptive Study On The Concepts Of Culture And Multiculturalism In English Language Coursebooks. *Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.*
- MEB (2014), Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, 17. Milli Eğitim Şurası. Erişim tarihi: 18.06.2016, https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2014_10/02113631_17_sura.pdf
- Mete, F. (2015). Yabancı Dilde Kelime Öğretiminde Resimlerin Seviye ve Taksonomiye Uygun Kullanımı. *Hacettepe Üniversitesi Yabancı Dil Olarak Türkçe Araştırmaları Dergisi, ISSN, 2148- 1970.*
- Miles, M. B., Huberman, A. M. (2014). *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook.* Thousand Oaks, CA, Sage.
- Nieto, S., Bode, P. (2011). Affirming Diversity: The Sociopolitical Context of Multicultural Education. *6th Edition. Boston.*
- Ocak, G. Akar, T. (2016). Anadolu Lisesi Öğretmenlerinin İngilizce Programında Çokkültürlülük Kavramına İlişkin Görüşleri. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*
- Ortaokul İngilizce Dersi Öğretim Programı. Erişim tarihi: 17. 04. 2016, <http://ttkb.meb.gov.tr/program2.aspx>
- Seban, D., & Uyanık, H. (2016). Türkiye’de çokkültürlü eğitim: 1-5. sınıf programlarında yer alan kazanımların analizi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi, 6(1), 01-18, doi:10.14527/pegegog.2016.001.*
- Sınagatullin, M. (2003). Constructing Multicultural Education in a Diverse Society, *London: The Scarecrow Press*
- Şener, M. (2015). Upturn In English 8. Evrensel İletişim Yayınları. Ankara.
- Şerabatır, S. (2008). *İlköğretim 6. ve 7. Sınıf Öğrencilerinin İngilizce Dersinde Kullandıkları Kelime Öğrenme Stratejileri.* Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Şilit, G. (2015). English Net 5. Evrensel İletişim Yayınları, Ankara
- Şilit, G. (2015). English Net 6. Evrensel İletişim Yayınları, Ankara
- Şimşek, A. (2007). Türkiye’de Sosyal Bilgiler Derslerinde “Küresel Bağlantılar”: Bazı Dünya Devletleri İle Karşılaştırmalı Bir Çalışma. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, (2013). Erişim tarihi: 21.06.2015, <http://ttkb.meb.gov.tr/program2.aspx/program2.aspx?islem=1&kno=202>
- Tortop, H. (2014). Attitudes of Candidate Teachers towards Multicultural and Gifted Education. *Journal of Gifted Education Research, 2(2), 16-26.*
- Uysal, B. (2009). *Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Metni Doğrultusunda Türkçe Öğretimi Programları ve Örnek Kitapların Değerlendirilmesi.* Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilgiler Enstitüsü, Bolu.
- Yazıcı, S. Başol, G., Toprak, G. (2009). Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitim Tutumları: Bir Güvenirlik ve Geçerlik Çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H.U. Journal of Education) 37: 229-242*
- Yıldırım, A. Şimşek, H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri.* (8. Basım).Ankara: Seçkin Yayıncılık.



Article Info/Makale Bilgisi

✍ Received/Geliş: Şubat 2018 ✓ Accepted/Kabul: Haziran 2018

✍ Referees/Hakemler: Prof. Dr. Haluk ÖZMEN – Dr. Öğr. Üyesi
Serpil PEKDOĞAN

This article was checked by iThenticate.

FARKLI ÖĞRENİM SEVİYESİNDEKİ FEN LİSESİ ÖĞRENCİLERİNİN BİLİŞ ÖTESİ ÖĞRENME STRATEJİLERİNİN SINIF SEVİYESİ VE CİNSİYETE GÖRE İNCELENMESİ

Sevilay KARAMUSTAFAOĞLU* - Ercan KARLI**

ÖZET

Biliş ötesi, kendi öğrenme stilini bilme ve buna göre analiz etme becerisi olarak tanımlanmaktadır. Eğitim-öğretim sürecinde öğrencilere üst biliş becerilerinin kazandırılması hem ülkemizin gelişmesine hem de başarılı kişiler yetişmesine katkı sağlayacaktır. Ülkemizde başarılı olarak kabul edilen fen lisesi öğrencilerinin üst biliş becerilerinin belirlenmesi çok önemlidir. Bu araştırma farklı öğrenim seviyesindeki fen lisesi öğrencilerinin biliş ötesi öğrenme stratejilerini belirlemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Objektivist araştırma kökenli olarak yürütülen bu çalışmada gelişimci araştırmalardan enlemesine yöntem kullanılmıştır. Çalışmanın örneklemini Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı olan bir fen lisesinde öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak Namlu (2004) tarafından geliştirilen Biliş Ötesi Öğrenme Stratejileri Ölçeği'nden yararlanılmıştır. Uygulanan ölçekten elde edilen veriler uygun bir istatistik programla analiz edilerek, cinsiyet ve sınıf seviyesi değişkenleri dikkate alınarak karşılaştırmalar yapılmıştır. Biliş ötesi öğrenmelerde kız ve erkek öğrenciler arasında ve sınıf seviyeleri 9, 10, 11 ve 12. sınıflar arasında biliş ötesi öğrenme stratejileri arasında anlamlı farklılık olmadığı belirlenmiştir. Aynı zamanda, fen lisesi öğrencilerinin biliş ötesi öğrenme stratejilerine öğrenim seviyesinin de etki etmediği görülmüştür. Belirli puanlarla fen lisesine yerleştirilen öğrenciler biliş ötesi becerileri kazanmış ve var olan becerilerini arttırıcı bir çalışma yapmadıkları sonucuna varılmıştır. Çünkü sınıf seviyesi arttıkça biliş ötesi becerilerinin istatistik olarak anlamlı bir farklılık oluşturmadığı tespit edilmiştir. Biliş ötesi becerilere sahip bu öğrencilerin ilgili becerilerini arttıracak etkinliklerin yapılması önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Biliş Ötesi, Beceri, Fen Lisesi Öğrencisi

*  Prof. Dr., Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Fen Bilgisi Anabilim Dalı, El-mek: sevilayt2000@yahoo.com

**  Yüksek Lisans Öğrencisi, Amasya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, El-mek: ercankarli05@gmail.com

INVESTIGATION OF METACOGNITIVE LEARNING STRATEGIES OF SCIENCE HIGH SCHOOL STUDENTS AT DIFFERENT LEARNING LEVELS ACCORDING TO GRADE LEVEL AND GENDER

ABSTRACT

Metacognitive is described as recognizing the student's learning style and a skill analyzing it related to this style. Acquiring metacognitive skills during education period provides students to become successful individuals and to develop the country in all aspects. It is important to find out the metacognitive skill levels of science high schools that are accepted as schools with high standards. This study was carried out to find out the metacognitive learning strategies of science high school students at different learning level. In the research, cross-sectional development method was used which is one of the development research in the light of objectivist research origin. The sample of the study consists of students attending a science high school of Ministry of Education. "Metacognitive Learning Strategies Scale" developed by Namlu (2004) was used. The obtained data from the scale was analyzed with an appropriate statistical program and compared taking the gender and grade level variables into consideration. It was seen that there was no difference between the metacognitive learning among male and female students at 9th, 10th, 11th and 12th grades and their meta-cognitive learning strategies. At the same time, It was found out that learning levels of the students do not affect the metacognitive learning strategies of the science high school students. The students enrolled to these schools with a certain points have metacognitive skills and they have not done any studies to improve their skills. When the grade level increases, it is seen that there has not been a meaningful statistical difference in the metacognitive skills of the students. It is suggested to carry out some activities to improve the interests of the students who already have metacognitive skills.

STRUCTURED ABSTRACT

Purpose of the Study

When researches on metacognitive studies evaluated, no study was done on how the relevant skills of science high school students are searched and how the studies conducted in these schools contribute to their metacognitive skills. It is believed that the gap in the literature will be closed with this study. In addition, the study contains to determine whether metacognitive learning strategies depict differences related to the gender and class level of the students attending to these schools considered the best ones in our country. This study carried on with successful students will help conduct different researches on this area in future. However, the determination of the cognitions of the students who cannot get the desired success in international exams will provide both to the groups who develop curriculum and to teachers who work in these schools. This study was conducted to determine the cognitive learning

strategies of the high school students at different levels of learning. In this frame, the following sub-problems have been searched.

- What are the levels of metacognitive learning strategies of science high school students?
- Do the metacognitive learning strategies of science high school students differ according to their gender?
- Do the metacognitive learning strategies of science high school students differ according to the grade level?
- Do the metacognitive learning strategies of science high school students differ from the planning, organizing, supervising, and evaluating sub-categories according to the grade level?

Method

Research Model:

This is a quantitative study, in which progressive research methods were used to determine whether the students at different levels of education of science high school differ metacognitive learning skills related to gender and grade levels.

When educational researches examined, the changes and developments of a feature over time is followed the studies are described as developmental researches. The change in the feature of the group or groups is usually quantified. Due to this reason, the research is of quantitative origin and the progressive research method has been carried out in the context of the study (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz, Demirel, 2008).

Universe-Sample:

The universe of this research is the students studying at Amasya Science High School. The students in the relevant science schools participated in the work voluntarily and the sample was set up with students at different levels of education. In choosing this sample, the researcher will consider some factors such as cost, time and easiness to reach the group.

Results

In this study, the status of the metacognitive learning strategies of the high school students and the related learning strategies were examined in terms of independent variables such as gender and grade level. The results obtained according to the findings of the study are presented below.

- Students at every level of the science department check whether they understand or not what they are listening to or studying. Therefore, it is possible to achieve the result that the students of the high school can evaluate themselves.
- Science high school students should pay attention to the consistency in learning the subject related to the topic. It can be concluded that these students who are prepared to the university entrance exam can make relations among the subjects. Because these

skills are subcategories of supervision, it is concluded that the supervision skills of the relevant students are good.

- When the cognitive abilities of the science high school students evaluated, the fact that it indicates that all the classes are above the average and the students have sufficient skills.

- As 9th, 10th and 11th grades were not prepared for the examinations, they concluded that they did not evaluate themselves after each course. In addition, the 12th grade students who were getting ready for university exams concluded that they were evaluating themselves.

- It was concluded that 9, 10 and 11 grades students studied beforehand whereas 12th graders not as they claimed that they had no time to get ready to the classes beforehand due to the university entrance exam.

- There is no significant difference between male and female science high school students' learning strategies.

- As the class level of the science high school students increases, there is no meaningful difference between the cognitive learning strategies. It is concluded that the cognitive learning strategies do not differ in the learning process in science education and that the given teaching does not develop their skills that they have already had.

Suggestions

The students have a metacognitive awareness is very important for the quality of the newly grown up generation. There will surely be differences in success among students with different cognitive abilities. For this reason, students who are at the education age and training should continuously participate activities about cognitive knowledge and skills. It will be appropriate to carry out various studies to determine the cognitive learning strategies of our students and to determine the students who do not have sufficient cognitive awareness and to carry out developmental studies for these students.

The suggestions reached in accordance with the results of this work are as follows.

- Existing cognitive skills of science high school students can be risen to higher levels through studies carried out during their learning.

- The cognitive skills of science high school students in different institutions of secondary education can be examined and studies can be carried out in which different arguments are considered.

- Studies can be done by associating the cognitive learning strategies with different independent variables.

- Activities and studies to improve the cognitive skills of science high school students in curricula should be added. Especially, awareness should be established for teachers so that science high school students can acquire relevant skills.

Keywords: Metacognitive, Skills, Science High School Students

GİRİŞ

Günümüzde ülkelerin gelişmişlik düzeyleri ve eğitim sistemleri arasındaki bağlantı tartışılmayacak kadar ilişkili ve gerçektir. Eğitim tek başına bir anlam ifade etmemektedir. Eğitim, öğrenme ve öğrenme stratejileriyle tamamlandığında asıl amacına ulaşır.

Gelişmiş ülkelerin seviyesini yakalamak ve öğrenmeyi öğrenen bireyler yetiştirmek için günümüz öğrencilerinin özelliklerini ve ihtiyaçlarını, öğrenme stillerini belirlemek ve ona göre eğitim vermek, öğrenme ortamını hazırlamak gerekmektedir. Ülkemizde zaman zaman uluslararası düzeyde bazı eğitim kademelerinde sınavlar gerçekleştirilmektedir. Bu sınav sonuçları incelendiğinde ülkemizin durumunun istenilen düzeyde olmadığı belirlenmiştir (Bağcı Kılıç, 2003; Kahraman ve Çelik, 2017). Bu durumun sebepleri araştırıldığında, okullardaki eğitim öğretimin dersane mantığında işlemesi, öğrencilerin yaşam ve bağlam temeli becerilerinin yetersizliği, kendi öğrenme stillerini geliştirememiş olmaları, öğrenilen bilgilerin farklı durumlara uyarlanamaması, kavramsal anlamama, fen okuryazarlıklarının düşük olması, evlerinde kitap okumamaları gibi durumlardır (Ceylan, 2009; Gürsakar, 2012; Kaya ve Doğan, 2017). Bu olumsuzlukların ortadan kalkması için ülkemizde köklü değişikliklerin yapılması gerekmektedir. Öğretim programlarının öğrenen merkezli olarak yenilenmesi, öğretmenin etkili ve kendini sürekli yenileyen öğretmenler olarak yetiştirilmeleri ve öğrencilere 21. yüzyıl becerilerinin kazandırılması bu yapılacaklar arasında sıralanabilir.

Son yıllardaki eğitim anlayışında; düşünmeyi bilen, doğru bilgiye hızla ulaşabilen, öğrenmeyi öğrenen, insanı ve emeği yok saymayan, özgür girişimi destekleyen, eleştirebilen, sorgulayan, analiz eden, yeni çalışmalar yapabilen, teknoloji ve medya okuryazar kişiler yetiştirmek amaçlanmaktadır (Akpınar ve Aydın, 2010; Duman, 2017; MEB, 2018; Şahin, 2017). Öğretim programlarındaki bu beceriler 21. yüzyıl becerileri olarak nitelendirilmektedir. Bu becerilere sahip bireyler yetiştirmede bireyin kendi öğrenme stilini, stratejisini bilmesi çok önemlidir. Öğrenme stratejisi, kişiye özel bir strateji olup, kendini tanımasıyla ilgilidir (Weinstein ve Mayer, 1986). Öğrenilen bilginin ne şekilde ve nasıl zihne yerleştirilmesi, onun kullanma gereksinimi hissedildiğinde kolaylıkla geri çağırıp faydalanabilmesi biliş ötesi süreçleri kapsar. Aynı zamanda öğrenen kişinin öğrenmesini etkileyen, öğrenen tarafından kullanılan becerileri ve düşünme süreçlerine de vurgu yapmaktadır (Arends, 1997). Öğrenme stratejileriyle, anlamlı ve kalıcı öğrenme için kişiye uygun süreçlerin, çalışmaların, yolların ve düşünme süreçlerinin belirlenmesi amaçlanmaktadır.

Öğrenme stratejilerinden biri, literatürde farklı isimlerle karşılaşılan “biliş ötesi”, “üstbiliş”, “bilişsel farkındalık”, “yürütücü biliş” “metabiliş”tir (Akpınar, 2011). Uluslararası sınavlarda ülkemizi temsil eden, geleceğimizin teminatı gençlerimizin 21. yüzyıl becerileri olarak nitelendirilen becerilere sahip olmaları, üreten, sürekli yenilikçi düşünebilen, etkili iletişim kurabilen, medya ve teknolojiden istenildiği gibi yararlanabilen bireyler yetiştirmek için öğrencilerin kendi öğrenme stratejilerini belirlemeleri gerekmektedir. Bu becerilerin kazanılması için öğrencilerin üstbiliş seviyesinde beceri kazanmaları gerekmektedir. Üstbiliş öğrenme bireyin kendi öğrenme becerilerinin farkında olması, kendisini tanıması olarak ifade edilebilir. Bayındır’a göre (2006) kişi biliş ötesi becerilere sahip olduğunda kendi öğrenme durumunun farkına varmıştır. Öğrenmeyi gerçekleştirirken, kendine özgü öğrenme basamakları geliştirip, uygulayıp, anlamlandırmaktadır. Neyi nasıl anladığını, hangi yolla bunu kazandığını, neden öğrenemediğini ve bunun üstesinden nasıl gelebileceğini bilir.

Özer (2008) biliş ötesi stratejilerini, bu işin yönetim ve denetiminin yapıldığı bir süreç olarak ifade etmektedir. Kişi bunun sayesinde kendi öğrenmelerini planlar, tasarlar, araştırır, sorgular, uygular, düzenlemeler yapar ve değerlendirir. Sonuç olarak biliş ötesi kavramı, bireyin kendi bilgisi hakkında bilgi sahibi olması, süreç içinde bunu kontrol edebilmesi ve gerekli düzenlemeleri yapabilmesini içermektedir. Tüm bunlar dikkate alındığında, bireylerin kendi öğrenme durumlarının

farkında olmalarının nasıl ve ne kadar öğrendiklerinin bilincine varmalarının ne kadar önemli olduğu anlaşılır. Bu özelliklerin bilinmesi bilişsel öğrenmelerin istenildiği gerçekleşmesine yardımcı olur. Kısaca, öğrencilerin biliş ötesi öğrenme stratejilerine sahip olmaları onların kendi öğrenme biçimlerini tespit etmeleri ve daha iyi anlamaları için nelerin gerekli olduğunu keşfetmelerine imkan sağlar.

Biliş ötesi öğrenme özelliklerine sahip öğrenciler, sorgulayıcı ve merkezdedir, öğrenme sürecinde aktiftirler. Anlamlı ve kalıcı öğrenmek için sürekli çaba gösterirler. Neyi yapıp yapamayacaklarını bildikleri için yeteneklerinin farkındadırlar, öz değerlendirme becerileri gelişmiştir (Wu, 2014).

Bireylerin karşılaştıkları sorunları çözebilmeleri için biliş ötesi becerilerini kullanmaları gerekir. Welton ve Mallan (1999) biliş ötesi beceriye sahip öğrencilerin kendi düşünme biçimleri üzerinde düşündükleri ve düşünme süreçlerini denetleyebildiklerini belirtmiştir. Farklı bilim insanları metabilis öğrenme stratejilerini kendi içerisinde planlama, izleme ve değerlendirme olarak sınıflandırmıştır (Corno, 1987; Zimmerman ve Martinez- Ponsa, 1988). Metabilise sahip kişilerin bu davranışları gösterdikleri söylenebilir.

Planlama: İlgili beceriye sahip kişilerin öğrenmelerinde öncelikle kendi amaçlarının belirlenmesi (bunu niçin yapıyorum?), bu işi nasıl yapacaklarının planı, kimlerle çalışılacağı, kimin ne işi yürüteceği, bunu yaparken nelere ihtiyaç olacağı, hangi araç-gereç ve materyallerin gerekliliği ile ilgili ön düzenlemelerin yapıldığı aşamadır (Zimmerman, 1989). Her işte olduğu gibi planlı yapılan durumların yapılmayanlara göre daha başarılı olduğu ve daha farklı ürünlerin ortaya çıktığı söylenebilir.

İzleme: Kendi öğrenmelerini izleme ve öğrenip öğrenemediklerini ayırt etme becerisi biliş ötesinin en önemli aşamasıdır. Weinstein ve Mayer (1986), öğrenme sürecinde anlayıp anlamadığının kontrolünün yapılması, doğruluğunun kontrolü, konunun alt başlıklarının belirlenmesi ve odaklanması, başarılı olunan veya olunmayan performansların ayırt edilmesi, belirlenen stratejinin değiştirilebilmesi izleme aşamasıyla ilgilidir (Zimmerman, Poulsen, 1995).

Düzenleme: Karar verme süreci olarak da ifade edilebilir. Öğrenilenlerin planlama ve izleme basamaklarıyla birleştirilip, bilişsel olarak uygun olanın belirlenmesi ve devamlılığının sağlanmasıdır (Butter ve Winne, 1995). Bu stratejilerin birbiriyle ilişkili, tutarlı ve koordineli olarak yapılması üstbiliş seviyesine ulaşmanın gereklilikleri arasındadır (Hismanoğlu, 2000).

Kendi öğrenme sürecini tespit etme, amacını belirleme, planlarını yapıp, sıraya koyma, izleme ve ayırt etme, düzenlenme ve değerlendirme aşamalarını takip eden birey üst biliş becerilere sahiptir. Öğrenme öğretme sürecinde öğretmenlerin yönelttiği bir soruyu, bir problemi çözmede bu becerilerini ve kendi stratejilerini kullanırlar. Kendi stratejilerinin başarılı olup olmayacağı konusunda karar verirler, değerlendirirler, başarılı olduklarında da başka durumlara transfer ederler (Gourgey, 1998'den Akt. Özsoy, 2008). Bireyde üst biliş ile ortaya çıkması beklenen beceriler, kişinin kendisinin ve öğrenme yollarının farkında olması, bilinçli davranma, kendini kontrol, planlama, nasıl öğrendiğini izleme, kendini düzenleme, kendini değerlendirmedir (Doğanay, 1997).

İlgili literatür incelendiğinde öğrencilerin bu becerilere sahip olmasının birçok istenilen beceriyi beraberinde getirdiği belirlenmiştir. Çakıroğlu, (2007) ve Özsoy (2008) yaptıkları çalışmalarda üst bilişsel becerilerin akademik başarıyı arttırdığını belirlerken, Demir-Gülşen (2000) güdülenmeyi ve istekliliği artırdığını, Küçük-Özcan (2000) ve Gelen (2004) öğrenmeye yönelik tutumlara olumlu katkılar sağlaması yönünden faydalı olduğunu belirlemiştirlerdir. Bir başka çalışmada kendini kontrol etme becerilerini ve bilgiyi elde etme, kullanma ve farklı durumlara uyarlama becerileri sağladığı tespit edilmiştir (Ciardiello, 1998'den Akt. Schoeffler, 2012). Üst biliş

becerilerinin çalışıldığı bir başka araştırmada ise öğrencilerin problem çözme becerilerinin ve girişimcilik, etkili iletişim becerilerini geliştirdiği belirlenmiştir (Sperling, Howard, Staley, 2004).

Tüm bular dikkate alındığında öğrenmeyi öğrenen bireyler yetiştirmek, kendi öğrenme becerilerinin farkında olmalarını sağlamak, başarıya her ulaştığında motivasyonu artan kişilerin yetiştirildiği bir ülkenin gelişmişlik seviyesinin de aynı oranda artacağı da yadsınamaz bir gerçektir. Üsbiliş araştırmaları değerlendirildiğinde, ülkemizde fen lisesi öğrencileri üzerinde gerçekleştirilen bir çalışmaya rastlanmamıştır. Genellikle öğretmen ve öğretmen adaylarının üst biliş becerilerinin belirlendiği çalışmalar mevcuttur (Çögenli ve Güven, 2015; Baba Öztürk ve Güral, 2016; Gül, Özay Köse ve Sadi Yılmaz, 2015). Ayrıca geleceğin doktor, mühendis, teknoloji alanında meslek sahibi olacak olan bu gençlerin üstbiliş seviyelerinin belirlenmesi gerektiği düşünülerek bu çalışma gerçekleştirilmiştir. Bilindiği gibi ülkemizde uygulanan lise giriş sınavlarında en yüksek puan alan bu öğrenciler fen liselerine yerleşmektedirler. Fen liselerinde geleceğin bilim insanları, tıp, mühendislik, mimarlık ve diğer alanlarda meslek sahibi olacak gençlere bu mesleklerin becerilerinin temelleri atılmaktadır. İleride kendi alanlarında karar verebilen, araştıran, yenilikçi, üretken, etkili iletişim kurabilen yani üstbiliş becerilerine sahip kişiler olmaları beklenmektedir. Bu açıdan değerlendirildiğinde hem cinsiyet açısından hem de sınıf seviyesi açısından fen lisesinde öğrenim gören öğrencilerin üst biliş seviyelerinin belirlenmesi ve buna bağlı gerekli önlemlerin alınması gerektiği çalışmanın diğer gerekçeleri arasında yer almaktadır. Aynı zamanda ülkemizde etkili öğretimlerin gerçekleştirildiği düşünülen fen liselerine gelen öğrencilerin üstbiliş düzeyleri ve bu süreçte aldıkları eğitimin üstbiliş becerileri üzerine katkılarının belirlenmesi araştırmanın problemleri arasındadır. Bu çalışma, öğrenme stratejilerinin bireylerin öğrenmeleri üzerindeki etkilerinden yola çıkarak, farklı öğrenim seviyesindeki fen lisesi öğrencilerinin biliş ötesi öğrenme stratejilerinin cinsiyet ve sınıf seviyeleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı hakkında bilgi edinmek ve fen lisesi öğrencilerinin üst biliş seviyelerinin durumunu belirlemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Akademik açıdan başarılı olan bu öğrencilerin üst biliş seviyelerinin belirlenerek durumlarının açıklanması onların öğretmenlerine önemli bilgiler sunacak, öğretimlerini nasıl düzenlemeleri gerektiği hakkında araştırmalar yapmalarını yardımcı olacaktır. Aynı şekilde uluslararası sınavlarda sorulan üstbiliş seviyelerindeki soruları yapabilmeleri için öncelikle mevcut durumun belirlenmesi ve ona göre gerekli önlemlerin ve iyileştirmelerin yapılması açısından fikirler vereceği düşünülmektedir.

Bu bağlamda bu araştırma, farklı öğrenim seviyesindeki fen lisesi öğrencilerinin biliş ötesi öğrenme stratejilerini belirlemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Bu çerçevede, aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmıştır.

- Fen lisesi öğrencilerinin biliş ötesi öğrenme strateji düzeyleri nasıldır?
- Fen lisesi öğrencilerinin biliş ötesi öğrenme stratejileri cinsiyetine göre farklılık göstermekte midir?
- Fen lisesi öğrencilerinin biliş ötesi öğrenme stratejileri sınıf seviyesine göre farklılık göstermekte midir?
- Fen lisesi öğrencilerinin biliş ötesi öğrenme stratejileri planlama, örgütleme, denetleme, değerlendirme alt kategorileri sınıf seviyesine göre farklılık göstermekte midir?

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu çalışma, nicel kökenli bir çalışma olup farklı öğrenim seviyesindeki fen lisesi öğrencilerinin, biliş ötesi öğrenme becerilerinin, öğrencilerin cinsiyetine ve sınıf düzeylerine göre

değişiklik gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gelişimci araştırma yöntemlerinden yararlanılmıştır.

Eğitim araştırmaları incelendiğinde, bir özelliğin zaman içerisindeki değişimi ve gelişimi açısından takibinin yapıldığı çalışmalar gelişimci araştırmalar olarak nitelendirilmektedir. Grup veya grupların sahip olduğu özellikteki değişim genellikle nicelleştirilir. Bu sebepten dolayı araştırma nicel kökenli olup, gelişimci çalışma kapsamında enlemesine araştırma yöntemiyle yürütülmüştür (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz, Demirel, 2008).

Gelişimci araştırmalar kendi içerisinde gerçekleştirilme bakımından enlemesine ve boylamasına yürütülmektedir. Farklı bilim dallarında yararlanılan bir araştırma türüdür. Gelişim ve değişim zaman içerisinde izlendiği için biyoloji, tarih, sosyoloji, psikoloji gibi alanlarda da kullanılmaktadır. Boylamasına yürütülen çalışmalarda belirlenen bir grup veya grupların araştırılmak istenen özelliğinin uzun bir zaman diliminde takip edilerek, gruba çeşitli veri toplama araçları uygulayarak verilerin yorumlanması esasına dayanır. Yöntemin uzun zaman alması, bu süreçte örnekleme meydana gelebilecek değişiklikler çalışmanın tamamlanmasında sıkıntı oluşturabilir. Bu amaçla araştırmacılar, boylamasına yürütülen çalışmaların dezavantajını ortadan kaldırmak için enlemsine çalışma yöntemini geliştirmişlerdir. Enlemesine yürütülen çalışmalarda benzer gruplar seçilerek zaman içerisinde onların belirlenen özelliği incelenir ve böylece hem örnekleme değişikliklerinin olması ve uzun zaman dezavantajları ortadan kaldırılmış olur (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz, Demirel, 2008; Cohen, Manion & Morrison, 2007; Çepni, 2009).

İlgili literatür incelendiğinde, fen lisesi öğrencilerinin üstbilis öğrenme stratejilerinin gelişimci araştırma yönteminin kullanılmasıyla gerçekleştirilen bir araştırmaya rastlanılmamış olması ve bu becerinin fen lisesi öğrenimi alan öğrencilerde nasıl bir değişim gösterdiğini belirlemek ilgili yöntemin tercih edilmesine sebep olmuştur. Bundan dolayı, araştırmada kullanılan yöntemin konunun özülüyle bağdaştığı düşünülerek gelişimci araştırmalardan enlemesine yürütülen yöntemin kullanılmasına karar verilmiştir.

Evren-Örneklem

Araştırmanın evrenini Amasya merkez fen lisesinde öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. İlgili fen lisesindeki öğrenciler gönüllülük esasına göre çalışmaya katılarak, farklı öğrenim seviyesindeki fen lisesi öğrencilerini içeren örneklemi oluşturmuşlardır. Bu örneklem seçiminde, araştırmacı maliyet, zaman, ulaşılmak istenen gruba kolay ulaşılabilirlik gibi etkenleri göz önüne alarak araştırma süresinde ulaşabileceği araştırma amacına uygun örneklemi araştırmasına dahil eder (Cohen, Manion ve Morrison, 2007). Bu çalışmada ilgili örneklem seçim yöntemiyle oluşturulan örneklemle ilgili cinsiyet ve sınıf seviyelerine göre öğrenci sayıları Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Uygulamaya katılan öğrenci sayısı

Cinsiyet / Sınıf	N	%
Erkek	152	50,2
Kız	151	49,8
9.	85	28,1
10.	63	20,8
11.	81	26,7
12.	74	24,4
Toplam	303	100,0

Tablo 1 incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin 152'si (% 50,2) erkek, 151'i (% 49,8) kızdır. 9. sınıflardan 85 (% 28,1), 10. sınıflardan 63 (% 20,8) 11. sınıflardan 81 (% 26,7) ve 12. sınıflardan 74 öğrencinin (% 24,4) çalışmaya katıldığı görülmektedir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada farklı öğrenim seviyesindeki fen lisesi öğrencilerinin biliş ötesi öğrenme stratejilerinin cinsiyet ve sınıf seviyeleri arasında gelişimsel yönden farklılık olup olmadığının belirlenebilmesi için Biliş Ötesi Öğrenme Stratejileri Ölçeği (Namlu, 2004) ve Kişisel Bilgi formundan yararlanılmıştır. Kişisel Bilgi Formu; öğrencinin sınıf seviyesi ve cinsiyetine yönelik sorulardan oluşmuştur.

Biliş ötesi Öğrenme Stratejileri Ölçeği beşli Likert tipi olarak hazırlanmış, puanlama işlemine uygun olarak yapılmıştır. Likert seçenekleri “Kesinlikle Katılıyorum”, “Katılıyorum”, “Kararsızım”, “Katılmıyorum” ve “Kesinlikle Katılmıyorum” olarak benimsenmiştir. Ölçek; planlama, örgütleme, denetleme ve değerlendirme stratejileri olmak üzere dört alt faktörden oluşmaktadır. Ölçeğin tamamının iç tutarlılık katsayısı Cronbach alfa 0.8164'tür. Herbir faktör için hesaplanan iç tutarlılık değerleri, altı madde olarak yer alan planlama stratejileri için 0.6909, altı maddeden oluşan örgütleme stratejileri için 0.7397, beş maddeden oluşan denetleme stratejileri için 0.6748, dört maddeden oluşan değerlendirme stratejileri için 0.4850 olarak belirlenmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmada kullanılan verilerin toplanması için gerekli izinler İl Milli Eğitim Müdürlüğünden alınarak, fen lisesinde uygulamalar yapılmıştır. Uygulama gerçekleştirmeden önce araştırmaya katılan öğrencilere araştırmanın amacı ve uygulamanın nasıl yapılacağı hakkında bilgiler verilmiştir. Uygulamalar sınıf ortamında gerçekleştirilmiştir. İstatistiksel analizler gerçekleştirilmeden önce verilerde kayıp değer olup olmadığı, aykırı ve uç değerler ve istatistiksel testlerin varsayımların karşılanıp karşılanmadığının incelenmesi amacıyla başlangıç analizleri gerçekleştirilmiştir.

Biliş ötesi Öğrenme Stratejileri Ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları için normal dağılım analizleri yapılmıştır. Bu analiz kapsamında yapılan testte verilerin Kolmogorov- Smirnov analizine göre normal dağılım gösterdiği tespit edilmiştir. Buna bağlı olarak, araştırmanın alt problemleri dikkate alınarak, parametrik testlerden yararlanılmıştır. Fen lisesi öğrencilerinin biliş ötesi öğrenme seviyelerini belirlemede verilen cevaplara göre her bir sınıf için ayrı ayrı ölçeğin her bir maddesinin ortalaması hesaplanarak tablo oluşturulmuştur. Ayrıca ölçeğin her bir alt boyuna yönelik yapılan hesaplamalara göre tablolar düzenlenmiştir. Cinsiyet değişkenine göre ilişkisiz (bağımsız) örneklem t-testi, sınıf değişkenine göre ilişkisiz gruplarda tek yönlü varyans analizi (One-Way ANOVA) yapılmıştır. Ayrıca ölçeğin alt faktörlerinde farklı sınıf seviyelerinde farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla ilişkisiz gruplarda tek yönlü varyans analizlerinden yararlanılmıştır.

BULGULAR

Bu kısımda araştırmada kullanılan veri toplama aracına verilen cevapların analizi sonucunda elde edilen bulgular alt problemlere göre sırasıyla aşağıda sunulmuştur.

• Fen lisesi öğrencilerinin biliş ötesi öğrenme strateji düzeyleri nasıldır?

Araştırmada kullanılan ölçekte yer alan biliş ötesi öğrenme stratejileri sınıf seviyesine göre puan ortalamaları aşağıda Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. 9, 10, 11 ve 12. sınıf öğrencilerinin biliş ötesi öğrenme stratejilerini ölçen maddelere ilişkin betimsel bulgular

Ölçek maddeleri	Sınıf seviyesine göre ölçekten alınan puanların ortalamaları			
	9	10	11	12
1	2,56	2,87	2,85	3,28
2	2,83	3,01	3,12	2,78
3	2,71	2,74	2,65	2,64
4	3,23	3,22	3,34	3,35
5	3,35	3,46	3,24	3,33
6	3,37	3,57	3,45	3,67
7	3,11	3,23	3,13	3,23
8	3,41	3,42	3,74	3,48
9	3,83	3,68	3,32	3,62
10	3,38	3,31	3,02	3,36
11	3,15	3,14	3,69	3,24
12	3,52	3,68	3,82	3,91
13	3,98	3,96	3,82	3,91
14	4,18	4,06	4,12	3,95
15	3,94	3,87	3,91	3,98
16	4,00	3,88	4,13	4,00
17	3,29	3,00	3,17	3,16
18	2,75	2,95	3,06	3,43
19	2,41	2,65	2,43	2,85
20	3,87	3,63	3,41	3,62
21	3,62	3,34	3,23	3,63

(1)*Kesinlikle katılmıyorum* (0 – 0,8), (2)*Katılmıyorum* (0,8 –1,6), (3)*Kararsızım* (1,6–2,4), (4)*Katılıyorum* (2,4–3,2), (5)*Kesinlikle katılıyorum* (3,2–4,0).

Tablo 2’deki fen lisesi öğrencilerinin biliş ötesi öğrenim seviyelerine ait betimsel bulgular incelendiğinde, genel olarak tüm maddelerde tüm sınıfların ortalamasının üzerinde olduğu belirlenmiştir. Bunun yanında, katılımın en yüksek düzeyde olduğu maddenin 14. madde olduğu görülmektedir. Sınıf düzeyine göre 9, 10, 11 ve 12. sınıflar için “*Bir Konuyu Dinlerken Veya Okurken Anlayıp Anlamadığımı Kontrol Ederim*” kesinlikle katılıyorum kategorisinde 9, 10, 11 ve 12. Sınıfların yine 16. maddeye “*Konuya İlişkin Bilgileri Öğrenirken Tutarlılığına Dikkat Ederim*” kesinlikle katılıyorum doğrultusunda cevapladıkları görülmektedir. “*Ödevlerimi Son Anda Yaparım*” ifadesine 9 ve 12. sınıflar katılmadıklarını, bunun yanında 10 ve 11.sınıflar katıldıklarını belirtmişlerdir.

Katılımın en düşük olduğu maddeler ise sırasıyla 9, 10 ve 11. sınıfların 19. maddeye "*Her Ders Çalıştıktan Sonra Çalıştığım Konuda Kendimi Sınav Yaparım*", 12. sınıfların ise 3. maddeye "*Derse Girmeden Önce İşlenecek Konuya İlişkin Hazırlık Yaparım*" ifadesine diğer cevaplarla karşılaştırıldığında daha düşük düzeyde katılma olduğu belirlenmiştir. "*Bir Konuyu Dinlerken Veya Okurken Anlayıp Anlamadığımı Kontrol Ederim*" ifadesi olan 15. madde de her sınıf düzeyinde öğrencilerin katılımının fazla olduğu belirlenmiştir. "*Sınavda Bilmediğim Soruların Nedenlerini Araştırarak Analiz Ederim*" ifadesinde 9 ve 12. sınıfların bunu kesinlikle yaptıkları 10 ve 11. sınıfların daha düşük düzeyde yaptıkları tespit edilmiştir.

Her bir sınıfın ortalamaları kendi içerisinde değerlendirildiğinde, 9. sınıfların en yüksek 14. ve 16. maddeye en yüksek oranda olumlu görüş, 19. maddeye en düşük oranda görüş bildirdikleri belirlenmiştir. 9. sınıf öğrencilerinin yüksek oranda ders çalıştıktan sonra çalıştıkları konuda kendilerini sınav yapmadıkları, bunun yanında dersi dinleme sürecinde anlayıp anlamama konusunda kendi kendilerine soru sormadıklarını belirtmişlerdir.

10. sınıfların cevapları değerlendirildiğinde, 2,65 ortalamayla en düşük oranda cevap verilen 19. madde, en yüksek ortalama ise 16. ve 14. madde olduğu görülmektedir. Diğer sınıflarda olduğu gibi 10. Sınıflarda da "*konuya ilişkin bilgileri öğrenirken tutarlılığına dikkat ederim*" ve "*Bir Konuyu Dinlerken Veya Okurken Anlayıp Anlamadığımı Kontrol Ederim*" becerisine yüksek oranda katıldıklarını belirtmişlerdir.

11. ve 12. Sınıflarda da durum değerlendirildiğinde tek farklılığın 12. Sınıfta 3. maddeye verilen cevap ortalamasının daha düşük olmasıdır. Ancak diğer sınıfların bu soruya verdikleri cevaplar incelendiğinde yine düşük ortalama ile karşılaşılmaktadır. Tüm öğrenim seviyesindeki öğrenciler "*Derse girmeden önce hazırlık yaparım*" ifadesine katılmamaktadır. Bir diğer düşük ortalamaya sahip soru 19. "*her ders çalıştıktan sonra çalıştığım konuda kendimi sınav yaparım*" ifadesidir. Yüksek ortalamaya sahip ifadelerle bakıldığında ise 9 ve 10. sınıflarda olduğu gibi 11 ve 12. sınıflarda da 14 ve 16. Maddeler yani "*bir konuyu dinlerken veya öğrenirken anlayıp anlamadığımı kontrol ederim ve konuya ilişkin bilgileri öğrenirken tutarlılığına dikkat ederim*" ifadeleridir.

Fen lisesi öğrencilerinin biliş ötesi öğrenme stratejileri cinsiyetine göre farklılık göstermekte midir?

Bu alt probleme cevap bulmak için, öncelikle ilgili değişkenlerin aritmetik ortalama, standart sapma ve t-testi puanlarına bakılmıştır.

Bu veriler incelendiğinde, erkek öğrencilerin biliş ötesi öğrenme stratejileri ortalamaları $\bar{X}$: 55,75, kız öğrencilerin ortalamaları $\bar{X}$: 55,13 olduğu, erkek öğrencilerin stratejilerinin daha yüksek olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin biliş ötesi öğrenme stratejilerinin cinsiyetlerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya çıkarılması amacıyla bağımsız gruplar t testinden yararlanılmıştır. Yapılan t sonucuna göre elde edilen bulgular Tablo 3' te verilmiştir.

Tablo 3. Cinsiyete göre biliş ötesi öğrenme stratejilerine ilişkin yapılan t testi bulguları

Biliş Ötesi	N	$\bar{X}$	ss	Sd	t	p
Erkek	152	55,75	9,95	0.80	,579	,563
Kız	151	55,13	8,56	0,69		

Tablo 3 incelendiğinde biliş ötesi öğrenim stratejilerinin cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ($t_{(303)}=.579$, $p>0.05$).

• **Fen lisesi öğrencilerinin biliş ötesi öğrenim stratejileri sınıf seviyesine göre farklılık göstermekte midir?**

Öğrencilerin biliş ötesi öğrenim stratejilerinin sınıf seviyelerine göre istatistiki olarak anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya çıkarılması amacıyla tek yönlü varyans (ANOVA) analizinden yararlanılmıştır. Yapılan ANOVA analizi sonucuna göre elde edilen bulgular Tablo 4’de verilmiştir.

Tablo 4. Öğrencilerin sınıf seviyelerine göre biliş ötesi öğrenme stratejilerine ilişkin ANOVA bulguları

Değişkenler	Sınıf	N	$\bar{X}$	F	p
Biliş Ötesi Öğrenme Stratejileri	9	85	70,58	.519	.669
	10	63	70,76		
	11	81	70,06		
	12	74	72,21		

Tablo 4 incelendiğinde farklı sınıf seviyelerindeki öğrencilerin biliş ötesi öğrenme stratejileri arasında istatistiki olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($F_{(303)}=.519$, $p>0.05$). LSD testi ile gerçekleştirilen çoklu karşılaştırma verileri Tablo 5’de sunulmuştur.

Tablo 5. Sınıf seviyelerine göre biliş ötesi öğrenme stratejileri LSD testi çoklu karşılaştırma bulguları

(I) Sınıfı	(J) Sınıfı	Ortalama Fark (I-J)	Std. Hata	p
9.sınıf	10.sınıf	-,17	1,85	,926
	11.sınıf	,52	1,73	,762
	12.sınıf	-1,62	1,77	,360
10.sınıf	9.sınıf	,17	1,85	,926
	11.sınıf	,70	1,87	,709
	12.sınıf	-1,45	1,91	,448
11.sınıf	9.sınıf	-,52	1,73	,762
	10.sınıf	-,70	1,87	,709
	12.sınıf	-2,15	1,79	,231
12.sınıf	9.sınıf	1,62	1,77	,360
	10.sınıf	1,45	1,91	,448
	11.sınıf	2,15	1,79	,231

Tablo 5'e göre fen lisesi 9, 10, 11 ve 12. sınıfların biliş ötesi öğrenme stratejilerinin LSD testi çoklu karşılaştırmalarına göre öğrenciler arasında anlamlı bir fark olmadığı anlaşılmaktadır.

• **Fen lisesi öğrencilerinin biliş ötesi öğrenme stratejileri planlama, örgütleme, denetleme, değerlendirme alt kategorileri sınıf seviyesine göre farklılık göstermekte midir?**

Alt problemini çözmede kullanılan ölçeğin dört faktörüne göre ayrı ayrı analizler gerçekleştirilmiştir. Bu analizlerde planlama, örgütleme ve denetleme faktörlerinde sınıf seviyesine göre anlamlı bir farklılık yokken, değerlendirme kategorisinde anlamlı farklılıklar çıkmıştır.

Aşağıda Tablo 6'da fen lisesi öğrencilerinin sınıf seviyesine göre ölçeğin alt faktörlerinden aldıkları puanların ortalamaları verilmiştir.

Tablo 6. Fen lisesi öğrencilerinin sınıf seviyesine göre biliş ötesi alt faktör puan ortalamaları

Sınıf	N	Planlama	Örgütleme	Denetleme	Değerlendirme
9	85	18,08	20,43	19,41	12,65
10	63	18,88	20,49	18,79	12,58
11	81	18,67	20,06	19,17	12,14
12	74	19,08	20,56	19,02	13,54

Tablo 5 incelendiğinde, en yüksek ortalamaların planlama, örgütleme ve değerlendirme stratejilerinde sınıf 12. sınıflar, denetleme stratejisinde 9. sınıflar olduğu görülmektedir.

Biliş ötesi öğrenme stratejileri ölçeği alt faktörlerine göre sınıflar arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek için yapılan analizde, sadece değerlendirme alt boyutunda farklılıklar olduğu belirlenmiştir. Diğer boyutlarda sınıf düzeylerine göre farklılık olmadığı belirlenmiştir. Sınıf seviyelerine göre değerlendirme stratejileri değerlendirme alt boyutuna yönelik bulgular Tablo 7 ve 8'de sunulmuştur.

Tablo 7. Öğrencilerin sınıf seviyelerine göre biliş ötesi öğrenme stratejileri değerlendirme alt boyutuna ilişkin ANOVA bulguları

Değişkenler	Sınıf	N	$\bar{X}$	F	p
Değerlendirme	9	85	12,65	3,335	,020
	10	63	12,58		
	11	81	12,14		
	12	74	13,54		

Tablo 7'ye göre, biliş ötesi öğrenme stratejileri değerlendirme alt boyutunda sınıf seviyelerine göre en yüksek ortalamayla 12. sınıflar olduğu ve diğer sınıflarla yapılan karşılaştırmalarda 12. Sınıfların lehine anlamlı fark olduğu anlaşılmaktadır $F_{(303)} = 3.335$, $p < 0.05$).

Çoklu karşılaştırmalarda hangi sınıflar arasında farklılığın olduğunu belirlemek için yapılan LSD analiz bulguları Tablo 8'deki gibidir.

Tablo 8. Sınıf seviyelerine göre biliş ötesi öğrenme stratejileri alt boyutlarına göre LSD testi çoklu karşılaştırma bulguları

(I) Sınıfı	(J) Sınıfı	Ortalama Fark (I-J)	Std. Hata	p
9.sınıf	10.sınıf	,07	,46	,877
	11.sınıf	,51	,43	,239
	12.sınıf	-,88*	,44	,048
10.sınıf	9.sınıf	-,071	,46	,877
	11.sınıf	,43	,46	,349
	12.sınıf	-,95*	,47	,047
11.sınıf	9.sınıf	-,51	,43	,239
	10.sınıf	-,43	,46	,349
	12.sınıf	-1,39*	,44	,002
12.sınıf	9.sınıf	,88*	,44	,048
	10.sınıf	,95*	,47	,047
	11.sınıf	1,39*	,44	,002

Tablo 8'e göre, çoklu karşılaştırmalarda değerlendirme kategorisinde biliş ötesi öğrenme stratejileri 12. sınıfların lehine olduğu anlaşılmaktadır.

TARTIŞMA

Bu bölümde, çalışmada fen lisesi öğrencilerinin biliş ötesi öğrenme stratejilerinin durumu ve cinsiyet ve sınıf değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı üzerine yapılan incelemelerde ulaşılan bulguların yorumlanmasına yer verilmiştir.

Çalışmanın birinci alt problemine ilişkin bulgulara bağlı olarak, fen lisesi öğrencilerinin biliş ötesi öğrenme stratejileri ölçeği maddelerinden yüksek düzeyde ortalamaları 9, 10, 11 ve 12. sınıfların tümünün 14. madde olduğu belirlenmiştir. Bu madde "*Bir Konuyu Dinlerken Veya Okurken Anlayıp Anlamadığımı Kontrol Ederim*" ifadesi olup öğrencilerin biliş ötesi denetleme stratejisi kategorisindedir. Biliş ötesi öğrenme stratejileri denetleme alt faktöründe öğrencilerin kendi kendilerini anlayıp anlamaları yönünden sorgulama, dinleme ve okuma sürecinde anlayıp, anlamamanın kontrolü, konuya yönelik bilgilerin tutarlılığı, çalışılan konunun üst ve alt bilgilerinin ayırt edilmesi anlamına gelmektedir. Gündoğan Çögenli (2011) kendi anlamalarının düzenli olarak kontrol edilmesini yani bu becerileri izleme stratejisi olarak değerlendirmektedir. Gündoğan Çögenli ve Güven (2015) öğretmen adaylarının biliş ötesi öğrenme stratejileri üzerine yaptıkları bir çalışmada izleme, denetleme stratejilerinin diğer stratejilere göre daha yüksek olduğunu belirlemişlerdir. İlgili kategoride tüm sınıfların yüksek puanlar alması fen lisesi öğrencilerinin tüm sınıflarının öğrenme sürecinde kendilerini denetledikleri anlaşılmaktadır. Ancak sınıf seviyesine göre yaşla beraber veya alınan eğitimle bu becerilerin gelişmediği söylenebilir. Çünkü sınıf seviyelerine göre karşılaştırma yapıldığında ilgili stratejide sınıf seviyeleri arasında anlamlı fark olmadığı belirlenmiştir. Biliş ötesi öğrenme stratejilerini, genel olarak bireyin kendi öğrenme biliş sistemi, yapısı ve çalışması hakkındaki bilgisi olarak ifade eden Bayındır (2006)'a göre 9, 10, 11 ve 12. sınıf öğrencilerinin bu özelliğe sahip olduğu söylenebilir.

9, 10, 11 ve 12. sınıflar bir diğer denetleme stratejilerinden olan 16. maddeye yüksek düzeyde kesinlikle katılıyorum demişlerdir. Bu madde "*Konuya İlişkin Bilgileri Öğrenirken Tutarlılığına Dikkat Ederim*" ifadesidir. Tüm sınıflardaki öğrencilerin öğrendikleri bilgilerin tutarlılığına dikkat edilmesine önem vermeleri, kalıcı ve etkili öğrenmelerine yardımcı olacağı için üst biliş kriterlerinde özelliklere sahip oldukları anlamına gelmektedir. Denetleme stratejilerinden olan bu madde,

öğrencilerin genel olarak diğer alt kategorilerle karşılaştırıldığında tüm sınıfların en iyi olduğu kategoridir.

9,10 ve 11 sınıflar için 19. maddeye, 12.sınıflar 3. maddeye düşük düzeyde katılıyorum demişlerdir. Bu maddeler irdelendiğinde "Her Ders Çalıştıktan Sonra Çalıştığım Konuda Kendimi Sınav Yaparım" (19. Madde) ifadesi 9, 10 ve 11. sınıflar için düşük orandadır. Bu sınıf seviyesindeki öğrencilerin kendi kendilerini sınav yapmadığını ancak üniversite sınavına hazırlanan 12. sınıfların kendilerini sınav yaptıklarını göstermektedir. Bu 12. sınıfların yoğun üniversite hazırlık programlarından kaynaklanmış olabileceği düşünülmektedir. 12. Sınıflar "Derse Girmeden Önce İşlenecek Konuya İlişkin Hazırlık Yaparım" ifadesine düşük oranda katılıyorum demişlerdir. Fen lisesi son sınıf öğrencilerinin üniversite sınavına yoğun bir şekilde çalıştıklarından dolayı 12. sınıf konularına çok fazla zaman ayıramadıklarından dolayı derse hazırlık yapamadıkları düşünülmektedir. En çok hazırlık yapan sınıfın ise 10. sınıf olduğu belirlenmiştir. Ortaöğretim müfredatı tüm dersler açısından değerlendirildiğinde konu, kavram ve ünitelerin yoğun olduğu görülmektedir (Demirhan, Önder& Beşoluk, 2017; Güneş, Akdağ & Güneş, 2016; Akaygün, Elmas, Kara, Karataş & Yıldırım, 2016; Çiftci & Tatar, 2015; Morgil & Yılmaz, 2016). 10. Sınıf özellikle matematik ve fizik öğretim programları yoğun olduğu için ders öncesi hazırlığın mutlaka yapılması gerekmektedir (Akpınar & Kuloğlu, 2016). Bu yüzden 10. Sınıf öğrencileri yoğun bir öğretim programının olması ve başarılı olmaları için derse hazırlıklı gelmelerinin farkında oldukları için bu şekilde cevap vermiş olabilirler.

"Bir Konuyu Dinlerken Veya Okurken Anlayıp Anlamadığımı Kontrol Ederim" ve "Sınavda Bilmediğim Soruların Nedenlerini Araştırarak Analiz Ederim" becerisinde fen lisesi tüm seviyedeki öğrencilerin yüksek oranda katıldıklarını ifade etmişlerdir. Flavell (1985), Woolfok (1998) üst bilişi, düşünme ve öğrenme süreçlerinin farkında olma, kendi öğrenmelerini denetleme, karar verme ve plan yapma becerileri olarak ifade etmektedir. Dolayısıyla fen lisesi öğrencilerinin bu becerilerinin istenilen düzeyde olduğunu göstermektedir.

Araştırmanın ikinci alt problemine ilişkin bulgulara göre, fen lisesi öğrencilerinin biliş ötesi seviyelerinin cinsiyetlerine göre manidar bir biçimde farklılaşmadığı belirlenmiştir. Kız ve erkek öğrencilerin biliş ötesi öğrenme stratejileri arasında bir farklılık bulunmamaktadır. Ülkemizde ortaöğretime geçişte yapılan sınavla fen lisesine yerleşen kız ya da erkek öğrencilerin biliş ötesi öğrenme stratejilerinde anlamlı bir farklılaşma olmama nedeni benzer zihinsel yapıya ve düşünme becerisine sahip olduğundan kaynaklanmış olabileceği şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca literatürde akademik başarı ile biliş ötesi öğrenme arasında doğru orantılı bir ilişki olduğu belirtildiği için ilgili öğrencilerin lise giriş puanları arasında fark olmamasından dolayı da kız ve erkek öğrenciler arasında fark olmadığı söylenebilir (Coutinho, 2007; Flavell, 1979; Sanchez-Alonso ve Vovides, 2007; Wang, Spencer, Xing, 2009). Okul öncesi öğretmen adaylarının biliş ötesi farkındalık düzeylerinin belirlenmesine yönelik yapılmış bir çalışmada cinsiyet ve sınıf değişkeni dikkate alınarak gerçekleştirilmiş bir çalışmada ilgili beceriye bu değişkenlerin bir etki göstermediği, farklılık olmadığı belirlenmiştir (Baba Öztürk ve Güral, 2016). Gül, Özay Köse ve Sadi Yılmaz'ın (2015) biyoloji öğretmen adaylarıyla yürüttükleri bir çalışmada bilişötesi farkındalık düzeyleri üzerinde çalışılmış, sınıf seviyesi ve cinsiyet değişkenlerine yönelik yapılan analizlerde anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir. Ancak literatürde görüldüğü gibi daha biliş ötesi farkındalıklar ve öğretmen adayları üzerine yapılmış çalışmalar daha çoktur. İlgili çalışma ortaöğretim den lisesi öğrencileri üzerinde yürütülmüş ve biliş üstü öğrenme stratejileri belirlenmeye çalışılmıştır. Bu açıdan değerlendirildiğinde, fen liselerinde veya farklı tür liselerde görev yapan öğretmenlere ve idarecilere bilgi sunması açısından değerlidir.

Fen lisesi öğrencilerinin biliş ötesi öğrenme stratejilerinin sınıf seviyelerine göre anlamlı farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizinden yararlanılmış, farklı sınıf seviyelerindeki öğrencilerin biliş ötesi öğrenme stratejileri arasında anlamlı bir fark olmadığı

tespit edilmiştir ($F_{(303)} = .519$, $p > 0.05$). Cinsiyet değişkeninde olduğu gibi sınıf seviyesinde de farklılaşma olmaması bu öğrencilerin daha ilgili okula başlarken bu becerilere sahip olduğunu göstermektedir. Ancak öğrenim görülen lisenin ülkemizdeki en iyi liselerin önünde geldiği göz önünde bulundurulursa öğrencilerin dört yıllık öğrenim hayatlarında bu becerilerini geliştirici etkinliklerin yapılmadığı söylenebilir. Bunun için ilgili okulların 9. sınıftan itibaren bu yönde çalışmalar yapmadığı söylenebilir. Araştırmada incelenen alt problemler değerlendirildiğinde cinsiyet ve sınıf seviyelerine göre öğrenciler arasında biliş ötesi öğrenim stratejilerine yönelik anlamlı farklılık göstermediği görülmüştür. Diğer taraftan alanyazın ilgili bulgu açısından incelendiğinde yapılan pek çok çalışmanın sonucu (Aydın ve Coşkun, 2011; Memnun ve Akkaya, 2009; Özsoy, Çakıroğlu ve Kuruyer, 2010; Özsoy ve Günindi, 2011; Dilci ve Kaya, 2012) biliş ötesi öğrenme stratejilerinde cinsiyet ve sınıf seviyelerine göre anlamlı farklılık göstermediğini ortaya koymuştur.

Fen lisesi öğrencilerinin üst biliş öğrenme stratejileri ölçeği alt faktörlerinden alınan puanların ortalamaları sınıf seviyesine göre karşılaştırıldığında, planlama, örgütleme, değerlendirme becerilerinde 12. sınıf öğrencilerinin daha yüksek puan aldıkları, denetleme becerisinde ise 9. sınıfların daha yüksek puan aldıkları belirlenmiştir. Bu puanlara göre istatistiki olarak yapılan analizlerde değerlendirme alt boyutunda 12. sınıfların lehine 9, 10, ve 11. sınıflarla karşılaştırmalarında anlamlı fark olduğu belirlenmiştir. Genel olarak değerlendirme yapıldığında tüm sınıf seviyelerinde fen lisesi öğrencilerinin başarılı olduğu görülmektedir. 12. sınıfların üst bilişin planlama, örgütleme, değerlendirme becerilerinde başarılı olmaları aslında beklenen bir durumdur. Çünkü ilgili öğrenciler üniversite giriş sınavına hazırlanmakta ve gerçekten yaptığı işin bilincinde olan öğrencilerdir. Ancak öğretim programlarının yoğun olması onların denetleme becerilerini etkilemiş olabilir. Aslında denetleme becerileri 9, 10 ve 11. Sınıflarla karşılaştırıldığında çok da düşük değildir. 25 tam puan üzerinden 19,02 puan almışlardır. Tunca & Alkın-Şahin (2014) yaptıkları bir çalışmada biliş ötesi öğrenme stratejilerinde sınıf seviyesine göre bir farklılaşma olmadığını tespit etmişler ve bu çalışmanın bulgularıyla örtüştüğü belirlenmiştir.

Polat ve Sarıtaş (2017) fen bilimleri öğretim programlarındaki üst düzey bilişsel becerilerin kitaplarda istenilen biçimde işlenmediğini tespit etmişlerdir. Bu bakımdan değerlendirildiğinde öğrencilere temellerin atıldığı ilkökul ve ortaokul seviyelerinde üst düzey bilişsel beceri ve meta biliş becerilerinin kazandırılması için kitapların yeniden bu kriterlere göre hazırlaması, ileriki yaşlarda, lisede bu becerilere sahip olacakları düşünülmektedir.

SONUÇLAR

Bu çalışmada, fen lisesi öğrencilerinin biliş ötesi öğrenme stratejilerinin durumu ve ilgili öğrenme stratejileri cinsiyet ve sınıf düzeyi bağımsız değişkenleri açısından incelenmiştir. Çalışmanın bulgularına göre varılan sonuçlar aşağıda maddeler halinde sunulmuştur.

✓ Fen lisesi öğrencileri tüm sınıf seviyelerindeki öğrenciler öğrendikleri bir konuyu dinlerken veya okurken anlayıp anlamadıklarını kontrol etmektedirler. Fen lisesi öğrencilerin kendi kendilerini değerlendirdikleri sonucuna varılabilir.

✓ Fen lisesi öğrencileri konuya ilişkin bilgileri öğrenirken tutarlılığa dikkat etmeleri üniversiteye hazırlanan bu öğrencilerin konular arasında ilişki kurdukları sonucuna varılabilir. Bu beceriler denetleme alt kategorisine olduğu için ilgili öğrencilerin denetleme becerilerinin iyi olduğu sonucuna varılmıştır.

✓ Fen lisesi öğrencilerinin biliş ötesi becerileri değerlendirildiğinde tüm sınıfların ortalamasının üzerinde olması ilgili becerilere yeterince sahip olduklarını göstermektedir.

✓ 9, 10 ve 11. sınıflar sınava hazırlanmadıkları için her ders çalıştıktan sonra kendilerini sınav yapmadıkları sonucuna varılmıştır. Bunun yanında üniversite sınava hazırlanan 12. sınıflar kendilerini sınav yaptıkları sonucuna varılmıştır.

✓ Derse girmeden önce hazırlık yapan sınıfların 9, 10 ve 11 sınıflar olduğu sonucuna varılmıştır. 12. Sınıfların üniversite sınavına hazırlanmalarından dolayı derse girmeden önce hazırlık yapmaya zamanları olmadığı sonucuna varılmıştır.

✓ Fen lisesi kız ve erkek öğrencilerinin ilgili öğrenme stratejileri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna varılmıştır.

✓ Fen lisesi öğrencilerinin sınıf seviyesi arttıkça üst biliş öğrenme stratejileri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna varılmıştır. Biliş ötesi öğrenme stratejilerinin fen lisesinde öğrenme sürecinde farklılaşma göstermediği, verilen öğretimin var olan bu becerileri geliştirmediği sonucuna varılmıştır.

ÖNERİLER

Öğrencilerin biliş ötesi farkındalığa sahip olması yeni yetişen neslin nitelikleri açısından oldukça önemlidir. Biliş ötesi farkındalıkları farklı olan öğrenciler arasında muhakkak ki başarı farklılıkları olacaktır. Bu nedenle, eğitim öğretim çağında bulunan öğrencilerin sürekli olarak bilişsel bilgi ve becerileri geliştirecek faaliyetlerde bulunulmalıdır. Öğrencilerimizin biliş ötesi öğrenme stratejilerini belirlemek için çeşitli çalışmalar yapılarak, yeterli düzeyde biliş ötesi farkındalığa sahip olmayan öğrenciler belirlenerek, bu öğrenciler için geliştirici çalışmalar yapmak uygun olacaktır.

Gerçekleştirilen bu çalışmanın sonuçlarına uygun olarak ulaşılan öneriler aşağıdaki gibidir.

- Fen lisesi öğrencilerinin var olan biliş ötesi becerileri öğrenim hayatları boyunca yaptırılacak çalışmalarla daha üst seviyelere çıkartılabilir.
- Ortaöğretimin farklı kurumlarında öğrenim gören öğrencilerin biliş ötesi becerileri incelenerek farklı bağımsız değişkenlerin dikkate alındığı çalışmalar yapılabilir.
- Biliş ötesi öğrenme stratejilerinin farklı bağımsız değişkenlerle ilişkilendirilerek çalışmalar yapılabilir.
- Öğretim programlarında öğrencilerin biliş ötesi becerilerini geliştirecek etkinlikler ve çalışmalar eklenmelidir. Özellikle fen lisesi öğrencilerinin ilgili becerileri kazanabilmeleri için öğretmenlerine farkındalık oluşturulmalıdır.

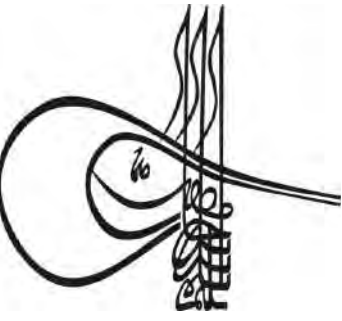
KAYNAKÇA

- Akaygün, S., Elmas, R., Kara, H., Karataş, F. Ö., & Yıldırım, G. (2016). Fen lisesi kimya öğretmenlerinden bir yansıma: Güncellenen kimya öğretim programı ile ilgili görüşler. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 737-770.
- Akpınar, B., & Aydın, K. (2010). Eğitimde değişim ve öğretmenlerin değişim algıları. *Eğitim ve Bilim*, 32(144), 71-80.
- Akpınar, B., & Kuloğlu, A. (2016). Kuantum paradigmasının lise fizik dersi öğretim programına yansımaları. *Turkish Journal of Educational Studies*, 3(2), 1-21.
- Akpınar, B. (2011). Biliş Ve Üstbiliş (Metabiliş) Kavramlarının Zihin Felsefesi Açısından Analizi. *Turkish Studies - International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 6(4), 353-365. ISSN: 1308-2140, www.turkishstudies.net, DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.2725>, ANKARA-TURKEY.
- Arends, R. I. (1997). *Classroom instruction and management*. NY: McGraw-Hill.

- Aydın, F. ve Coşkun, M. (2011). Geography teacher candidates' metacognitive awareness levels: A case study from turkey. *Archives of Applied Science Research*, 3 (2):551-557.
- Baba Öztürk, M. & Güral, M. (2016). Okul öncesi öğretmen adaylarının bilişötesi farkındalık düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi: OMÜ örneği. *Turkish Studies - International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 11(19), 107-132. ISSN: 1308-2140, www.turkishstudies.net, DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.9977>, ANKARA-TURKEY.
- Bağcı Kılıç, G. (2003). Üçüncü uluslararası matematik ve fen araştırması (TIMSS): Fen öğretimi, bilimsel araştırma ve bilimin doğası. *İlköğretim Online*, 2(1), 42-51.
- Bayındır, N. (2006). Öğrenme stratejilerinin öğretimi ve bilişsel süreçlere yansımaları. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Butler, D. ve Winne, P., (1995). Feedback and self-regulated learning: A theoreical synthesis, *Review of Educational Research*, 65: 245-281.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara:Pegem Akademi.
- Candan, A. (2005). Üstbilişsel Kuram ve Tarih Öğretimi, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 13(2), 327-332.
- Ceylan, E. (2009). PISA 2006 sonuçlarına göre Türkiye’de fen okuryazarlığında düşük ve yüksek performans gösteren okullar arasındaki farklar. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 55-75.
- Ciardiello, A. (1998). Did you ask a good question today? Alternative cognitive and metacognitive strategies, *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 42, 210-219.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education* (6th ed.). New York, NY: Routledge.
- Corno, L., (1987). *Teaching and Self-Regulated Learning* in Berliner D.C. ve Rosenshine (Ed.). *Talk to Teachers*. New York: Random House.
- Coutinho, S. A. (2007). The relationship between goals, metacognition, and academic success. *Educate*, 7(1), 39-47.
- Çakıroğlu, A. (2007). Üstbilişsel strateji kullanımının okuduğunu anlama düzeyi düşük öğrencilerde erişimi artırımına etkisi. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Çepni, S. (2009). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş*. Trabzon.
- Çiftci, O., & Tatar, E. (2015). Güncellenen ortaöğretim matematik öğretim programı hakkında öğretmen görüşleri. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education (TURCOMAT)*, 6(2), 285-298.
- Demir-Gülşen, M. (2000), A model to investigate probability and mathematics achievement in terms of cognitive, metacognitive and affective variables, Yüksek Lisans Tezi, Boğaziçi Üniversitesi the Institute for Graduate Studies in Science and Engineering, İstanbul.
- Demirhan, E., Önder, İ., & Beşoluk, Ş. (2017). Lise Öğrencilerinin ve Öğretmen Adaylarının Atmosfer Basıncını, Etkileyen Faktörleri ve İlişkili Günlük Hayat Problemlerini Açıklayabilme Durumlarının İncelenmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 7(3), 658-683.
- Dilci, T. ve Kaya, S. (2012). 4. ve 5. sınıflarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin üstbilişsel farkındalık düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *SDÜ Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 27, 247-267.

- Doğanay, A. (1997). Ders dinleme sırasında bilişsel farkındalıkla ilgili stratejilerin kullanımı, *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 15, 34-42.
- Duman, B. (2017). Eğitimde çağdaş yaklaşımlar. *Pegem Atıf İndeksi*, 367-385.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry, *American Psychologist*, 34, 906-911.
- Flavell, J. H. (1985). *Cognitive development*. (2nd ed.) Englewood Cliffs, NJ. Prentice - Hall.
- Gelen, İ. (2004). Bilişsel farkındalık stratejilerinin Türkçe dersine ilişkin tutum, okuduğunu anlama ve kalıcılığa etkisi. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya.
- Gourgey, A. F. (1998). Metacognition in basic skills instruction. *Instructional Science*, 26, 81-96.
- Gündoğan Çögenli, A. (2011). Sınıf öğretmenlerinin sahip oldukları öğrenme stilleri ve kullandıkları bilişüstü öğrenme stratejileri. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Güneş, T., Akdağ, F. T., & Güneş, O. (2016). Lise öğrencilerinin sıvıların kaldırma kuvvetinin öğrenilmesine yönelik hazır bulunuşlukları ve kavram yanlışları. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 2(1), 20-32.
- Gürsaka, S. (2012). PISA 2009 öğrenci başarı düzeylerini etkileyen faktörlerin değerlendirilmesi. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 17(1), 441-452.
- Hismanoğlu, M. (2000). Language learning strategies in foreign language learning and teaching. The Internet TESL, VI, 8.
- Kahraman, Ü., & Çelik, K. (2017). PISA 2012 sonuçlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Journal of Human Sciences*, 14(4), 4797-4808.
- Kaya, V. H., & Dogan, A. (2017). Determination and Comparison of Turkish Student Characteristics Affecting Science Literacy in Turkey According to PISA 2012. *Research journal of Business and Management*, 4(1), 34-51.
- Küçük-Özcan, Z. Ç. (2000). Teaching metacognitive strategies to 6th grade students. Unpublished B.S. Thesis. İstanbul: Bogaziçi University, the Institute of Science and Engineering.
- Memnun, D.S. ve Akkaya, R. (2009). The levels of metacognitive awareness of primary teacher trainees. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 1, 1919-1923.
- Millî Eğitim Bakanlığı -MEB- (2018). *Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı*, Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, Ankara.
- Morgil, F. İ., & Yılmaz, A. (2016). Lise X sınıf, kimya II ders kitaplarının öğretmen ve öğrenci görüşleri açısından değerlendirilmesi. *Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 1(1), 26-41.
- Namlu, A. (2004). Bilişötesi öğrenme stratejilerinin ölçme aracının geliştirilmesi, *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2, 123-136.
- Özer, B. (2008). Öğrencilere Öğrenmeyi Öğretme, A. Hakan (Ed.). Öğretmenlik Meslek Bilgisi Alanındaki Gelişmeler içinde (ss. 139-152). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Özsoy, G. (2008). Üstbiliş, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(4): 713-740.
- Özsoy, G. ve Günindi, Y. (2011). Okulöncesi öğretmen adaylarının üstbilişsel farkındalık düzeyleri. *İlköğretim Online Dergisi*, 10, 2, 430-440.

- Özsoy, G., Çakıroğlu, A. ve Kuruyer, G. H. (2010). Sınıf öğretmeni adaylarının üstbilişsel farkındalık düzeylerinin bazı değişkenler bakımından incelenmesi. 9. Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu, 489-492. 2010.
- Polat, M., & Sarıtaş, D. (2017). Fen bilgisi öğretmen adaylarının üst düzey bilişsel beceri gerektiren bazı kazanımlara yönelik değerlendirmeleri; kazanımların ders kitabında verilme şekli ve karşılanma düzeyi. *Turkish Studies - International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 12(33), 361-378. ISSN: 1308-2140, www.turkishstudies.net, DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.12773>, ANKARA-TURKEY.
- Sanchez-Alonso, S. ve Vovides, Y. (2007). Integration of metacognitive skills in the design of learning objects. *Computers in Human Behavior*, 23, 2585-2595.
- Schoeffler, A. (2012). Using training in metacognitive skills to enhance constructivist science learning. Unpublished B.S Thesis. Montana: Montana State University.
- Sperling, R. A., Howard, B. C., Staley, R. (2004), Metacognition and self-regulated learning Constructs. *Educational Research and Evaluation*. 10, 117-139.
- Şahin, A. (2017). Temel öğretme-öğrenme yaklaşımları (Stratejileri). *Pegem Atf İndeksi*, 220-256.
- Tunca, N., & Alkın-Şahin, S. (2014). Öğretmen adaylarının bilişötesi (üst biliş) öğrenme stratejileri ile akademik öz yeterlik inançları arasındaki ilişki. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 4(1), 47-56.
- Wang, J., Spencer, K. ve Xing, M. (2009). Metacognitive beliefs and strategies in learning chinese as a foreign language. *System*, 37, 46-56.
- Weinstein, C. E., & Mayer, R. E. (1986). The teaching of learning strategies. Wittrock, M.C. (Ed.) *Handbook of Research on Teaching*, (315-327) New York NY: Macmillan Publishing Company.
- Welton, A. D. and Mallan, J. T. (1999). *Children and Their World. Strategies for Teaching*, H. Mifflin Company, USA.
- Woolfolk, E.A. (1998). *Educational psychology*. USA: Allyn Bacon.
- Wu, J. Y. (2014). Gender differences in online reading engagement, metacognitive strategies, navigation skills and reading literacy. *Journal of Computer Assisted Learning*, 30(3), 252-271.
- Zimmerman, B.J. ve Martinez-Ponsa, M. (1988). Construct validation of a strategy model of student self-regulated learning, *Journal of Educational Psychology*, 80(3): 284-290.
- Zimmerman, B.J. ve Paulsen, A.S. (1995). *Self-monitoring During Collegiate Studying: An Invaluable Tool for Academic Self-regulation*. In Pintrich (Ed.). *New Directions in College Teaching and Learning: Understanding Self-Regulated Learning*. San Francisco: Jossey Bass.
- Zimmerman, B.J., (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology*, 81(3), 329-339.



Article Info/Makale Bilgisi

 **Received/Geliş:** Nisan 2018

 **Accepted/Kabul:** Haziran 2018

 **Referees/Hakemler:** Doç. Dr. Selma ELYILDIRIM – Doç. Dr. İlknur SAVAŞKAN – Dr. Öğr. Üyesi Meral ÖZTÜRK – Dr. Ufuk ÖZEN BAYKENT

This article was checked by iThenticate.

TEACHING CULTURE IN EFL CONTEXT: STUDENT TEACHERS' PERSPECTIVE

Çiğdem KARATEPE - Derya YILMAZ***

ABSTRACT

Learning a language requires the ability of using not only vocabulary and structures accurately and fluently but also it includes the appropriate use of language within cultural context (Byram 1997). This study aimed to investigate student teachers' (STs) perspectives of culture and teaching of cultural features in EFL context and their preference of cultural elements. The informants were 134 third year STs studying in an ELT department.

The data was collected by means of a questionnaire. The analysis of the elicited data provided a list of two broad dimensions of culture: global and country specific cultural themes, based on which a two-part questionnaire was designed. While the first part questioned STs' preferences of 'visible and invisible culture' (Hinkel 2014), the second contained 'visible and invisible' cultural elements which were put in the order of importance. Statistical results showed that the majority believed that they should teach culture explicitly and stated that they should not ignore cultural features in coursebooks. However, only 30% STs said that they would plan their lesson based solely on cultural themes. Moreover, while STs chose the UK/US life style as the most important element (42.5%) and speech acts (34.3%), they preferred elements of global culture (90.9%). The results indicate that STs need to have their awareness raised on this issue.

*  Dr. Öğr. Üyesi, Correspondence Bursa Uludağ University Faculty of Education, El-mek: cigdem.karatepe@gmail.com

**  Bursa Uludağ University Faculty of Education, El-mek: dyilmaz@uludag.edu.tr

STRUCTURED ABSTRACT

Culture has become a prominent aspect of modern life with the fast spreading use of digital interaction in the globalisation era. Young people, in today's world, are in connection with the other people from various countries via internet sources and the social media. They are expected to be more aware of the significance of cultural elements on language use. This can offer opportunities to get in touch with different cultures and to learn different languages. In fact, as Byram (1997) indicates, learning a foreign language requires not only the ability of using vocabulary and structures accurately and fluently but the appropriate use of language within a cultural context.

Kramsch (1993) claims that culture is there in the background from the first day of the process of foreign language learning. Because the English language is an international language and it has become a vital means for learning about the world and different nations and their traditions, including a cultural aspect to English courses could enable learners from different nationalities to find a common ground to foster interaction in English (Cates 2004).

The term 'communicative competence' is based on Hymes' (1974) definition which is 'an aspect of our competence that enables us to convey and interpret messages and negotiate meanings interpersonally within specific contexts of culture'. (summarized from Brown 2000). Clearly, Hymes (1974) emphasizes that interpersonal communication by means of oral or written communication or even behaviours, actions, way of thinking. Thus, language cannot be seen as a system of grammar rules and vocabulary only but complete with its cultural elements. In fact, grammatical structures and vocabulary are means for expressing culture.

Teachers need to be ready to foster an awareness in learners of their own language and culture in relation to the foreign language culture. Teachers need to develop a holistic view of language competence which includes the concept of intercultural communication. It is defined by Byram as being open-minded and permissive towards people from different cultures and be able to transmit this to their learners.

1- What are the STs' perception of culture teaching in EFL context?

2- What are the STs' preferences for teaching cultural topics?

Methodology

The informants were 134 third year STs studying to become English teachers at a state university in Turkey. This study was carried out within the 'Teaching Language Skills' course which has got both theoretical and practical aspect. This study aimed to answer the following research questions.

The data was collected by means of a two-section questionnaire which was given to the STs during class hours by the researchers. The first part of the questionnaire was designed based on the results of a pilot study where STs were asked to define culture and provide a list of dimensions of culture. In the pilot study, STs tended to see culture having two broad dimensions, international target culture and target culture, mainly British and American culture. In the pilot study STs were also

asked to suggest a list of cultural topics. Based on their suggestions, a questionnaire with a five-point Likert scale (from strongly agree to strongly disagree) which consisted of two main sections was designed.

The first section of the questionnaire contained 10 statements which were STs' perceptions about culture. The second section of the questionnaire included lists of visible cultural elements such as movies, festivals and celebrities and invisible cultural elements, such as use of speech acts, issues of politeness, hospitality and gender differences. The STs were asked to select five topics which they considered as important. Besides, they were asked to indicate their choices by ranking them in the order of importance for an EFL teacher. These issues were selected in the light of Hinkel's (2014) pedagogical description and Corbett's (2003) understanding of culture.

Data Analysis

The first section of the questionnaire was analysed quantitatively by means SPSS (version 13). Descriptive statistics presented mean scores and percentages results. The responses of the participants to 10 items in the questionnaire were computed according to scales. The second section was analysed by counting occurrences of each cultural element. Under these two headings the analysis of these will be presented comparatively.

PRESENTATION OF RESULTS

The results will be presented under two main headings:

- 1- Student Teachers' Perspectives of Culture and Culture Teaching and
- 2- Student Teachers' Preferences of Cultural Elements.

Student Teachers' Perspectives of Culture and Culture Teaching

In the first section of the questionnaire, descriptive statistics for general results of student teachers' perceptions of cultural elements indicated that they had an average mean rating between 2.20 to 4.49. These results showed that they had a positive idea about teaching culture though some of the STs may not have a very clear idea of what it means to teach culture. The responses of the participants to 10 items in the questionnaire were computed according to scales. They were described in percentages.

The first item presented that 70% of the STs believed that they should teach culture explicitly. Besides, 85.9% of the STs stated that they should not ignore cultural aspects within their English course books. Besides, they mostly tended to prefer international target cultural aspects (90.9%) rather than British and American culture elements (70%).

Moreover, STs declined to focus their lessons either solely on visible elements (21.7%), or solely on invisible elements. Only one third of the STs stated that they would choose to plan and perform English lessons based solely on a specific cultural element. This was well below our expectations.

The last two items questioned their perception of the effect of context of situation on language use and the place of appropriate language use. The results showed that 88% of the STs thought that they

should teach how language changes according to the context of situation. Moreover, 92% of the STs believed that they had to teach how to use language appropriately.

Student Teachers' Preferences of Cultural Elements

In the second part of the questionnaire, STs were asked to state the cultural elements they preferred to teach and put them in the order of importance. It has got two sub-parts: visible cultural topics and invisible cultural topics.

The analysis of the visible cultural topics part showed that STs did not put their preferences in the same order. Each one of them had a unique combination of topics which made the analysis phase a difficult one. The topic of UK/US life-style was chosen as the most important cultural item by 46.27 % STs (62 out of 134). The second most popular item was literature with 15.61% STs (21) who chose it as the most important cultural topic. The third one was UK/US festivals with 10.45 %. The next popular cultural item was UK/US history (8.96%). These items were followed by UK/US celebrities, music and other items such as geography and school systems.

Likewise, in the invisible cultural topic part, their preferences did not accumulate on certain topics. As a result, 37.31% (50 out of 134) of the STs presented their most important choice as the use of speech acts in context. This is about language choice in different formal and informal context of situations such as making a request or making a complaint.

The next popular choice was the social life in UK/US with 20.14% (27). This issue included specific behaviours within a particular social context such as attending a wedding ceremony and knowing how to give a present to the couple or greetings in formal and informal context. The following items can actually be handled under the title of sociopragmatic issues altogether. These are politeness (11.19%), punctuality (4.47%), friendliness (2.98%) and privacy (5.97%).

DISCUSSION

In general terms, STs appeared to perceive culture teaching positively. However, they did not consider planning and organizing a separate lesson focusing on certain cultural elements. They seemed to prefer teaching cultural elements if these were included in the English course book. Some possible reasons for this tendency might be the fact that they did not know how to teach culture systematically since they have not been trained on this issue. Although they studied how to plan a lesson in various practical courses, cultural features were not emphasized in these courses.

They appeared to prefer to integrate both visible and invisible cultural elements rather than dealing with them separately. It may be a consequence of their short term specific training by the researchers during the 'Teaching Language Skills' course, where they were introduced the terms visible and invisible culture.

It was observed that 46.2 % of the STs tended to put the UK/US life-style on the top of their preference list.

Similarly, in the course books available in the market, UK/US life-style seemed to be the most common subject matter. For example, they include topics such as clothing, food, and festivals which are more concrete and observable facts and easier to handle for the teacher. Next, they believed that literature could be a means for presenting culture and language. One reason for this seemed to be five different literature courses they attended in their teacher education programme.

In addition, they considered speech acts as the most important invisible cultural issue to teach (37.31%). The second popular invisible preference seems to be social life in UK/US. This result is in line with the previous finding which is about the lifestyle in UK/US as a visible element. Thus, it is not surprising to find out that STs were interested in target culture elements related to social elements such as giving presents in different social context.

In addition, sociopragmatic issues such as politeness, punctuality, friendliness, and privacy were the fore fronted issues which were the mostly preferred ones. This tendency appeared to show that some STs though small in numbers, have developed an understanding of the knowledge of sociopragmatic concepts.

CONCLUSION

The results indicated that STs' views of culture teaching seemed to be shaped by the representation of culture in the course books available in the market mostly and their previous language learning experience. Moreover, their teacher training programme may have contributed to their understanding of culture. However, all these seem to have failed to help them develop a conscious understanding of teaching culture systematically in EFL context. Thus, there is an urgent need for a process of standardization for teaching culture in the EFL teacher education.

As part of pedagogical implications the results lead us as teacher educators to consider the importance of raising STs' awareness on teaching and learning cultural issues integrated to teaching EFL. This kind of education would yield much better results than our STs' direct contact with any culture -not limited to the target language culture (Zhu 2014). This kind of learning will lead STs develop a conscious approach to cultural features.

Keywords: Culture in foreign language teaching, EFL teacher education programmes

YABANCI DİL OLARAK İNGİLİZCE ÖĞRETİMİNDE KÜLTÜR: ÖĞRETMEN ADAYLARININ PERSPEKTİFİ

ÖZET

Bir dil öğrenmek sadece kelime ve yapıları hatasız ve akıcı bir şekilde kullanma becerisini gerektirmez bir de kültürel bağlam içinde dili uygun olarak kullanma becerisini de içerir (Byram 1997). Bu çalışmanın amacı öğretmen adaylarının İngilizcenin yabancı dil olarak öğretimi bağlamında kültür ve kültürel öğelerin öğretimi hakkında geliştirdikleri

bakış açılarını ve bu tür bir eğitime dahil etmek istedikleri kültürel öğelerin neler olduğunu araştırmaktır.

Çalışmada kullanılan very bir anket aracılığı ile toplanmıştır. Elde edilen verinin analizi sonucu kültür kavramının iki geniş kapsamlı boyutu ortaya çıkmıştır: küresel ve belli ülkelere özel kültürel öğeler. Bu bulgular temel alınarak 2 bölümlü bir anket yaratıldı. İlk bölümünde öğretmen adaylarının 'görünen ve görünmeyen' kültür öğeleri tercihlerini sorgulanırken, ikinci bölüm önem sırasına konulacak 'görünen ve görünmeyen kültür' öğelerini içermekteydi. İstatistiki sonuçlar adayların kültürü doğrudan öğretmeleri ve ders kitaplarında bulunan kültürel öğeleri ihmal etmemeleri gerektiğine inandıklarını göstermektedir. Fakat sadece % 30 u sadece kültürel temaları temel alarak ders planı yapacağını söyledi. Dahası, öğrencilerin %42.5 UK/US yaşam biçimini en önemli öğe ve %34.3 ü konuşma eylemlerinin (speech acts) en önemli öğeler olarak seçerken, %90.0 gibi bir çoğunluk küresel kültür öğelerini tercih etmiştir. Sonuçlar öğretmen adaylarının bu konudaki bilinçlilik düzeyinin yükseltilmesi gerektiğini göstermiştir.

Anahtar Kelimeler: Yabancı dil eğitiminde kültür, İngilizce öğretmeni yetiştirme programları

Introduction

Culture has become a prominent aspect of modern life with the fast spreading use of digital interaction in the globalisation era. Young people, in today's world, are in connection with the other people from various countries via internet sources and the social media. They are expected to be more aware of the significance of cultural elements on language use. This can offer opportunities to get in touch with different cultures and to learn different languages. In fact, as Byram (1997) indicates, learning a foreign language requires not only the ability of using vocabulary and structures accurately and fluently but the appropriate use of language within a cultural context. Learning other languages gives us insight into the people, culture and traditions of other countries and helps us to understand our own language and culture.

Kramsh (1993) claims that culture is there in the background from the first day of the process of foreign language learning. Because the English language is an international language and it has become a vital means for learning about the world and different nations and their traditions, including a cultural aspect to English courses could enable learners from different nationalities to find a common ground to foster interaction in English (Cates 2004). Accordingly, Moeller & Osborn (2014) explains that '[When] two non-native speakers are communicating in English, cultural familiarity on the part of each interlocutor is still of great importance' (Neff and Rucynski 2013, p.13).

Moreover, as it is stated in the Common European Framework of Reference (CEFR), one of the aims of a good language learner is achieving a wider and deeper understanding of the way of life and forms of thought of other people and of their cultural heritage, not only learner of the target language (Council of Europe, 2001). Learners should be made aware of the fact that culture shapes up our interaction and they need to be conscious about the role of culture in language learning. It is obvious that teachers have this responsibility in language teaching. Therefore, it is necessary to find out to what extend teachers are trained for this. The following section will elaborate on this issue.

The place of culture in communicative competence

Learners' communicative competence is based on Hymes' definition which is 'an aspect of our competence that enables us to convey and interpret messages and negotiate meanings

interpersonally within specific contexts of culture'. (summarized from Brown 2000). Clearly, Hymes emphasizes that interpersonal communication by means of oral or written communication or even behaviours, actions, way of thinking. Thus, language cannot be seen as a system of grammar rules and vocabulary only but complete with its cultural elements. In fact, grammatical structures and vocabulary are means for expressing culture. Therefore, Canale (1983) categorizes four different components of communicative competence which are

- 1- grammatical competence
- 2- discourse competence
- 3- sociolinguistic competence
- 4- strategic competence.

When we are concerned with defining the instructional objectives for teaching culture, it is necessary to look at the definition of discourse and sociolinguistic competence. Discourse competence is 'the ability we have to connect sentences in stretches of discourse and to form a meaningful whole out of a series of utterances'. (Brown, 2000, p.247) Sociolinguistic competence is 'the knowledge of sociolinguistic rules of language and of course discourse'. This type of competence requires an understanding of the social context in which language is used. For this reason, the sociolinguistic aspect of language teaching will require as specific attention on culture.

Teachers need to be ready to foster an awareness of learners' their own language and culture in relation to the foreign language culture. This can be possible through dialogue which would establish a common ground for negotiation. Teachers need to develop a holistic view of language competence which includes the concept of intercultural communication. They are expected to be aware of the significance of intercultural competence. It is defined by Byram as being open-minded and permissive towards people from different cultures and be able to transmit this to their learners. Foreign language teachers should have the 'ability to interact effectively with people from cultures that we recognise as different from our own.' (Guilherme, 2000, p. 297). As Moeller and Faltin Osborn (2014) remarked

.... A classroom teacher should help students develop varied types of skills that allow them to critically analyse their own culture, and maintain effective relationships, especially those skills that allow learners to continue to develop their own competence outside the classroom and beyond their formal education (p. 676).

STs should develop an understanding that they are expected to act as a guide to their students in the process of language teaching and learning (Moeller and Faltin Osborn 2014). Therefore, it is important to emphasise the place of culture teaching in teacher education. However, foreign language teachers are generally expected to learn how to teach culture on their own. The reason for this might be the fact that there are not many studies on how to teach culture in teacher education programs (Schulz, 2004). Various studies have documented that foreign language teachers and student teachers (STs) alike do not receive much training in terms of teaching culture and what to teach about culture (Bryd, Hlas, and Valencia, 2011; Bryd 2014; Driscoll, Earl and Cable, 2013; Hinkel 2014; Schulz 2007).

Besides, in teacher education context, concrete instructional objectives for teaching cultural elements have not been stated. As a result, cultural issues are only touched upon in passing in the process of teaching other topics such as literature and skills courses. Bryd, Hlas, and Valencia (2011) also complain about the same issue and in a study with his friends they argue that 'Too often the linguistic elements of L2 teaching overshadow the area of culture even in teacher preparation programs'. Byrd (2014) reports that 'this lack of prominence in teacher education' has been compensated by the introduction of the "Standards for Foreign Language Learning in the 21st

Century” in the United States (US) and the “Common European Framework of Reference for Languages” (CEFR; Council of Europe, 2001) in Europe (p.76).

Even if teachers have a relevant cultural background knowledge and want to include this type of cultural elements in their lessons, they would not know where to start and how to do it. Similarly, Bryd (2014) asserts that ‘L2 teachers often struggle to identify cultural resources and instructional strategies for culture’ (p.76). Just the sheer breath of culture concept can be discouraging for teachers. For this reason, teachers would appreciate guidance on this. Hence, this issue has to be considered in the teacher education programs and the STs should be assisted to understand the significant role of culture in teaching a foreign language.

STs should also gain an understanding that learning about culture cannot be completed by taking a couple of courses but it is a ‘lifelong learning process’ (Byram,1997). Besides, since culture is a dynamic phenomenon, it changes overtime. This alone makes teaching culture and preparing teaching materials about it a very challenging task. Byram (1997) proposed a set of objectives for developing intercultural awareness of learners. They are the attitudes, knowledge, skills of interpreting and relating skills of discovery and interaction and critical cultural awareness and political education. However, these objectives are far too challenging for Turkish EFL learners. Because they do not have any chances to have a ‘real-time interaction’ in English in their daily life (Schulz 2007, p.15).

The place of culture in Turkish EFL context

It is rather important to determine the objectives that are appropriate in Turkish educational context. However, Turkish Teacher Education Program for English language Teaching does not include any aspect of culture and its teaching methodology (see Higher Education Council- Teacher Education Program Curriculum). Moreover, as the prime employer of the graduates and the educational authority, the Ministry of National Education does not expect EFL teachers to be able to teach culture as any of the teacher competencies. Thus, Turkish teacher education programmes should be revised to include culture as an essential part of language teaching.

This issue needs to be investigated in Turkish context in a more comprehensive manner. For example, Bayyurt (2006) investigated the role of culture in ELT from the perspectives of teachers in Turkey and found that teachers were aware of the importance of teaching culture as well as the language itself. They tended to see culture as the lifestyle, gastronomy, traditions, etiquette, history, belief and value systems, and language of urban and rural communities. The results also indicated that some of the teachers agreed on the explicit form of teaching culture but they warned that it should not be done in a threatening way for the students’ national identity.

Another study was carried out by Önalın (2005) on instructors teaching in Turkish higher education context. He examined teachers’ opinions and beliefs on the place of target cultural information in English language teaching and also how they teach culture in classroom. The results indicated that teachers mostly had positive attitudes towards integrating cultural elements in their lessons. Their definition of culture was in fact limited to the concepts within visible culture, such as food and clothing. Teachers reported that topics related to culture were not presented systematically but superficially and such topics were underrepresented. Although they believed that it was beneficial to incorporate cultural information in their classes, they rated culture in the 9th place among their top 10 priorities. Their priorities were still vocabulary and reading. ‘Whatever the reason might be, it was clear that EFL teachers’ positive attitudes towards culture did not necessarily bring about its prioritization in their instruction’ (Önalın 2005, p.229).

Like many other studies in Turkish context (Karabinar&Güler,2012; Gönen&Sağlam,2012), both Bayyurt (2006) and Önalın (2005) looked at teachers’ attitudes

towards teaching culture but there is not any study which offers a way of integrating culture to the present syllabus at various educational level systematically. Findings of such studies suggest that foreign language teachers should be prepared to teach culture in a more comprehensive manner.

The present study has been motivated by this kind of necessity which is the first step of a project which aims for a process of standardization. This project initially determines the STs' perspectives of culture and culture teaching then it aims to develop teaching techniques and materials in the following stages. However, it is not easy to narrow down the view of culture for language teaching purposes. For this reason, the study adapted Hinkel's (2014) practical description of culture with a pedagogical scope in mind: visible culture and invisible culture. In EFL teaching, the term visible culture can be employed to refer to different domains of people's lives. It can be used to refer to literature, arts, the architecture (monuments and buildings, e.g. the Eiffel Tower, The Empire State Building), institutions (e.g. the BBC) and the history of a group of people. Other features of visible culture can also include the styles of dress, food, customs, festivals and other traditions. These aspects of culture can be discussed and explained easily in the classroom. It seems that such cultural features are those which first come to mind teaching culture. The aspects of globalization can make it easy for the teachers and students to have a common knowledge of some cultural elements.

Yet another far more complex meaning of culture refers to social norms, world views, beliefs, assumptions and value system (e.g. privacy and personal space) that influence language in all contexts including in the classroom. The invisible culture applies to social cultural belief and assumptions that most people are not even aware of. Thus, they cannot be examined consciously. For example, politeness is considered to a universal concept (Brown and Levinson 1987). But its linguistic and behavioural practice in interaction can differ across cultures and languages (Blum-Kulka, House and Kasper, 1989; Hinkel, 1995). Invisible culture knowledge covers culture appropriate communication skills which plays an important role in interpersonal communication skills and successful interpretive skills (Yule 1996). Interpersonal skills include interactional skills required in one-to-one intercultural communication. These skills imply ability to understand and react in a culturally appropriate manner. All these skills are defined within socio-linguistic competence as mentioned previously. Even learners with a high proficiency level may fail to develop sufficient interpersonal and interpretive language skills (Blum-Kulka, House and Kasper 1989; Karatepe 2001). In fact, the matter of invisible cultural elements can cover a huge range of issues. For example, Corbett (2010) included conflict resolution, reflecting on conflict, gender and sympathy, job interviews and etc. in the category of invisible culture.

In the light of this view of culture, this study aims to examine STs' perspectives of culture and culture teaching on practicing

Methodology of the study

The informants were 134 third year STs studying to become English teachers at a state university in Turkey. This study was carried out within the 'Teaching Language Skills' course which has got both theoretical and practical aspect. This study aimed to answer the following research questions.

- 3- What are the STs perspectives of culture teaching in EFL context?
- 4- What are the STs' preference of cultural elements?

The Background of the Study

The course teachers decided to include 'Teaching Culture' in the syllabus of the course. They believed that this aspect of language has not been dealt in a satisfactory manner. As it has been stated previously in the study, this issue needs to be represented in an explicit manner in the program.

Data collection

The data was collected by means of a two-part questionnaire which was given to the STs during class hours by the researchers. The first questionnaire was designed based on the results of a pilot study where STs were asked to define culture and provide a list of dimensions of culture. Pilot study, STs tended to see culture having two broad dimensions, global and culture specific mainly UK/US culture. In the pilot study STs were also asked to suggest a list of cultural themes. Based on their suggestions, a questionnaire with a five-point Likert scale which consisted of two main parts was designed.

The first part of the questionnaire contained items which were about STs' perception of teaching culture. Their preferences of visible culture and invisible cultural elements were also questioned. The second part of the questionnaire included lists of visible cultural elements such as movies, festivals and celebrities and invisible cultural elements, such as use of speech acts, issues of politeness, hospitality and gender differences. They were asked to indicate their choices by ranking them in the order of importance for an EFL teacher. These issues were selected in the light of Hinkel's (2014) pedagogical description and Corbett's (2003) understanding of culture.

Data Analysis

The first section of the questionnaire was analysed quantitatively by means SPSS (version 13). Descriptive statistics presented mean scores and percentages results. The responses of the participants to 10 items in the questionnaire were computed according to scales. The second section was analysed by counting occurrences of each cultural element. Under these two headings the analysis of these will be presented comparatively.

PRESENTATION OF RESULTS

The results will be presented under two main headings:

1-Student Teachers' Perspectives of Culture and Culture Teaching and

2-Student Teachers' Preferences of Cultural Elements.

Student Teachers' Perspectives of Culture and Culture Teaching

In the first section of the questionnaire, descriptive statistics for general results of student teachers' perceptions of cultural elements indicated that they had an average mean rating between 2.20 to 4.49. These results showed that they had a positive idea about teaching culture though some of the STs may not have a very clear idea of what it means to teach culture. The responses of the participants to 10 items in the questionnaire were computed according to scales. They were described in percentages.

The first item presented that 70% of the STs believed that they should teach culture explicitly. Besides, 85.9% of the STs stated that they should not ignore cultural aspects within their English course books. These results appeared to suggest that not many of the STs tended to support the idea of teaching culture explicitly but they would not miss the opportunity when they came across cultural elements within the coursebook.

When we questioned the matter of teaching culture-specific elements or international target culture aspects, we realized that they mostly tended to prefer international target cultural aspects (90.9%) rather than British and American culture elements (70%).

They were asked about their preferences of visible and invisible culture, since they were already taught about the terms. The data analysis revealed that STs declined to focus their lessons

either solely on visible elements (21.7%), or solely on invisible elements (14.1%). Instead, the 94% of the STs rather preferred to integrate elements of both visible and invisible elements.

Finally, when we asked if they liked to make one or two cultural elements the centre of their teaching, only 29.8% of the STs agreed. This meant only one third of the STs stated that they would choose to plan and perform English lessons based solely on a specific cultural element. This was well below our expectations.

The last two items were regarding sociolinguistic features within invisible culture. They questioned their perception of the effect of context of situation on language use and the place of appropriate language use. The results showed that 88% of the STs thought that they should teach how language changes according to the context of situation. Moreover, 92% of the STs believed that they had to teach how to use language appropriately.

Student Teachers' Preferences of Cultural Elements

In the second part of the questionnaire, STs were asked to state the cultural elements they preferred to teach and put them in the order of importance. It has got two sub-parts: visible cultural topics and invisible cultural topics.

The analysis of the visible cultural topics part showed that STs did not put their preferences in the same order. Each one of them had a unique combination of topics which made the analysis phase a difficult one.

Table 1: Student teachers' preferences of visible cultural elements

Cultural Topics	Frequency	Percentage %
UK/ US Life style	62	46.27
UK/US Literature	21	15.61
UK/ US Festivals	14	10.45
UK/US Celebrities	8	5.99
UK/US History	12	8.96
UK/US Music	9	6.73
Others	8	5.99
Total	134	100

As it is seen in Table 1, the topic of UK/US life-style was chosen as the most important cultural item by 46.27 % STs (62 out of 134). The second most popular item was literature with 15.61% STs (21) who chose it as the most important cultural topic. The third one was UK/US festivals with 10.45 %. The next popular cultural item was UK/US history (8.96%). These items were followed by UK/US celebrities, music and other items such as geography and school systems.

Table 2: Student teachers' preferences of invisible cultural elements

Cultural Topics	Frequency	Percentage %
Speech acts	50	37.31
Social life in UK/US	27	20.14
Politeness	15	11.19
Conversational strategies	14	10.44
Privacy	8	5.97
Punctuality	6	4.47
Friendliness and hospitality	4	2.98
Others	10	7.46
Total	134	100

Likewise, in the invisible cultural topic part, their preferences did not accumulate on certain topics. They seemed to make different combination of topic preferences. Table 2 showed that 37.31% (50 out of 134) of the STs presented their most important choice as the use of speech acts in context. This is about language choice in different formal and informal context of situations such as making a request or making a complaint.

The next popular choice was the social life in UK/US with 20.14% (27). This issue included specific behaviours within a particular social context such as attending a wedding ceremony and knowing how to give a present to the couple or greetings in formal and informal context. The following items can actually be handled under the title of sociopragmatic issues altogether. These are politeness (11.19%), punctuality (4.47%), friendliness (2.98%) and privacy (5.97%).

The findings will be discussed in the light of the relevant literature, and the research questions will be answered in the following section.

DISCUSSION

In general terms, STs appeared to perceive culture teaching positively. However, they did not consider planning and organizing a separate lesson focusing on certain cultural elements. They seemed to prefer teaching cultural elements if these were included in the course book. Some possible reasons for this tendency might be the fact that they did not know how to teach culture systematically since they have not been trained on this issue. Although they studied how to plan a lesson in various practical courses, cultural features were not emphasized in these courses. Therefore, their training did not highlight teaching culture enough to enable them to teach culture as a separate subject matter. Thus, it is not realistic for us to expect them to teach culture deliberately or systematically.

The fact that they tended to prefer international target culture elements rather than culture specific aspects indicated that they were aware of the significance of the role of English in the globalized world. This was not surprising since they have already been exposed to the elements of international target culture through the social media in their daily lives. Although this may indicate that they have adapted a global view of language teaching, this may not be the right interpretation of the data. STs' contradicting preferences of cultural elements which were presented above appeared to show that STs may not have made a conscious choice. They may have acted due to their worries of giving the correct answer to satisfy the researchers.

It was observed that they preferred to integrate both visible and invisible cultural elements rather than dealing with them separately. It appeared that they have developed an understanding of the breath of culture. It may be a consequence of their short term specific training by the researchers during the 'Teaching Language Skills' course, where they were introduced the terms visible and invisible culture.

When their choice of favourite cultural elements to teach were examined, it was observed that 46.2 % of the STs tended to put the UK/US life-style on the top of their preference list. This was rather a contradictory result with their view of the significance of the role of English in the globalized world. As we have already stated before, they preferred teaching cultural elements which were included in the course books.

Similarly, in the course books available in the market, UK/US life-style seemed to be the most common subject matter. For example, they include topics such as clothing, food, and festivals which are more concrete and observable facts and easier to handle for the teacher. These results show similarity with Bayyurt (2006) who reported that practicing teachers tended to see the culture limited to the lifestyle, gastronomy, traditions and etiquette.

Moreover, in a study which was carried out within the context of teaching Turkish as a foreign language, Çetinoğlu and Güllülü (2018) examined two different course books by basing their analysis on Common European framework and found out that the cultural themes were not represented evenly within the course book units. Certain cultural topics such as food and beverages in daily life and Turkish cuisine were the most frequently mentioned ones which were rather concrete concepts and visible cultural elements. However, the cultural behaviours related to these concepts (invisible cultural elements) such as table manners were not included at all.

In addition, as Alptekin (1993) stated “most text book writers are native speakers who consciously or unconsciously transmit the views, values, beliefs, attitudes, and feelings of their own English-speaking society -usually the United States or United Kingdom” (p. 138). As a result of their learning experience, students and teachers might have felt obliged to adopt topics of UK/US culture in the course books published by Western publishers. If the teachers followed the course book strictly, they would eventually emphasize those specific cultural elements. In our study, the STs may have had this kind of language learning experience which might be the underlying reasons for their preferences.

In addition to life-style, literature seemed to be the second popular visible culture element. They believed that literature could be a means for presenting culture and language. One reason for this seemed to be five different literature courses they attended in their teacher education programme. Another reason could be their own past language learning experience.

Another popular issue with high occurrence was observed in the invisible part. They considered speech acts as the most important invisible cultural issue to teach (37.31%). They seemed to have an idea about the importance of teaching about appropriateness in the use of speech acts have a cultural aspect (Wierzbicka1985). The possible reason for this might be the fact that the course teachers put special emphasis on the teaching of speech acts in the Teaching Skills course. It was also possible that STs were influenced by their other instructors during their education.

The second popular invisible preference seems to be social life in UK/US. This result is in line with the previous finding which is about the life style in UK/US as a visible element. Thus, it is not surprising to find out that STs were interested in target culture elements related to social elements such as giving presents in different social context.

In addition, sociopragmatic issues such as politeness, punctuality, friendliness, and privacy were the fore-fronted issues which were the mostly preferred ones. This tendency appeared to show that some STs though small in numbers, have developed an understanding of the knowledge of sociopragmatic concepts.

CONCLUSION

The results indicated that STs' views of culture teaching seemed to be shaped by the representation of culture in the course books available in the market mostly and their previous language learning experience. Moreover, their teacher training programme may have contributed to their understanding of culture. However, all these seem to have failed to help them develop a conscious understanding of teaching culture systematically in EFL context. Thus, there is an urgent need for a process of standardization for teaching culture in the EFL teacher education.

It is possible to conclude that the participants of this study are ready for further training on teaching culture. They are aware of the significance of teaching culture in EFL and the distinction between international target culture and target culture elements. Moreover, they are aware of the main concepts and they tend to integrate visible and invisible cultural elements. They well realize

that they need to gain more knowledge about culture in general and also how to teach culture. If the STs are provided with a model where culture is integrated with an EFL course, they will have a clear idea of what it means to teach culture and how to do it. Thus, we need to support the existing course programme with a more systematic and explicit culture supplement.

As part of pedagogical implications, the results lead us as teacher educators to consider the importance of raising STs' awareness on teaching and learning cultural issues integrated to teaching EFL. This kind of education would yield much better results than our STs' direct contact with any culture -not limited to the target language culture (Zhu 2014). This kind of learning will lead STs develop a conscious approach to cultural features. It is expected that STs would also develop a reflective stance with the help of their teachers (Karatepe and Yılmaz 2018, Zhu 2014). Therefore, teacher educators should be ready to integrate reflective practice when incorporating culture to their teaching.

REFERENCES

- Alptekin, C.(1993).Target-language culture in EFL materials, *ELT Journal*, 47(2), 136–143
Doi:10.1093/elt/47.2.136
- Bayyurt, Y. (2006). Non-native English language teachers' perspective on culture in English as a Foreign Language classrooms, *Teacher Development* 10 (2), 233-247. Doi: 10.1080/13664530600773366
- Blum-Kulka, S. House, J. and Kasper, G.(Eds.) (1989). *Cross-Cultural Pragmatics: Requests and Apologies*. Norwood, NJ: Ablex.
- Bölükbaş, F. and Keskin, F. 2010. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Metinlerin Kültür Aktarımındaki İşlevi. *Turkish Studies- International Periodical for the languages, Literature and History of Turkish or Turkic*. Volume 5/4 FALL 2010, p. 221-235, ISSN:1308-2140, www.turkishstudies.net, http://www.turkishstudies.net/Makaleler/1220497267_9B%C3%B6l%C3%BCkba%C5%9F_Fatma.pdf
- Brown, H. D. (2000). *Principles of Language Learning and Teaching*, New York.
- Brown, P. and Levinson, S. C. (1987). *Politeness: Some universals in language usage*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*, Clevedon: Multilingual Matters.
- Bryd, D. D. (2014). Learning to teach culture in the L2 methods course, *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 11(1), 76-89. <http://e-flt.nus.edu.sg/v11n12014/byrd.pdf>
- Bryd, D. D., Hlas, A. C. and Valencia, M. F. M. (2011). An examination of culture knowledge: A study of L2 teachers' and teacher educators' Beliefs and practices, *Foreign Language Annals*, 44(1), 4-25. <http://faculty.weber.edu/cbergeson/516/byrd.pdf>
- Canale, M. (1983). From communicative competence to communicative language pedagogy. J.C. Richards & R.W. Schmidt, (Eds.) *Language and Communication* (2-27). London: Longman.
- Cates, K. (2004). Becoming a global teacher: Ten steps to an international classroom. *The Language Teacher*, 28 (7), 31–35. <http://www.jalt-publications.org/tlt/articles/2004/07/cates>

- Corbett, J. (2003). *An Intercultural Approach to English Language Teaching*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Corbett, J. (2010). *Intercultural Language Activities*. London: Cambridge University Press.
- Council of Europe (2007). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. (9thEd). Cambridge: Cambridge University Press.
- Cortazi, M. and Jin, L (1999). Cultural Mirror: Materials and Methods in EFL classrooms. In Hinkel (Ed.), *Culture in Second Language Teaching and Learning* (196-220). Cambridge: Cambridge University Press.
- Çetinoğlu, G. and Güllülü, M. (2018). A2 Seviyesi için Hazırlanmış İstanbul Yabancılar Türkçe Öğretim Seti ve Yunus Emre Enstitüsünün Yedi İklim Setinin Kültürel Aktarım Açısından Karşılaştırılması, *Turkish Studies- International Periodical for the languages, Literature and History of Turkish or Turkic* Volume 13/4, Winter 2018, p. 321-344 DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.12626> ISSN: 1308-2140, ANKARA-TURKEY
- Driscoll, P., Earl, J. and Cable, C. (2013). The role and nature of the cultural dimension in primary modern language. *Language Culture and Curriculum*, 26(2), 146-160. Doi: 10.1080/07908318.2013.799675
- Eğitim Fakültesi Lisans Yetiştirme Programları
[www.otmg.meb.gov.tr/.../alanyeterlikler/ingilizce%20öğretmeni%20özel%20al ...](http://www.otmg.meb.gov.tr/.../alanyeterlikler/ingilizce%20öğretmeni%20özel%20al...)
- Gönen, S. and Sağlam, S. (2012). Teaching culture in the FL classroom: teachers' perspectives. *International Journal of Global Education*, 1(3), 26-46. file:///C:/Users/pc/Downloads/143-527-1-PB.pdf
- Guilherme, M. M. D. (2000). *Critical cultural awareness: the critical dimension in foreign culture education* (Unpublished Ph.D. thesis). Durham University, Durham-UK.
- Hinkel, E. (2014). Culture and pragmatics in language teaching and learning. In M. Celce- Murcia, D., Brinton and Snow, A. M (Eds.) *Teaching English as a Second or Foreign Language*, (394-408). Boston: Heinle Cengage.
- Hinkel, E. (1995). The use of modal verbs as a reflection of cultural values. *TESOL Quarterly*, 29(2), 325-343. <https://doi.org/10.2307/3587627>
- Hymes. D. (1974). *Foundations in sociolinguistics: An ethnographic approach*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Karabınar, S. and Güler C. Y. (2012). The attitudes of EFL teachers towards teaching culture and their classroom practices *Journal of Educational and Social Research*, 2 (2), 113-126. Doi:10.5901/jesr.2012.v2n2.113
- Karatepe, Ç. and Yılmaz, D. (2018). Promoting Structured Reflectivity in Teacher Education: An innovative approach. *Journal of Teacher Education and Educators*, 7(1), 57-74. <http://jtee.org/document/issue15/article4.pdf>
- Karatepe, Ç. (2001). Pragmalinguistic awareness in EFL teacher training. *Language Awareness*. 10(2-3), 178-188. Doi: 10.1080/09658410108667033
- Kramsch, C. (1993). *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

- Moeller, A. J. and Osborne, S. R. F. (2014). A pragmatist perspective on building intercultural communicative competency: From theory to classroom practice. *Foreign Language Annals*, 47(4), 669-683. Doi: 10.1111/flan.12115
- Neff, P. and Rucynski, J. (2013). Tasks for integrating language and culture teaching. *English Language Teaching FORUM*, 51(2), April-June, 12-23. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1018794.pdf>
- Orhan A. (2018). Anregungen für das Fach „Vergleichende Landeskunde“ in der Deutsch Lehrer ausbildung an der Uludağ Universität, *Turkish Studies- International Periodical for the languages, Literature and History of Turkish or Turkic*. Volume 13/4, Winter 2018, p. 941-963, DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.12863> ISSN: 1308-2140, ANKARA-TURKEY.
- Önalın, O. (2005). EFL teachers' perceptions of the place of culture in ELT: A survey study at four universities in Ankara/Turkey, *Journal of Language and Linguistic Studies*. 1(2), 215-235. www.jlls.org/index.php/jlls/article/view/1
- Schulz, R. A. (2007). The challenge of assessing cultural understanding in the context of foreign language instruction, *Foreign Language Annals*, 40(1), 9-26. doi.org/10.1111/j.1944-9720.2007.tb02851.x
- Wierzbicka, A. (1985). Different cultures, different languages, different speech acts: Polish vs English. *Journal of Pragmatics*, 9 (2) 145-178. [10.1016/0378-2166\(85\)90023-2](https://doi.org/10.1016/0378-2166(85)90023-2)
- Yule, G. (1996). *Pragmatics*. Oxford: Oxford University Press.
- Zhu, H. (2014). *Exploring Intercultural Communication Language in Action*. New York, NY: Routledge.

APPENDIX

CULTURE QUESTIONNAIRE

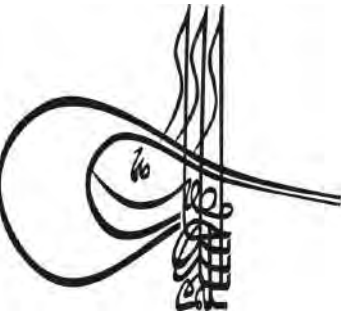
STATEMENTS

- 1- I should teach target culture explicitly in EFL classroom.
- 2- I should ignore target culture in EFL classroom.
- 3- Teaching of specific cultural features should be limited to UK/US culture in EFL classrooms.
- 4- International target cultural features should be integrated to English lessons.
- 5- I prefer teaching **only visible** cultural elements in EFL classroom.
- 6- I prefer teaching **only invisible** cultural elements in EFL classroom.
- 7- I prefer integrating both visible and invisible cultural elements in EFL classroom.
- 8- I prefer international target cultural features in English lessons.
- 9- I should teach how the use of language changes according to context of culture.
- 10- I should teach appropriate language use.

PREFERENCES

- 1- Examine the following list and select your preference of **five visible cultural** elements which should be included in an English lesson. Put them in the order of importance.
 - a- UK/US literature
 - b- UK/US movies
 - c- UK/US history
 - d- UK/US geography
 - e- UK/US celebrities
 - f- UK/US music
 - g- UK/US cuisine
 - h- UK/US festivals
 - i- UK/US school systems
 - j- UK/US family life
 - k- UK/US life style

- 2- Examine the following list and select your preference of **five invisible cultural** elements which should be included in an English lesson. Put them in the order of importance.
 - a- Speech acts
 - b- Politeness
 - c- Conversational strategies
 - d- Punctuality
 - e- Friendliness and hospitality
 - f- Small talk
 - g- Gender differences
 - h- Privacy
 - i- Personal space
 - j- Giving presents
 - k- Democracy and human rights
 - l- Social life



Article Info/Makale Bilgisi

✍ Received/Geliş: Mart 2018

✓ Accepted/Kabul: Haziran 2018

✍ Referees/Hakemler: Doç. Dr. Hasan Hüseyin KILINÇ - Dr. Öğr. Üyesi Mehmet SUSUZ

This article was checked by iThenticate.

FARKLIlaştırILMIŞ GÖRSEL SANATLAR ÖĞRETİMİNİN 7. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN ÇALIŞMALARINA VE DERSE YÖNELİK TUTUMLARINA ETKİSİ*

Fatih KARİP** - Mehmet ŞATA***

ÖZET

Farklılaştırılmış öğretim, öğretim sistemini oluşturan bileşenler olan içerik, süreç ve ürünler üzerinde öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alarak yapılan farklılaştırılmaları içerir. Bu çalışmanın amacı farklılaştırılmış görsel sanatlar öğretiminin öğrencilerin derse karşı tutumları ve çalışmalarına olan etkisini incelemektir. Bu amaç doğrultusunda ortaokul 7. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin Görsel Sanatlar Dersi, görsel sanatlarda biçimlendirme öğrenme alanı “görsel sanat çalışmalarını oluştururken sanat elemanlarını ve tasarım ilkelerini kullanır” kazanımına yönelik farklılaştırılmış özgün bir ders programı oluşturulmuştur. Farklılaştırılan görsel sanatlar öğretim programının etkililiği kontrol gruplu ön test-son test yarı deneysel desen kullanılarak sınanmıştır. Araştırma Ağrı İli Alparslan Ortaokulunda öğrenim gören 29 deney, 28 kontrol gurubu olmak üzere 57 7. sınıf öğrencisi ile yürütülmüştür. Çalışmada veri toplama aracı olarak Görsel Sanatlar Dersi Tutum Ölçeği ve araştırmacı tarafından geliştirilen, öğrencilerin yapmış oldukları çalışmaları değerlendirmek için kullanılacak dereceli puanlama anahtarı kullanılmıştır. Veri toplama araçları uygulamadan önce ve uygulamadan hemen sonra kullanılmıştır. Ölçme araçlarından elde edilen veriler, Mann Whitney-U testleri ile istatistiksel analize tabi tutulmuştur. Araştırma sonunda, tutum ölçeği ve dereceli puanlama anahtarından elde edilen puanlar analiz edildiğinde farklılaştırılmış görsel sanatlar öğretiminin uygulandığı deney gurubu öğrencilerin aldığı puanlar ile öğretim programına müdahale edilmeyen kontrol gurubu

* Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Resim Öğretmenliği programında yapılan doktora tezinden elde edilmiştir.

**  Dr. Öğr. Üyesi, Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, El-mek: fkarip@agri.edu.tr

***  Arş. Gör. Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü, El-mek: msata@agri.edu.tr

öğrencilerinin puanları arasında deney gurubu lehine anlamlı fark bulunmuştur. Araştırma sonuçları farklılaştırılmış görsel sanatlar öğretiminin yedinci sınıf öğrencilerin derse karşı tutum ve çalışmalarına olumlu katkılar sağladığını göstermiştir.

Anahtar kelimeler: Farklılaştırılmış Öğretim, Görsel Sanatlar, Sanat Eğitimi

THE EFFECTS OF DIFFERENTIATED ART INSTRUCTIONAL DESIGN ON STUDENTS' ATTITUDE AND SKILLS

ABSTRACT

The purpose of this study is to analyze the effects of differentiated visual art instruction on the students' academic success, attitudes towards the course and studying. In this direction, an authentic and differentiated instruction was designed for the 7th grade students concerning the acquisition of "using art equipment and design principles while creating visual art works" in the Designing in Visual Arts learning domain of Visual Art Class. In this manner, the effectiveness of the design was tested by using semi-experimental design including control group with pretest-posttest. The study was conducted with 7th grade students in Ağrı. In the study, achievement test which was developed by the researcher and field experts and whose reliability and validity studies had been done, Visual Arts Course Attitude Scale developed by Demirel (2011) were used and a grading key was used before and after the study to evaluate the works of the students. The data obtained from the evaluating instruments was analyzed with Mann Whitney-U tests. As a result of the study, when the scores obtained from, attitude and skills scale and grading key were controlled, it was found that the scores of the students who got the differentiated visual art instruction were significantly higher than the scores of the students in control group whose curriculum stayed the same

STRUCTURED ABSTRACT

1. Introduction

Differentiated instruction, focusing on individual differences, is an approach developed for the teachers to diversify teaching according to student characteristics. Teachers design an instructional plan that can meet the individual needs of different students in the class (Avci & Yüksel, 2014). A differentiated classroom provides different activities that will help learn about content, make ideas work and make sense, and develop products so that students learn more effectively (Tomlinson, 2015). In differentiated instruction, teachers take into account the individual differences of the students rather than the curriculum. Teachers provide them with different learning models, taking into account the individual differences of students. In order to realize these, the teacher also diversifies teaching by taking into consideration the interest, talent, learning style and learning speed of the student. They

provide the students to compete with themselves rather than with each other (Tomlinson, 2014).

Learning centers, among the differentiated instruction methods, were used in this study. Learning centers can be defined as areas in which learners experience self-directed learning experiences, either individually or in small groups, within their own interests and needs. In the learning centers, students perform a variety of activities that transform their skills into practice, apply their knowledge, learn by experiencing, work in collaboration, and perform specific tasks in a self-directed manner. Learning centers often consist of open-ended activities to ensure the participation of students in different levels and abilities (Kronberg et al., 1997).

Depending on the content to be learned and the background of the learner, teachers can benefit from the learning centers in different ways. Centers can be used in two different ways as learning centers and interest centers. Learning centers are areas that contain a collection of activities or material designed to teach a specific subject, concept, or to develop a skill. In the interest centers, activities are held on the subjects learned through topics that are particularly interesting to the students. For example, in a Visual Arts Course in which the colors, the principle and elements of art, are studied, activities can be designed considering the relationship between colors and numbers for students who are interested in Mathematics, the relationship between colors and notes for students interested in music, the relationship between colors and words for students who are interested in literature.

With the differentiated and enriched visual arts curriculum, each individual can be provided with appropriate education. They can benefit from the opportunities that art education offers to them at a high level. With differentiated instruction, the formative, artistic creativity can increase. It is hoped that this study will provide important contributions to art education, artistic products and attitudes of individuals with different intelligence areas, different interests, different learning styles and learning speeds, that all students with different individual characteristics can be offered education in their own nature in visual arts education.

2. Method

In this study, experimental method, one of the quantitative approaches, was used. Experiments, observations, documentation, research and inquiry are very important in quantitative research. The role of the researcher in quantitative studies is to objectively organize the study from beginning to end. The experiment is a scientific study to determine how an independent variable influences a dependent variable in a regulated and controlled environment (Sönmez & Alacapınar, 2011).

In the study, pre-test post-test paired quasi-experimental design was used from experimental models. The matched groups were randomly assigned to the study groups (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz and Demirel, 2013, p. 208). The model of this study is indicated in Table 1. During the experimental process, differentiated visual arts instruction will be applied to the experimental group. The lesson plan of the control group was created by considering the Visual Arts Lesson Curriculum. The lesson plan of the control group was created by considering the Visual

Arts Lesson Curriculum by the teacher. There was no intervention in the curriculum of the control group.

Table 1.

<i>The Research Model</i>					
Groups	PR-TEST		APPLICATION	POST-TEST	
Experimental Group	Product	Assessment	Differentiated	Product	Assessment
	Scale		Instruction	Scale	
	Attitude Scale			Attitude Scale	
Control Group	Product	Assessment	Non-intervened	Product	Assessment
	Scale		curriculum	Scale	
	Attitude Scale			Attitude Scale	

3. Data Collection Tools

"Attitude Scale for Visual Arts Lesson" developed by Demirel (2011) was used to determine students' attitudes towards Visual Arts Lesson.

A rubrik, developed by the researcher to evaluate the students' products at the end of the activity, was used to evaluate the student work.

4. Analysis of Data

The products that were presented by the experimental and control groups at the end of the study were scored by Visual Arts field experts considering the product assessment scale developed by the researcher. The scores that the students got from the products and their pre-test and post-test scores from the Attitude Scale for Visual Arts Lesson were analyzed with SPSS 21 package software. After analyzing the distribution of the scores from both the pre-test and post-test, it was determined that they don't show normal distribution and therefore, Man Whitney U test was used, one of the nonparametric statistical analysis techniques.

5. Findings

Findings on the Effect of Differentiated Instructional Design on the Attitudes of the Students towards the Lesson

Table 6. Comparison of Mann Whitney-U Test for Pre-test Attitude Scores for the Experiment and Control Group

Group	N	Mean Rank	Rank Sum	U	P	d (Effect size)
Experimental	28	30.16	844.50	373.50	.604	0.34
Control	29	27.88	808.50			

When the Table 6 is analyzed, it can be seen that the Man Whitney-U scores of the experimental and control group students from the Attitude Scale for Visual Arts Lesson are not significant ($U = 373.50$; $p > .05$) and the students in the experimental group have higher scores compared to those in control group. According to this result, it can be concluded that the differentiated instruction program applied affects positively the attitudes of the students towards the Visual Arts Lesson. When the practical effect of differentiated instruction program was examined, it was determined that it has moderate effect ($d = 0.34$).

Table 7. Comparison of Mann Whitney-U Test for Post-Test Attitude Scores for the Experiment and Control Group

Group	N	Mean Rank	Rank Total	U	p
Experimental	28	34.79	974.00	244.00	.010
Control	29	23.41	679.00		

When Table 7 is examined, it is seen that the Mann Whitney-U test ($U = 244.00$; $p < .05$) obtained from the scores of the experimental and control groups after the application of the scale is significant. According to this result, it can be concluded that the differentiated instruction program applied affects positively the attitudes of the students towards the Visual Arts Lesson. When the practical effect of differentiated instruction program was examined, it was determined that it had moderate effect ($d = 0.34$).

Findings related to the Effect of Differentiated Instructional Design on Artistic Works of Students

Table 8. Comparison of Mann Whitney-U Test for Pre-Test Study Scores of the Experiment and Control Group for their Works

Group	N	Mean Rank	Rank Total	U	p
Experimental	28	30.41	851.50	366.50	.528
Control	29	27.64	801.50		

When Table 8 is examined, it is seen that Mann Whitney-U value ($U = 366.50$; $p > .05$) is not significant in the control and experimental group regarding the scores they have got for their works before the application, and the scores of experimental group students are relatively higher than those of the control group students.

Table 9. Comparison of Mann Whitney-U Test for Post-Test Scores of the Experiment and Control Group for their Works

Group	N	Mean Rank	Rank Total	U	p	d (Effect Size)
Experimental	28	40.13	1.123.50	94.50	.000	
Control	29	18.26	529.50			0.66

When Table 9 is examined, it is seen that the Mann Whitney-U test ($U = 94.00$; $p < .05$) related to the scores of the experimental and control groups for their works done after the application is significant. According to this result, the differentiated instructional program applied can lead to the positive effects of the students' works. When the practical effect of the differentiated instructional program on student succes was examined, it was determined that it has a great influence ($d = 0.66$).

6. Conclusions and Recommendations

There was no statistically significant difference between the groups according to the result of Mann Whitney-U test done to determine whether the pre-test scores of the students from Attitude Scale for Visual Arts Lesson were significantly different on behalf of the experimental or control group. This result supports the expected predictions in terms of pre-test scores of the Attitude Scale for Visual Arts Lesson between the control group and the experimental group. It shows that the attitude of the experiment and control group towards the lesson before the application is equivalent. As a basis for this, we can say that the subjects

taught in both groups in visual arts lessons are taught with similar methods, techniques and strategies until the application.

According to Mann Whitney-U test done to determine whether the post-test scores with which the scores of the attitudes of the students in control and experimental group towards Visual Arts Lesson differentiate on behalf of experimental group, it was determined that there is a statistically significant difference at 0.5 significance level. Accordingly, the students in the experimental group showed a significant increase in their attitudes towards the Visual Arts lesson compared to the students in the control group.

Art can be described briefly as an effort to create pleasing forms. Art is a means of expression. It is to express the emotions and thoughts of individuals through visual expression tools (Buying & Buying, 2012). The visual arts education that appeals to the individual's emotions and feelings enables the individual to develop cognitively while directly reflecting on their perceptions and attitudes (Aslantaş, 2014). The education system influences students' attitudes towards art education to a certain extent. Art education is a complex and time-consuming process. Such a learning process requires accurate and thoughtful instructional programs. When the curricula are examined, the teacher has to know in detail what and why to teach and what is the purpose when the purpose of the program is not clear (Özel, 2004). Otherwise, it will make implementation of the program harder and it will negatively affect students' attitudes toward the lesson.

One of the priorities to develop positive attitudes towards the Visual Arts Lesson for the students is to save students from the prejudice that only talented individuals can do this lesson. In addition, lessons can be made more fun and easy by associating them with the interest, learning speed and intelligence of students with a student-centered understanding and by avoiding unnecessary memorization and compulsion. In this process, students should be given the opportunity to explore the ways in which they can reflect their emotions and thoughts, and to explore ways to do so, just like an artist.

In this study, visual arts curriculum has been differentiated by considering the interests, intelligence areas, learning speeds and learning styles of the students. The students investigated and conducted their research and their studies in consideration of these variables. The result of this differentiation made in the curriculum was found to be effective in changing the attitudes of the students in the positive direction.

There are studies on different study groups in different disciplines which examine the attitudes of the students with differentiated teaching to the lesson. Erdogan's (2014) study on gifted and talented individuals has shown that differentiated Science Teaching has resulted in a significant increase in students' attitudes toward the lesson. In the study by Karataş (2013), it was seen that differentiated Mathematics curriculum for gifted and talented students positively influences students' attitudes toward the course. In Çalikoğlu's (2014) study in which the effects of differentiated science teaching according to depth and complexity on success, scientific process skills and attitudes of the gifted and talented individuals, it was determined that the attitudes of the 5th grade students toward the lesson increased. Differentiated Social Studies

instruction prepared by Atalay (2014) for gifted and talented individuals has shown that it increased the attitudes of the students towards the course positively. When the related literature is examined, no study examining the effect of differentiated instruction on the attitudes of students in the field of visual arts has been found. However, there are studies in which different teaching methods, techniques or strategies examine the attitudes of students towards the Visual Arts Lesson.

In conclusion, when we evaluate the findings for the third and fourth sub-problem of our study and the literature supporting the results of the study, it was concluded that the attitudes of the groups towards the lesson were equivalent to each other in terms of pre-test scores of the control group and the experimental group before the application, and there was a significant difference in the attitudes of the students of the experimental group after the application.

It was determined that there was no significant difference between the groups according to the results of Mann Whitney-U test which was conducted to determine whether there was a significant difference on behalf of the experimental group in terms of pre-test scores of the students in the experimental and control groups. This result shows that the experimental and control group's artistic works they did before the application are equivalent.

There was a significant difference between experiment and control group at .05 level on behalf of the experiment group according to the results of the Mann Whitney-U test done to determine whether the attitudes of the students in the experimental and control groups changed significantly on behalf of the experimental group. This result shows us that the differentiated teaching practices have an effect on the significant increase in the visual arts works of students in the experimental group compared to the students in the control group.

Recommendations

Recommendations for Implementers

1. This study has shown that differentiated visual arts instruction has a positive effect on the students' attitudes towards the course and their works. Because it is an activity program that responds to the individual needs of the students, it is recommended to apply it in the Visual Arts Course because it is an important model that can lift the prejudice that "Only talented individuals can draw."

2. This work is prepared for the achievement of Visual Arts Course "using art elements and design principles while creating visual art works". Differentiated teaching instruction practices for different subjects, concepts or achievements can be done.

3. When preparing the curriculum, it should be prepared taking into account the individual characteristics of the students such as their interest, needs, preparedness, intelligence areas, learning speed and learning style.

Recommendations for Researchers

1. 1. Except for the achievement, attitudes and works of the students, the effect of differentiated instruction on different variables

such as creativity, critical thinking skills, self-regulation skills, problem solving skills of the students can be investigated.

2. This study was conducted with 7th grade students. Studies on different samples such as gifted students, parents, teachers, etc. in different school grades can be done.

3. Different qualitative research approaches can be used, such as ethnographic research, action research, phenomenology, and theory, in which not only the result but also the process are included in the evaluation.

4. Differentiation programs of different countries can be searched and compared and differences or similarities can be revealed.

Keywords: Differentiated Instruction, Art Education, attitude, skills.

Giriş

Günümüz toplumunda küreselleşmenin de etkisiyle yaşanan değişimler eğitim öğretim sürecinde bireysel özelliklerin dikkate alınmasını ve geliştirilmesini zorunlu hale getirmiştir (Baydoğdu & Şahan, 2018). Çünkü her öğrenci alışkanlıkları ve beynin işleyişi sonucu farklı ilgi ve öğrenme stiline sahiptir. Aynı filmi seyreden ya da aynı kitabı okuyan öğrenciler farklı sonuçlar çıkarabilirler. Kimimiz bardağın boş tarafını görürken kimimiz dolu tarafını görürüz (Özden, 2014, s. 225). Günümüzde tüm öğrencilerin birbirinden farklı olduğu gerçeğini kabul etmeyen neredeyse yok gibidir. Fakat bu gerçeğin eğitim programlarına dâhil edilmesi sorunu öğretmenlere bırakılmıştır. Bu yüzden öğretmenler öğrencilerin ilgilerini, öğrenme hızlarını ve öğrenme kapasitelerini, öğretim programının içerisine bireysel farklılıklarını düşünerek dahil etmek zorundadırlar (Kapusnick & Hauslein, 2001). Aksi takdirde geleneksel eğitim anlayışı bireysel farklılıklara sahip öğrencilerin eğitimi konusunda yetersiz kalmaktadır. Geleneksel anlayışa göre bütün öğrenciler için önceden belirlenmiş kazanımlar bulunmaktadır. Bu durumda bu kazanımlara önceden sahip olan öğrenciler veya çok hızlı öğrenen öğrenciler için dezavantaj sağlamaktadır. (Bakioğlu & Levent, 2013). Bireysel farklılıklara sahip öğrencilerin gerçek potansiyellerini ortaya koyabilmeleri için bütün bireyleri kendi doğalarına uygun eğitim almaları gerekmektedir.

Bireysel farklılıklara odaklanan farklılaştırılmış öğretim, öğretmene, öğrenci özelliklerine göre öğretimi çeşitlendirmesi amacıyla geliştirilmiş bir yaklaşımdır. Öğretmenler sınıftaki farklı öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına cevap verebilecek bir öğretim planı tasarlayarak onlara öğrenme süreci içerisinde bilgiyi alma, anlamlandırma ve süreç boyunca öğrendiklerini ifade etme noktasında her bir öğrenciye farklı yollar sunar. (Demir & Gürol, 2017). Farklılaştırılmış bir sınıf, içeriğin öğrenilmesini, fikirlerin işlenip mantıklı hale gelmesini ve öğrencilerin daha etkin öğrenmesini sağlayacak şekilde ürün geliştirmesini yardımcı olacak farklı etkinlikler sağlar (Tomlinson, 2015). Farklılaştırılmış öğretimde öğretmenler müfredattan ziyade öğrencilerin bireysel farklılıkları dikkate alırlar. Öğretmenler öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alarak onlara farklı öğrenme modelleri sunar. Bunları gerçekleştirmek için de öğrencinin ilgi, yetenek, öğrenme stili, öğrenme hızlarını dikkate alarak öğretimi çeşitlendirir. Öğrencilerin birbirleriyle değil de kendileriyle yarışmasını sağlarlar (Tomlinson, 2014).

Hall (2002)'a göre farklılaştırılmış öğretim, öğrencileri ilgi, öğrenme stilleri, hazırbulunuşluk düzeylerini tanıma, aynı sınıftaki farklı özelliklere sahip öğrencilerin öğrenme sürecine dahil olmalarını sağlayarak bireysel başarıyı ve gelişimi en üst düzeye çıkarmaktır. Farklılaştırılmış öğretim, sınıf içinde öğrencilerin tamamı için destek ve uygun rekabet ortamı

sağlamak için öğrencilerin hazırbulunuşlukları, ilgileri ve öğrenme stillerine uygun eğitim ortamında, ürün, süreç, içerik ve duygularda yapılan bazı değişiklikleri içerir (Avcı & Yüksel, 2014, s.10).

Bu çalışmada farklılaştırılmış öğretim yöntemlerinden olan merkezler kullanılmıştır. Merkezler, öğrencilerin bireysel olarak ya da küçük gruplar halinde, kendi ilgi ve ihtiyaçları dâhilinde, öz yönelimli öğrenme yaşantıları geçirdikleri alanlar olarak tanımlanabilir. Merkezlerde öğrenciler, yeteneklerini pratiğe dönüştürdükleri, bilgilerini uyguladıkları, deneyimleyerek öğrendikleri, işbirliği içerisinde çalıştıkları, öz yönelimli bir şekilde belli görevleri yerine getirdikleri, çeşitli aktiviteler gerçekleştirirler. Öğrenme merkezleri çoğu zaman farklı seviyelerde ve yeteneklerde olan öğrencilerin katılımlarını sağlamak için açık uçlu aktivitelerden oluşur (Kronberg vd., 1997).

Öğrenilecek olan içeriğe ve öğrencinin durumuna göre öğretmenler merkezlerden farklı bir biçimde yararlanabilirler. Merkezler öğrenme merkezleri ve ilgi merkezleri olarak iki farklı şekilde kullanılabilir. Öğrenme merkezleri, belli bir konuyu, kavramı öğretmek ya da beceriyi geliştirmek için tasarlanmış, etkinlik ya da materyal topluluğunu içeren alanlardır. Öğrenme merkezleri ve istasyonlar birbirlerine benzemekle birlikte önemli farklılıkları vardır. İstasyon yönteminde tüm istasyonlar eğitimin bir parçasıdır ve öğrencilerin öğrenmelerini tamamlayabilmeleri için tüm duraklara uğramaları gerekmektedir. Ayrıca istasyonlar arasında da bir aşamalılık söz konusudur. Oysa öğrenme merkezlerinde, merkezler arasında bir aşamalılık değil esneklik söz konusudur ve öğrenmenin gerçekleşmesi için öğrencilerin tüm öğrenme merkezlerine uğramaları gibi bir zorunlulukları yoktur (Tomlinson, 2014; Tortop, 2015).

İlgi merkezlerinde ise özellikle öğrencilerin ilgi duyduğu konular aracılığı ile öğrenilen konu hakkında etkinlikler yapılmaktadır. Örnek olarak sanatın ilke ve elemanlarından rengin işlendiği bir Görsel Sanatlar Dersinde Matematiğe ilgi duyan öğrencilere renkler ve sayılar arasındaki ilişki; Müziğe ilgi duyan öğrencilere renkler ve notalar arasındaki ilişki; Edebiyata ilgi duyan öğrencilere ise kelimeler ve renkler arasındaki ilişkileri dikkate alarak etkinlikler tasarlanabilir.

Farklılaştırılmış ve zenginleştirilmiş görsel sanatlar öğretim programı ile her bireyin kendi doğasına uygun eğitim almaları sağlanabilir. Sanat eğitiminin kendilerine sunduğu fırsatlardan üst düzeyde yararlanabilirler. Farklılaştırılmış öğretim ile şekilsel, sanatsal yaratıcılıkları artabilir. Bu araştırmanın, farklı bireysel özelliklere sahip tüm öğrencilerin görsel sanatlar eğitiminde kendi doğalarına uygun bir eğitim sunulabileceğine, farklı zeka alanlarına sahip, farklı ilgilere, farklı öğrenme stillerine ve öğrenme hızlarına sahip bireylerin sanat eğitimine, sanatsal ürünlerine ve tutumlarına önemli katkılar sağlayacağı umulmaktadır.

Amaç

Bu çalışmanın amacı farklılaştırılmış Görsel Sanatlar Dersinin ortaokul 7. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin derse karşı tutum ve çalışmalarına etkisini incelemektir.

Deneceler:

1. Farklılaştırılmış görsel sanatlar öğretim programının uygulandığı deney grubundaki öğrenciler ile öğretim programına müdahale edilmeyen kontrol grubu öğrencilerinin Görsel Sanatlar Dersi tutum ölçeği ön test puanları arasında anlamlı bir fark yoktur.
2. Farklılaştırılmış görsel sanatlar öğretim programının uygulandığı deney grubundaki öğrenciler ile öğretim programına müdahale edilmeyen kontrol grubu öğrencilerinin Görsel Sanatlar Dersi tutum ölçeği son test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır.

3. Farklılaştırılmış görsel sanatlar öğretim programının uygulandığı deney grubundaki öğrenciler ile öğretim programına müdahale edilmeyen kontrol grubu öğrencilerinin Görsel Sanatlar Dersinde yapmış oldukları çalışmalardan aldıkları ön test puanları arasında anlamlı bir fark yoktur.

4. Farklılaştırılmış görsel sanatlar öğretim programının uygulandığı deney grubundaki öğrenciler ile öğretim programına müdahale edilmeyen kontrol grubu öğrencilerinin Görsel Sanatlar Dersi süresince yapmış oldukları çalışmalarından aldıkları son test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır.

Yöntem

Bu çalışmada nicel yaklaşımlarından deneysel yöntem kullanılmıştır. Nicel araştırmalarda deney, gözlem, belgeleme, araştırma-soruşturma çok önemlidir. Nicel çalışmalarda araştırmacının rolü çalışmayı baştan sona kadar nesnel olarak düzenlemektir. Deney, düzenlenmiş ve denetim altına alınmış bir ortamda bağımsız değişkenin bağımlı değişkeni nasıl etkilediğini saptamak üzere yapılan bilimsel çalışmalardır. (Sönmez & Alacapınar, 2011).

Araştırmada deneme modellerinden ön-test son-test eşleştirilmiş yarı deneysel desen kullanılmıştır. Eşleştirilen gruplar işlem gruplarına seçkisiz atanmıştır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2013, s. 208). Bu araştırma modeli tablo 1’de gösterilmiştir. Deneysel işlem süresince deney grubuna farklılaştırılmış görsel sanatlar öğretimi uygulanacaktır. Kontrol grubunun ders planını ders öğretmeni, Görsel Sanatlar Dersi Müfredat Programını dikkate alarak oluşturmuştur. Kontrol grubunun öğretim programına ise herhangi bir müdahalede bulunulmamıştır.

Tablo 2. *Araştırmanın Modeli*

GRUPLAR	ÖN-TEST	UYGULAMA	SON-TEST
Deney Grubu	Ürün Değerlendirme Ölçeği	Farklılaştırılmış	Ürün Değerlendirme Ölçeği
	Tutum Ölçeği	Öğretim	Tutum Ölçeği
Kontrol Grubu	Ürün Değerlendirme Ölçeği	Müdahale	Ürün Değerlendirme Ölçeği
	Tutum Ölçeği	Edilmeyen Program	Tutum Ölçeği

Çalışma Grubu

Çalışma grubunu 2015-2016 eğitim-öğretim yılında Ağrı Alparslan Ortaokulu’nda öğrenim gören 29 deney, 28 kontrol gurubu olmak üzere 57 7. sınıf öğrencisi oluşturmaktadır.

Ölçme Araçlarının Geliştirilmesi

Bu çalışmada 2 farklı ölçme aracı kullanılmıştır;

1. Öğrencilerin Görsel Sanatlar Dersine yönelik tutumlarını belirlemek üzere Demirel (2011) tarafından geliştirilmiş “Görsel Sanatlar Dersi Tutum Ölçeği” kullanılmıştır.
2. Öğrencilerin etkinlik sonunda yapmış oldukları ürünleri değerlendirmek üzere araştırmacı tarafından geliştirilmiş öğrenci çalışmalarını değerlendirmek üzere hazırlanmış dereceli puanlama anahtarı kullanılmıştır.

Görsel Sanatlar Dersi Tutum Ölçeği

Demirel (2011) tarafından ilköğretimin 6. 7 ve 8. sınıflarda öğrenim görmekte olan öğrencilerin Görsel Sanatlar Dersine yönelik tutumlarını belirlemek üzere geliştirilen ölçek toplam 24 maddeden oluşmaktadır.

Ölçeğin psikometrik özelliklerine bakıldığında, beş alt boyuttan oluştuğu ve bu alt boyutların sırasıyla %19.62, %15.03, %9.84, %9.60 ve %6.94 varyansı açıkladıkları ve ölçeğin bütünü toplam varyansın %61.03'ünü açıkladığı bulunmuştur. Madde toplam korelasyonlarına bakıldığında, .461 ile, 740 arasında değiştiği görülmüştür. Ölçek beşli likert tipi öz değerlendirme ölçeğidir. Maddeler olumludan olumsuz, “kesinlikle katılıyorum”dan “kesinlikle katılmıyorum”a şeklindedir. Ölçekten alınabilecek minimum puan 24, maksimum puan ise 120'dir. Yüksek puanlar Görsel Sanatlar Dersine yönelik tutumun olumlu olduğunu düşük puanlar ise öğrencilerin olumsuz bir tutuma sahip olduğunu göstermektedir.

Ölçek geliştirenlerin güvenilirlik ve geçerlik çalışmaları yapması ve ölçeği uygulayanların da uygulayacakları ölçeğin güvenilirlik ve geçerlik çalışmasının yapılıp yapılmadığını sorgulamalıdır. Eğer ölçeğin güvenilirlik ve geçerliliğin incelendiği toplum ile sonradan ölçeğin uygulanması düşünülen toplumlar arasında önemli farklılıklar varsa ölçeğin güvenilirlik ve geçerliliğinin tekrar sorgulanması gerekmektedir (Ercan ve Kan, 2004). Ölçeğin farklı bir evrende uygulanması nedeni ile ölçme aracının amaçlarına uygunluğunu incelemek üzere ölçeğin güvenilirlik ve geçerliği faktör analizi ile yeniden sınanmıştır.

Araştırma kapsamında kullanılan ölçeğin, asıl formunda bulunan 24 madde 7. sınıf öğrencilerine uygulanmış ve elde edilen sonuçlar puanlandıktan sonra, geçerlik ve güvenilirlik analizi yapılmıştır. Toplanan verilerin faktör analizine uygunluğunun Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Barlett testi ile sınanması uygun görülmüştür (Büyüköztürk, vd. 2013). Aşağıdaki tabloda KMO ve Barlett küresellik testine ilişkin elde edilen değerler verilmiştir.

Tablo 2. *Tutum Ölçeği İçin KMO ve Barlett Küresellik Testi*

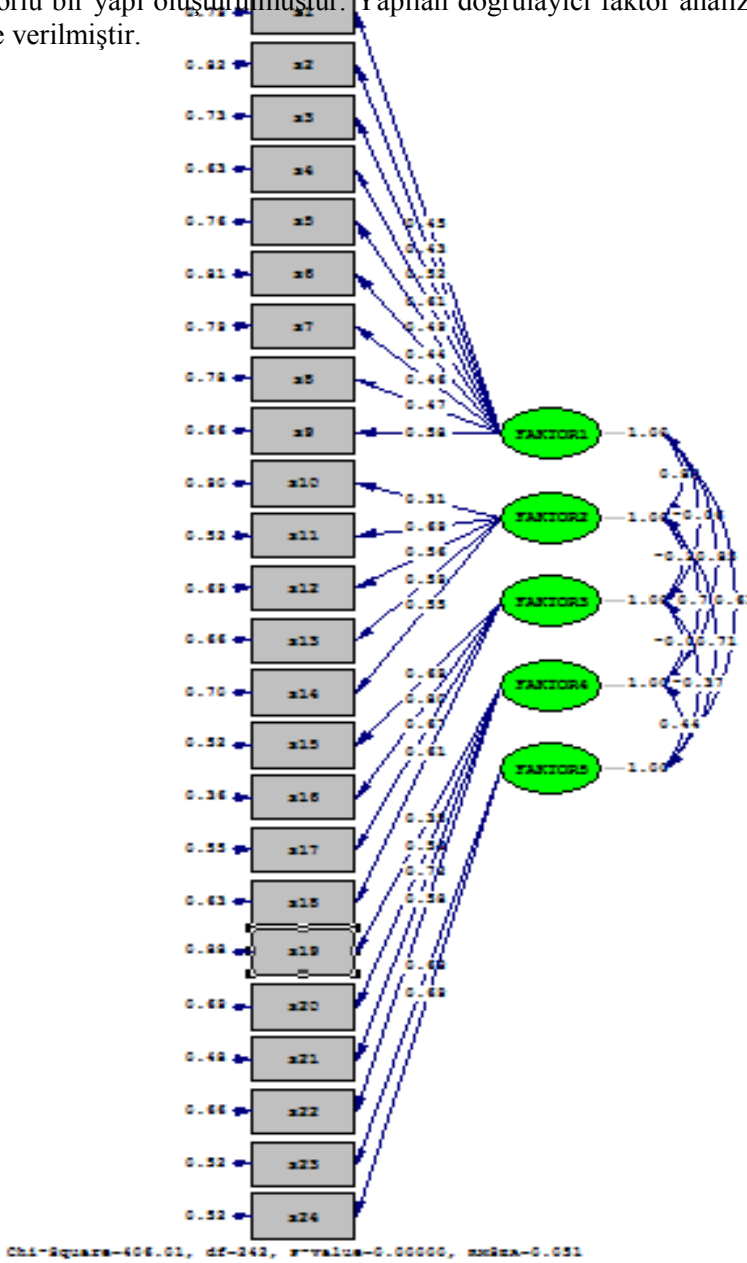
Kaiser-Meyer-Olkin (KMO)		.836
	Ki-kare	1.751.659
Barlett küresellik (Sphericity) testi	Serbestik derecesi (sd)	276
	<i>p</i>	.000

Tablo 2.'de görüldüğü gibi yapılan test sonucu Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) değeri, 836 ve Barlett küresellik testi; χ^2 değeri ise 1.751.659 ($p < .000$) olarak anlamlı düzeyde olduğu bulunmuş ve seçilen örneklem büyüklüğünün uygunluğu test edilmiştir. KMO değerinin, 60'tan yüksek olması ve Barlett testinin anlamlı çıkması verinin faktör analizine uygun olduğunun göstergesidir (Büyüköztürk, 2013).

Faktör analizi yapılmadan önce veri setinin çok değişkenli normallik varsayımı, uç değerler, çoklu bağlantı sorunu ve kayıp veri analizine bakılmıştır. Mevcut veri setinde kayıp veri için expectation maximization (EM) algoritması kullanılarak yeniden değer ataması yapılmıştır. Veri setinde uç değerlerin ve çoklu bağlantı sorununun olmadığı bulunmuştur. Veri setinin çok değişkenli normal dağılımına bakıldığında relative multivariate kurtosis (RMK) değerinin 1.213 olduğu, çarpıklık ve basıklık katsayılarının ise sırasıyla (-5.125 ile 8.971) ve (-22.098 ile 57.233) olduğundan dolayı veri setinin çok değişkenli normal dağılıma sahip olmadığı bulunmuştur. Veri seti çok değişkenli normal dağılıma sahip olmadığı için parametre kestirim yöntemi olarak Robust maksimum likelihood kestirim yöntemi kullanılmıştır.

Ölçek geliştirenlerin güvenilirlik ve geçerlik çalışmaları yapması ve ölçeği uygulayanların da uygulayacakları ölçeğin güvenilirlik ve geçerlik çalışmasının yapılıp yapılmadığını sorgulamalıdır (Ercan ve Kan, 2004). Yapılan araştırmada seçilen örneklemin farklı olması ve aradan geçen süre dikkate alındığında Görsel Sanatlar Dersi Tutum Ölçeği'nin yeniden güvenilirlik ve geçerlik çalışmasının gerekli olduğu görülmüştür. Ölçeğin yapı geçerliğine kanıtlar bulmak

amacıyla doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi için ölçeğin orijinalinde olduğu gibi beş faktörlü bir yapı oluşturulmuştur. Yapılan doğrulayıcı faktör analizine ilişkin path diyagramı şekil 1.'de verilmiştir.



Şekil 1. Görsel Sanatlar Dersine yönelik tutum ölçeğinin faktör yapısına ilişkin tanımlanan ölçme modeli (standartlaştırılmış ağırlıklar)

Doğrulayıcı faktör analizinde sınanan modelin yeterliğinin belirlenmesi için çok sayıda uyum indeksi kullanılmaktadır. Bu çalışmada yapılan DFA için Ki-kare Uyum Testi (Chi-Square Goodness), İyilik Uyum İndeksi (Goodness of Fit Index, GFI), Düzeltilmiş İyilik Uyum İndeksi (Adjusted Goodness of Fit Index, AGFI), Karşılaştırmalı Uyum İndeksi (Comparative Fit Index, CFI), Normlaştırılmamış Uyum İndeksi (Non-Normed Fit Index, NNFI) ve Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü (Root Mean Square Error of Approximation, RMSEA) uyum indeksleri

incelenmiştir (Hu ve Bentler, 1999). Ki-kare (χ^2) değerinin serbestlik derecesine bölünmesiyle elde edilen değerin (χ^2/sd değeri) iki ve altında olması uyumun iyi, 5 veya altında bir değeri olması ise kabul edilebilir bir uyum iyiliğinin olduğunu gösterir (Şimşek, 2007).

Uyum indekslerinden GFI ve AGFI genelde $>.90$ ölçütünü sağlaması gerekmektedir. fakat veri kümesi çok değişkenli normal dağılım varsayımını sağlamadığı durumlarda GFI ve AGFI değerleri yerine NNFI ve CFI değerleri esas alınır. İlgili veri setinde çok değişkenli normal dağılım sayıltısı sağlanmadığından GFI ve AGFI değerleri yerine NNFI ve CFI değerleri temel alınmıştır. Sonuç olarak NNFI=.95, CFI=.95 $>.90$ değerleri modelin uyumlu olduğunu ortaya koymaktadır. Ayrıca RMSEA = .051, $\chi^2/sd = 1.68$ olarak bulunmuştur. Gerçekleştirilen analizler sonucunda, modelin veri ile kabul edilebilir bir uyum sağladığı söylenebilir.

Şekilde gösterilen faktör yük değerleri ve hata değerleri, ilgili maddelerin ilgili faktörlerin iyi/uygun birer temsilcileri olduklarına ve kabul edilebilir düzeyde hata içerdiklerine işaret etmektedir. Ölçme modeline dayalı olarak göstergelere ilişkin hesaplanan faktör yük değerlerinin ($\lambda=0.31-0.80$) ve hata değerlerinin ($\epsilon=0.36-0.90$) arasında oldukları görülmektedir. Tüm bu bulgular, ölçme modelinin ilgili veriye iyi ve yeterli düzeyde uyum sergilediğini ve modelde yer alan göstergelerin ilgili yapıları daha iyi temsil ettiklerini göstermektedir. Bu bulgular ölçeğin 24 maddelik formunun, 7. sınıf öğrencileri için, ölçmeyi amaçladığı yapıyı; “dersin sağladığı kazanımlara yönelik tutumlar, derse verilen öneme, derse yönelik olumsuz tutumlar, dersin içeriğine yönelik tutumlar ve derse olan sorumluluk düzeyine ilişkin tutumlar” yönleriyle geçerli bir şekilde ölçebildiğine işaret etmektedir. Bu doğrultuda ölçme modeli, ölçeğin 5 faktörlü yapısına ilişkin geçerli model olarak kabul edilmiştir.

Ölçeğin 24 maddelik formundan elde edilen ölçümlerin iç tutarlılık anlamında güvenilirlik düzeylerine ilişkin kanıtlar elde etmek üzere, ilgili ölçümler için Cronbach α değerleri hesaplanmıştır. Tek alt boyuta sahip ölçeklerde Cronbach α değeri hesaplanır iken birden fazla alt boyuta (ölçeğe) sahip olan ölçeklerde ise tabakalı (Stratified) Cronbach α değeri hesaplanmaktadır (Tan, 2009). Hesaplanan bu Cronbach α değerleri Tablo 3.’de sunulmuştur.

Tablo 3. Uygulanan Ölçekten Elde Edilen Ölçümlere İlişkin Cronbach α Değerleri

Alt Ölçekler	Madde Sayıları	Cronbach α değerleri	Tabakalı Cronbach α değeri
Faktör1	9	0.743	-
Faktör2	5	0.670	-
Faktör3	4	0.785	-
Faktör4	4	0.639	-
Faktör5	2	0.649	-
Tüm Ölçek	24	-	0.848

Tablo 3 incelendiğinde ölçeğin alt boyutlarının ve bütününün kabul edilebilir güvenilir sonuçlar verdiği görülmektedir. Sonuç olarak Görsel Sanatlar Dersine yönelik tutum ölçeğinin geçerli ve güvenilir ölçme sonuçları sağladığı savunulabilir.

Dereceli Puanlama Anahtarı (DPA)

Öğrenci çalışmalarını değerlendirmek üzere araştırmacı tarafından hazırlanan dereceli puanlama anahtarı kullanılmıştır. Dereceli puanlama anahtarı değerlendirmede ya hep ya hiç anlayışının olmadığı, başarı ve başarısızlık arasında kısmi performansın veya başarının belirlendiği bir yaklaşımdır. Dereceli puanlama anahtarı öğrencinin bir kavrama, bir duruma veya bir olaya ilişkin bilgisini ortaya koymak veya bir ödevi yapmasına ilişkin becerisini belirlemeye yönelik yapılan bir puanlama sistemidir (Bahar vd, 2012). Dereceli puanlama anahtarı öğrencilerin çalışmalarını geniş bir aralıkta değerlendirilmesi olanağı verir. DPA’da öğrenci çalışmalarına ilişkin ölçütlerin, bu ölçüte yönelik tanımlar ve başarı düzeyleri bulunur (Kutlu, Doğan & Karakaya, 2014).

DPA oluşturulurken şu aşamalara dikkat edilmiştir: Öğrenci çalışmaları değerlendirilmeden önce öğrencilerden beklenen performans alt boyutlarına ayrılmıştır. Bu alt boyutlar belirlenirken öğrencilerde geliştirilmek istenen davranışlar dikkate alınmıştır. Daha sonra her bir alt boyut için öğrencilerin gösterebileceği başarı düzeyleri belirlenmiştir ve bu düzeyler birden beşe kadar puanlarla nitelenmiştir. Son olarak her bir alt boyut ile her bir başarı düzeyinin kesiştiği bölüm ayrıntılı olarak tanımlanmıştır (Kutlu, Doğan & Karakaya, 2014)

Güvenirlik, ölçümlerin tekrarlanabilirliği ya da tekrarlı ölçümlerin tutarlılığı olarak tanımlanır. Eğitim alanında en yaygın kullanılan güvenilirlik çalışmaları, gözlemci-İç ve gözlemciler arası uyumdur. Bu çalışmalarda en temel amaç, aynı denekten alınan tekrarlı ölçümler veya aynı denek üzerinde iki ya da daha fazla sayıda gözlemcinin ölçümleri arasındaki uyumun değerlendirilmesidir. Ölçümler sürekli olduğunda, gözlemci içi veya gözlemciler arası uyumun değerlendirilmesinde, sınıf içi korelasyon katsayısı (SKK) kullanılır.

Çalışmanın amacı, tasarımı ve ölçümlerin alınma tipine bağlı olarak SKK hesaplanmasında kullanılan farklı formüller mevcuttur. Sadece deneklerden kaynaklanan sistematik bir değişkenlik varsa, tek yönlü modeller; deneklerin yanısıra, gözlemcilerden kaynaklanan bir değişkenlik de varsa iki yönlü modeller kullanılmalıdır. Tüm modeller için denek etkisi rastgele alınır. Bununla beraber gözlemcinin etkisi, modelin tanımlanmasında etkilidir. Eğer gözlemcinin etkisi rastgele ise, model “rastgele etki modeli”, sabit ise, “karma etki modeli” olarak tanımlanır.

İlgili çalışmada hem deneklerden kaynaklanan hem de gözlemcilerden (puanlayıcılar) kaynaklanan değişkenlik söz konusu olduğu için iki yönlü sınıf içi korelasyon katsayısı kullanılmıştır. Ayrıca gözlemcinin etkisi sabit olduğundan dolayı bu modele iki yönlü karma etki modeli kullanılmıştır.

Tablo 4. Ön Test İçin Sınıf İçi Korelasyon Katsayısı

Sınıf içi korelasyon		%95 güven aralığı	
		En yüksek	En düşük
Tek ölçüm	.482	.312	.641
Ortalama	.736	.577	.843

Yukarıdaki tablo incelendiğinde üç puanlayıcı için hesaplanan sınıf içi korelasyon katsayısının .736 olduğu %95 güven aralığının ise .577 ile .843 arasında değiştiği görülmektedir. Bu sonuca göre puanlayıcılar arası tutarlılığın kabul edilebilir bir seviye olduğu savunulabilir.

Tablo 5. Son Test İçin Sınıf İçi Korelasyon Katsayısı

Sınıf içi korelasyon		%95 güven aralığı	
		En yüksek	En düşük
Tek ölçüm	.487	.310	.651
Ortalama	.740	.574	.849

Yukarıdaki tablo incelendiğinde üç puanlayıcı için hesaplanan sınıf içi korelasyon katsayısının .740 olduğu %95 güven aralığının ise .574 ile .849 arasında değiştiği görülmektedir. Bu sonuca göre puanlayıcılar arası tutarlılığın kabul edilebilir bir seviyede olduğu savunulabilir. Ayrıca hem ön test için hem de son test için puanlayıcıların birbirine yakın bir tutarlılığa sahip olduğu görülmektedir.

Verilerin Toplanması

Araştırmanın verileri kontrol ve deney gruplarına sekiz haftalık bir süreç içerisinde “Görsel sanat çalışmalarını oluştururken sanat elemanlarını ve tasarım ilkelerini kullanır” kazanımı öncesinde ve sonrasında uygulanan ölçme araçlarından elde edilmiştir. Araştırma öncesinde ve sonrasında deney ve kontrol grubundaki öğrenciler ölçme araçları hakkında bilgilendirilmiş, verecekleri cevapların araştırmanın sonuçları açısından etkili olacağını bu nedenle samimi cevaplar vermeleri gerektiği konusunda gerekli hatırlatmalar yapılmıştır.

Deney grubundaki öğrencilere araştırmacı tarafından “renk bilgisi” ünitesi farklılaştırılmış olarak işlenmiştir. Kontrol grubu da aynı üniteyi aynı sürede okulun görsel sanatlar öğretmeni tarafından müdahale edilmemiş bir programla işlemiştir. Sekiz haftalık bu ünitenin toplam süresi sekiz ders saatidir.

Farklılaştırılmış Görsel Sanatlar Öğretiminin uygulandığı deney grubunda uygulama süreci aşağıda belirtildiği gibi gerçekleşmiştir:

1. Uygulama altı hafta, yedi ders saati sürmüştür.
2. Uygulama öncesinde öğrencileri yakından tanımak bireysel farklılıklarını belirlemek üzere derse giren farklı branş öğretmenleri ve deney grubu öğrencileri ile ön görüşmeler yapılmış ayrıca program hakkında öğrenci ve öğretmenler bilgilendirilmiştir.
3. Sınıf düzeni oturma planları ve ilgi merkezleri, öğretmen görüşleri, görüşme esnasında uygulanan bir ilgi envanteri ve öğrenci görüşleri dikkate alınarak oluşturulmuştur.
4. Derste kullanılan tüm materyaller araştırmacı tarafından farklılaştırılmış öğretime uygun olarak oluşturulmuştur.
5. Uygulama esnasında her bir merkez ile o merkezin ilgi, öğrenme hızı ve öğrencilerin zeka alanları dikkate alınarak çalışmalar yürütülmüştür. İlgi merkezi dışında kalan öğrencileri için de öğretmen ayrı bir merkez konumundadır.
6. Öğrenci çalışmaları ve süreç geleneksel değerlendirme sisteminde olduğu gibi her öğrencinin sınıftaki diğer öğrencilere göre değil; her öğrencinin kendisi ile karşılaştırılarak değerlendirildiği ve kendileri ile rekabet ettirildiği bir değerlendirme yapılmıştır (Tomlinson, 2015)

Denel İşlem:

Derse başlamadan önce öğrencilere yöneltilen içinde öğrencilerin ilgi alanlarını tespit etmeye yönelik ilgi alanlarından oluşan bir formu doldurmaları istenmiştir. Bu form ile öğrenciler ilgilerine göre çeşitli merkezlere ayrılır. Ünite süresince ilgi grupları guruplar arası geçiş esnekliği

sağlanmak koşulu ile merkezlere ayrılırlar ve her bir ilgi merkezine göre aynı kazamın farklılaştırılarak işlenmiştir.

Sanat Merkezi: öğrenciler çalışma sanatı oluşturan ilke ve elemanların neler olduğunu çalışma kağıtları üzerinde yer alan sanatçı resimleri ve onları yönlendiren açık uçlu tartışma sorularını kendi aralarında tartışarak öğrenmeye çalışırlar.

Fen Merkezi: Öğrencilere gök kuşağının nasıl meydana geldiği sorusu yöneltilir. Güneş ışığının su damlaları arasından hangi açılarla geçtiğinde hangi renklerin oluştuğu ışığın oluşturduğu renklerle doğada bulunan pigment renkleri arasında ne gibi benzerlikler ve farklılıklar olduğunu araştırmaları istenir. Doğada nelerin birbirini sürekli tekrar ettiği sorusu sorulur. Mevsimlerin, yaşam döngüsünün vs sürekli bir tekrar içerisinde olduğu sonucuna ulaşmaları sağlanır. Doğada meydana gelen tekrar, ekosistem ve uyum ile sanatı oluşturan öğeler arasındaki benzer ve farklı yönler, bizde uyandırdığı his ve çağrışımlar hakkında düşünmeleri ve aralarında tartışmaları sağlanır. Öğrencilerden farklı renklerin tekrarından oluşan bir renk çarkı yapmaları istenir.

Matematik Merkezi: Sayı doğrusu ve renk çemberi arasında ilişki kurmaları istenir. Rakamların sonsuz bir ilişki ile yan yana gelerek sayı doğrusu üzerindeki sonsuz sayıları oluşturduğu tartışılır. Öğrencilere hangi rakamın hangi rengi hatırlattığı sorusu yöneltilir ve tartışmaları sağlanır. Sayıların hangi özellikleri bakımından karşı ya da komşu olduklarına ulaşmaları sağlanır. Sayı doğrusu üzerindeki sayıların benzer özellikleri bakımından çeşitli guruplar altında toplanması ile renklerin de benzer özellikleri bakımından sıcak, soğuk, karşı ya da komşu olabileceğini tartışır. Sanat eserindeki tekrarlar ve ritmik sayıların uyandırdığı duygu arasındaki ilişkiyi tartışır. Matematikte geçen tekrarların neler olduğu sorusu sorulur.

Müzik Merkezi: Porte üzerinde bulunan yedi nota ile gök kuşağının renkleri arasında ilişki kurar. Çalışma kağıdı dağıtılır. Porte üzerindeki hangi notanın hangi rengi hatırlattığı tartışılır. Notalar arasında zıtlık ya da komşuluk ilişkileri bağlamında incelenmeleri istenir. Tekrar ilkesinin müzikte uyandırdığı duygu ile sanat eserinde uyandırdığı duygu arasındaki ilişkiyi tartışır. Gülpembe şarkısı söylenir ve şarkıda geçen tekrar unsurları belirlenir. Bu unsurların bizde uyandırdığı duyguyu görsel sanat eserlerinde hangi öğelerin sağladığı sorusunun cevabı araştırılır.

Türkçe Merkezi: Sözcükler ve renkleri arasında ilişki kurar. Eş anlamlı eş sesli ya da zıtlık ifade eden sözcüklerle renkleri arasındaki aynı ilişkinin araştırılması istenir. Şiirdeki redif ve kafiyeyle sanat eserindeki tekrarlar arasındaki ilişkileri araştırır. Şiirlerdeki birbirini tekrar eden kafiyeyle kulağımızda uyandırdığı uyum hissini görsel sanat eseri üzerinde de tasarım ilkeleri ile sağlanabileceği tartışılır. Güzel köyüm şiirinde geçen ses tekrarlarını bulmaları istenir. Bu tekrarların bizde uyandırdığı duyguyu görsel sanat eserlerinde hangi öğelerin sağladığı sorusunun cevabı araştırılır.

Öğretmen: Gerekli durumlarda öğretmen de ayrı bir merkez olarak öğrencilerle çalışmalar yapmıştır.

Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması

Deney ve kontrol gruplarının araştırma süreci sonunda ortaya koydukları ürünler araştırmacı tarafından geliştirilen ürün değerlendirme ölçeği dikkate alınarak Görsel Sanatlar alan uzmanları tarafından puanlandırılmıştır. Öğrencilerin yapmış oldukları ürünlerden aldıkları puanlar ve Görsel Sanatlar Dersinde yönelik tutum ölçeğinden almış oldukları puanların ön-test ve son-test puanları SPSS 21 yazılım programı ile analiz edilmiştir. Öğrencilerin hem ön test hem de son testlerinin dağılımları incelendiğinde, normal dağılım göstermediği belirlenmiş ve bu nedenle de nonparametrik istatistiksel analiz tekniğinden Mann Whitney U testi kullanılmıştır.

Bulgular ve Yorum

Farklılaştırılmış Öğretim Tasarımının Öğrencilerin Derse Yönelik Tutumlarına Etkisine İlişkin Bulgular

Birinci Denece: Farklılaştırılmış görsel sanatlar ders programının uygulandığı deney grubundaki öğrenciler ile öğretim programına müdahale edilmeyen kontrol grubu öğrencilerinin Görsel Sanatlar Dersi tutum ölçeği ön test puanları arasında anlamlı bir fark yoktur.

Tablo 6. *Deney ve Kontrol Grubu İçin Ön Test Tutum Puanlarına İlişkin Mann Whitney-U Testi Karşılaştırılması*

Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Deney	28	30.16	844.50	373.50	.604
Kontrol	29	27.88	808.50		

Tablo 6. incelendiğinde, uygulama öncesi kontrol ve deney grubu öğrencilerinin Görsel Sanatlar Dersi tutum ölçeğinden almış oldukları puanların Mann Whitney-U değerinin anlamlı olmadığı ($U = 373.50$; $p > .05$) ve deney grubu öğrencilerinin kontrol grubu öğrencilerine göre daha yüksek puanlara sahip olduğu görülmektedir.

İkinci Denence: Farklılaştırılmış Görsel Sanatlar Ders programının uygulandığı deney grubundaki öğrenciler ile öğretim programına müdahale edilmeyen kontrol grubu öğrencilerinin Görsel Sanatlar Dersi tutum ölçeği son test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır.

Tablo 7. *Deney ve Kontrol Grubu İçin Son Test Tutum Puanlarına İlişkin Mann Whitney-U Testi Karşılaştırılması*

Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P	d(Etki Büyüklüğü)
Deney	28	34.79	974.00	244.00	.010	0.34
Kontrol	29	23.41	679.00			

Tablo 7. incelendiğinde, deney ve kontrol gruplarının uygulama sonrası tutum ölçeğinden almış oldukları puanlarından elde edilen Mann Whitney-U testinin anlamlı ($U = 244.00$; $p < .05$) olduğu görülmektedir. Bu sonuca göre uygulanan farklılaştırılmış öğretim programının öğrencilerin Görsel Sanatlar Dersine karşı tutumlarını olumlu yönde etkilediği sonucuna varılabilir. Başka bir ifade ile uygulanan farklılaştırılmış öğretim programının öğrencilerin Görsel Sanatlar Dersine karşı tutumlarını olumlu yönde etkilediği sonucuna varılabilir. Farklılaştırılmış öğretim programının pratik olarak etkisi incelendiğinde orta düzeyde bir etkiye ($d=0.34$) sahip olduğu tespit edilmiştir.

Farklılaştırılmış Öğretim Tasarımının Öğrencilerin Sanatsal Çalışmalarına Etkisine İlişkin Bulgular

Üçüncü Denece: Farklılaştırılmış Görsel Sanatlar Ders programının uygulandığı deney grubundaki öğrenciler ile öğretim programına müdahale edilmeyen kontrol grubu öğrencilerinin Görsel Sanatlar Dersinde yapmış oldukları çalışmalardan aldıkları ön test puanları arasında anlamlı bir fark yoktur.

Tablo 8. Deney ve Kontrol Grubu İçin Ön Test Çalışma Puanlarına İlişkin Mann Whitney-U Testi Karşılaştırılması

Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Deney	28	30.41	851.50	366.50	.528
Kontrol	29	27.64	801.50		

Tablo 8. incelendiğinde, uygulama öncesi öğrenci çalışmalarından aldıkları puanlara ilişkin kontrol ve deney grubu Mann Whitney-U değerinin anlamlı olmadığı ($U = 366.50$; $p > .05$) ve deney grubu öğrencilerinin kontrol grubu öğrencilerine göre nispeten daha yüksek puanlara sahip olduğu görülmektedir.

Dördüncü Denence: Farklılaştırılmış Görsel Sanatlar Ders programının uygulandığı deney grubundaki öğrenciler ile öğretim programına müdahale edilmeyen kontrol grubu öğrencilerinin Görsel Sanatlar Dersi süresince yapmış oldukları çalışmalarından aldıkları son test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır.

Tablo 9. Deney ve Kontrol Grubu İçin Son Test Çalışma Puanlarına İlişkin Mann Whitney-U Testi Karşılaştırılması

Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p	d(Etki Büyüklüğü)
Deney	28	40.13	1.123.50	94.50	.000	0.66
Kontrol	29	18.26	529.50			

Tablo 9. incelendiğinde, deney ve kontrol gruplarının uygulama sonrası yapmış oldukları çalışmalardan aldıkları puanlara ilişkin Mann Whitney-U testinin anlamlı ($U = 94.00$; $p < .05$) olduğu görülmektedir. Bu sonuca göre uygulanan farklılaştırılmış öğretim programının öğrencilerin yapmış oldukları çalışmaları olumlu yönde etkilediği sonucuna varılabilir. Farklılaştırılmış öğretim programının öğrenci başarısı üzerindeki pratik etkisi incelendiğinde büyük bir etkiye ($d=0.66$) sahip olduğu belirlenmiştir.

Sonuç ve Tartışma

Deney ve Kontrol grubundaki öğrencilerin Görsel Sanatlar Dersi Tutum Ölçeği ön test puanlarının deney ya da kontrol grubu lehine göre anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek üzere yapılan Mann Whitney-U testi sonucuna göre gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmamıştır.

Bu sonuç kontrol grubu ile deney grubu arasında Görsel Sanatlar Dersi Tutum Ölçeği ön test puanları bakımından beklenen öngörüye destekler niteliktedir. Deney ve kontrol grubunun uygulama öncesinde derse yönelik tutumlarının denk olduğunu göstermektedir. Bunun nedeni olarak uygulama öncesine kadar Görsel Sanatlar Dersinin her iki gruba verilen konuların benzer yöntem, teknik ve stratejilerle veriliyor olduğunu söyleyebiliriz.

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin Görsel Sanatlar Dersine yönelik tutumlarının belirlendiği son test puanlarının deney grubu lehine anlamlı bir şekilde değişip değişmediğini belirlemek üzere yapılan Mann Whitney-U testine göre deney ve kontrol grubu arasında deney grubu lehine istatistiksel açıdan .05 düzeyinde anlamlı bir fark bulunmuştur. Buna göre deney grubundaki

öğrencilerin Görsel Sanatlar Dersine yönelik tutumlarında kontrol grubundaki öğrencilere nazaran anlamlı bir artışın olduğu görülmüştür.

Sanat kısaca hoşça giden biçimler yaratma çabası olarak tanımlanabilir. Sanat bir ifade aracıdır. Bireylerin duydu ve düşüncelerini görsel ifade araçları ile anlatmalarındır. (Buyurgan & Buyurgan, 2012) Bireyin duygu ve hislerine hitap eden görsel sanatlar eğitimi bireyin bilişsel olarak da gelişmesine olanak tanırken algı ve tutumlarına doğrudan yansiyarak şekillenmesini sağlar (Aslantaş, 2014). Eğitim sistemi öğrencilerin sanat eğitimine olan tutumlarını belli ölçülerde etkilemektedir. Sanat eğitimi oldukça karmaşık ve zaman isteyen bir süreçtir. Böyle bir öğrenme süreci doğru ve dikkatli düşünerek hazırlanmış öğretim programları gerektirir. Öğretim programları incelendiğinde programın amaçlarının belli olmadığı durumlarda öğretmen neyi, niçin öğreteceği amacının ne olduğunu detaylı bir biçimde bilmek durumundadır (Özel, 2004). Aksi durumlar programın uygulanmasını güçleştireceği gibi öğrencilerin derse yönelik tutumlarını da olumsuz etkileyecektir.

Tutum, bilişsel, duyuşsal ve davranışsal boyutları olan, belli bir nesne, durum, kurum, kavram ya da diğer insanlara karşı öğrenilmiş olumlu ya da olumsuz tepkilere bulunma eğilimidir. Bireylerin bir duruma yönelik tutumları belirlenirken bilişsel duyuşsal ve davranışsal özelliklerini ölçebilecek ve tanımlayabilecek bir ölçme aracı geliştirilmelidir. Tutum belirlemede görüşme, gözlem, anket gibi birçok farklı teknik kullanılabilir (Metin, 2014). Tutumlar okul ortamı dışında sosyal ortamı da içini alan geniş bir çevrede meydana gelmektedir. Süre, tutumların olumlu yönde değişmesinde önemli bir etkidir. Ancak nitelikli bir eğitim öğretim süreci; farklı yöntem, teknik ve stratejiler; materyaller, ortam ve eğitim uygulamaları söz konusu değişim sürecini hızlandırabilir (Özsoy & Şahin, 2009).

Öğrencilerin Görsel Sanatlar Dersine yönelik olumlu tutumlar geliştirmesini sağlamak için öncelikli yapılması gereken işlerden biri bu dersin yalnızca yetenekli bireylerin yapabileceği ön yargısından öğrencileri kurtarmaktır. Bununla birlikte yürütülen öğrenci merkezli bir anlayış ile gereksiz ezber ve zorlamalardan kaçınarak öğrencilerin ilgi, öğrenme hızı ve zekâsı ile ilişkilendirilerek ders daha eğlenceli ve kolay hale getirilebilir. Bu süreçte öğrencilerin tıpkı bir sanatçı gibi ilgileri doğrultusunda incelemeler yapmalarına duygu ve düşüncelerini yansıtabilecekleri yolları yöntemleri keşfetmelerine imkan ve fırsat verilmelidir.

Bu çalışmada görsel sanatlar öğretim programı öğrencilerin ilgi, zekâ alanları, öğrenme hızları ve öğrenme stilleri göz önünde bulundurularak farklılaştırılmıştır. Öğrenciler araştırma konularını ve yapmış oldukları çalışmalarını bu değişkenleri dikkate alarak araştırmış ve uygulamışlardır. Öğretim programında yapılan bu farklılaştırmanın öğrencilerin tutumlarının olumlu yönde değişmesinde etkili olduğu çıkan sonuç ile ortaya konmuştur.

Farklılaştırılmış öğretimin öğrencilerin derse yönelik tutumlarını inceleyen farklı disiplinlerde, farklı çalışma grupları üzerinde yapılmış çalışmalar bulunmaktadır. Erdoğan (2014) üstün zekâlı ve yetenekli bireylere yönelik yapmış oldukları çalışmada farklılaştırılmış Fen Bilgisi öğretiminin öğrencilerin derse yönelik tutumlarında anlamlı bir artışın olduğu sonucuna ulaşmıştır. Karataş (2013) yapmış olduğu çalışmada üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilere yönelik hazırladıkları farklılaştırılmış Matematik öğretim programının öğrencilerin derse yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilediği görülmüştür. Çalikoğlu (2014) üstün zekâlı ve yetenekli bireylerde derinlik ve karmaşıklığa göre farklılaştırılmış fen öğretiminin başarı, bilimsel süreç becerileri ve tutumlarına etkisini incelediği çalışmada 5. sınıf öğrencilerinin derse yönelik tutumlarının attığını ortaya çıkarmıştır. Yine Atalay (2014) üstün zekâlı ve yetenekli bireylere yönelik hazırladığı farklılaştırılmış Sosyal Bilgiler öğretiminin öğrencilerin derse yönelik tutumlarında olumlu bir artışın olduğunu göstermiştir.

İlgili literatür incelendiğinde görsel sanatlar alanında farklılaştırılmış öğretimin öğrencilerin tutumlarına yönelik etkisini inceleyen herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Fakat farklı öğretim yöntemi, teknik veya stratejilerin öğrencilerin Görsel Sanatlar Dersine yönelik tutumlarını inceleyen çalışmalar bulunmaktadır.

Turanlı (2012) Oyuna dayalı müze etkinliklerinin öğrenci erişimi ve Görsel Sanatlar Dersine karşı tutumları üzerine etkisini incelediği çalışmasında ilköğretim 6. sınıf öğrencilerine Görsel Sanatlar Dersi Müze Bilinci öğrenme alanı için hazırlanmış olduğu oyuna dayalı müze etkinlikleri sonrası öğrencilerin Görsel Sanatlar Dersine yönelik tutumlarının belirgin bir şekilde arttığını tespit etmiştir. Diğler (2011) İlköğretim 7. sınıf Görsel Sanatlar Dersinde perspektifin işbirliğine dayalı ve geleneksel öğretim yöntemleriyle işlenmesinin öğrenci tutum ve başarılarına etkisi adlı doktora çalışmasında 7. sınıf öğrencilerine uyguladığı işbirlikli öğrenme ile öğrencilerin Görsel Sanatlar Dersine yönelik tutumlarının arttığını ortaya çıkarmıştır. Yılmaz (2010) yapmış olduğu yüksek lisans çalışmasında yaratıcı dramının Görsel Sanatlar Dersinde kullanımının 5. sınıf öğrencilerinin Görsel Sanatlar Dersine karşı tutumlarını artırdığını tespit etmiştir.

Sonuç olarak üçüncü ve dördüncü alt probleme yönelik bulguları ve çalışmanın sonuçlarını destekler nitelikteki literatür birlikte değerlendirdiğimizde kontrol grubu ile deney grubu arasında, Görsel Sanatlar Dersi tutum ölçeği ön test puanları bakımından grupların derse yönelik tutumlarının uygulama öncesinde birbirine denk olduğu; uygulama sonrasında deney grubunun öğrencilerinin tutumlarında anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bu çalışmada deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin Görsel Sanatlar Dersinde yapmış oldukları çalışmalardan almış oldukları ön test puanlarının deney ya da kontrol grubu lehine göre anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek üzere yapılan Mann Whitney-U testi sonucuna göre gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmamıştır.

Bu sonuç kontrol grubu ile deney grubu arasında Görsel Sanatlar Dersinde yapmış oldukları çalışmalardan almış oldukları ön test puanları bakımından beklenen öngörüyle destekler niteliktedir. Deney ve kontrol grubunun uygulama öncesinde yapmış oldukları sanatsal çalışmaların denk olduğunu göstermektedir. Bunun nedeni olarak uygulama öncesine kadar Görsel Sanatlar Dersinin her iki gruba verilen çalışma konuların benzer yöntem, teknik ve stratejilerle veriliyor olduğunu söyleyebiliriz.

Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin Görsel Sanatlar Dersi süresince yapmış oldukları çalışmalardan aldıkları son test puanların deney grubu lehine anlamlı bir şekilde değişip değişmediğini sınamak üzere yapılan Mann Whitney-U testine sonuçlarına göre deney ve kontrol grubu arasında deney grubunun lehine .05 düzeyinde anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu sonuç bize farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının deney grubundaki öğrencilerin görsel sanatlar çalışmalarına kontrol grubundaki öğrencilere göre anlamlı bir artışın olduğunu ortaya koymuştur.

Farklılaştırılmış öğretim konusunda akla gelen temel sorulardan bir tanesi neyin farklılaştırılacağı sorusudur. Yukarıda da detaylı bir şekilde bahsettiğimiz gibi farklılaştırılan öğeler içerik, süreç ve üründür. Özellikle Görsel Sanatlar Dersi için ürünün farklılaştırılması öğrencilerin doğasına yaklaşmak açısından oldukça önemlidir. Görsel Sanatlar Dersi her ne kadar süreç ağırlıklı işlense de öğrenci çalışmaları bu sürecin finali niteliğindedir. Bir iş bir ürünle ortaya çıkmak, başkalarının beğenisini kazanacak eserler üretmek her sanatçının arzusudur. Ayrıca ürünle son bulan bir süreç öğrencinin motivasyonunu da arttıracaktır (Buyurgan & Buyurgan, 2012). Bu nedenle öğrencilerin çalışmalarını bıkmadan, severek yapabilecekleri kendi ilgi, ihtiyaç, öğrenme alanı, öğrenme hızı gibi bireysel özellikleri dikkate alınarak ürüne yönelik farklılaştırılmalar yapılmalıdır.

Bu çalışmada farklılaştırılmış öğretim yöntemlerinden ilgi merkezleri kullanılmıştır. İçerik süreç ve ürüne yönelik farklılaştırmalar öğrencilerin ilgi alanlarına göre farklılaştırılmıştır. Oluşturulan bu ilgi merkezlerinde, öğrencilerin seçim yapabildiği, diğer merkezler arasında serbestçe hareket ettiği, ilgi ve ihtiyaçlarına göre hareket ettiği, deneyim kazandığı ve işbirliği içinde çalışabildiği, küçük öğrenme ve etkinlik alanlarıdır (Avcı & Yüksel, 2014). Öğrenci çalışmaları onların içerikten neyi anlayıp ne kadar geliştiklerini gösterir. Öğrenci gereksinimlerine göre farklılaştırılmış çalışmalar öğrencileri cesaretlendirir. Farklılaştırılmış çalışmalar öğrencilerin öğrenme yollarını da seçmelerine olanak tanımaktadır. Böylece kendi öğrenme stilini de seçmiş oluyor bu da başarıyı beraberinde getirmektedir (Bailey & Williams-Black, 2008).

Çalışma kapsamında öğrencilerin ilgilerine göre altı merkez oluşturulmuştur. Her merkez aynı kazanımı farklı içerikle elde etmiştir. Öğrencilere süreç içerisinde ilgi duydukları alanlarda çalışmalar yapma imkânı veren çalışma kâğıtlar dağıtılmıştır. Süreç sonunda her merkez ilgi alanlarına göre farklı sanatsal çalışmalar yapmıştır. Öğrencilerin bu çalışmalardan elde edilen veriler analiz edilerek araştırmanın 4. alt problemine yönelik bulgular kısmında gösterilmiştir. Bu sonuca göre deney grubu öğrencileri kontrol grubu öğrencilerine kıyasla görsel sanat çalışmalarını oluştururken sanat elemanlarını ve tasarım ilkelerini (renk, çizgi, doku, değer, oran-orantı, denge, zıtlık, tekrar) daha bilinçli kullandıkları görülmüştür.

Görsel sanatlar eğitiminde farklı yöntem, teknik ve stratejilerin öğrenci çalışmalarını olumlu katkılar sağladığını gösteren çalışmalar bulunmaktadır. Yılmaz (2007) görsel Sanatlar Eğitiminde işbirliği öğrenmenin öğrenci çalışmaları açısından önemini ortaya koymuştur. Fakat farklılaştırılmış öğretim konulu literatür incelendiğinde farklılaştırılmış öğretimin öğrenci çalışmalarına olan etkisinin incelendiği bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bununla beraber farklı disiplinlerde farklı çalışma grupları üzerinde öğrencilerin çalışmalarına ya da ürün dosyalarındaki gelişmeye yönelik gerçekleştirilmiş bir çalışmaya da rastlanmıştır.

Genç (2014) bilim ve sanat merkezinde öğrenim gören üstün yetenekli öğrenciler üzerinde disiplinler arası görsel sanatlar eğitiminin sonuçlarını incelemiştir. Öğretim programı süresince bilgisayar, Türkçe, biyoloji, müzik, sosyal bilgiler, kimya, matematik, tarih, coğrafya disiplinlerinden yararlanmıştır. Araştırma sonunda öğrencilerde yaratıcı düşünme ve problem çözme becerileri, öğrencilerin uygulama becerilerine olumlu katkılar sağladığı ortaya çıkmıştır.

Sonuç olarak beşinci ve altıncı alt probleme yönelik bulguları ve çalışmanın sonuçlarını destekler nitelikteki literatür birlikte değerlendirdiğimizde kontrol grubu ile deney grubu arasında, Görsel Sanatlar Dersi süresince yapmış oldukları çalışmalardan aldıkları puanlar bakımından uygulama öncesinde birbirine denk olduğu; uygulama sonrasında deney grubun öğrencilerinin çalışmalarından aldıkları puanlarında anlamlı bir farklılığın olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öneriler

Uygulayıcılar İçin Öneriler

1. Bu çalışma farklılaştırılmış görsel sanatlar öğretiminin ilgili kazanımına yönelik öğrencilerin derse karşı tutum ve çalışmaları üzerinde olumlu bir etkisi olduğunu göstermiştir. Öğrencilerin kişisel ihtiyaçlarına cevap veren bir etkinlik programı olması nedeniyle “Sadece yetenekli bireylerin resim yapabileceği” önyargısını ortadan kaldıracak önemli bir model olduğu için Görsel Sanatlar Dersinde uygulanması önerilmektedir.
2. Bu çalışma Görsel Sanatlar Dersinin “görsel sanat çalışmalarını oluştururken sanat elemanlarını ve tasarım ilkelerini kullanır” kazanımı için hazırlanmıştır. Farklı konu, kavram veya kazanımlarına yönelik farklılaştırılmış öğretim uygulamaları yapılabilir.
3. Öğretim programı hazırlanırken öğrencilerin ilgi, ihtiyaç, hazıbulunuşlukları, zekâ alanları, öğrenme hızı ve öğrenme stili gibi bireysel özellikleri göz önünde bulundurularak hazırlanmalıdır.

Araştırmacılar İçin Öneriler

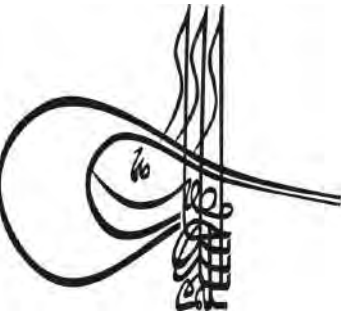
1. Farklılaştırılmış öğretimin başarı, tutum ve çalışmaları dışında öğrencilerin yaratıcılıkları, eleştirel düşünme becerileri, öz düzenleme becerileri, problem çözme becerileri gibi farklı değişkenlere olan etkisi incelenebilir.
2. Bu çalışma 7. Sınıf öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir. Farklılaştırılmış öğretim konusunda farklı öğretim kademelerinde, üstün yetenekli öğrenciler, veliler, öğretmenler gibi farklı örneklemelere yönelik çalışmalar yapılabilir.
3. Yalnızca sonucun değil sürecin de değerlendirmeye dâhil edildiği etnografik araştırmalar, eylem araştırmaları, olgubilim, kuram oluşturma gibi farklı nitel araştırma yaklaşımları da kullanılabilir.
4. Farklı ülkelerin farklılaştırma programları araştırılıp çeşitli karşılaştırmalar yapılarak aralarındaki farklılıklar veya benzerlikler ortaya konabilir.

KAYNAKÇA

- Aslantaş, S. (2014). Görsel sanatlar dersine yönelik tutum ölçeği geliştirilmesi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 185-196.
- Atalay, Z.Ö. (2014). *Farklılaştırılmış Sosyal Bilgiler öğretiminin üstün zekalı öğrencilerin akademik başarı tutum eleştirel düşünme ve yaratıcılıklarına etkisi*. Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Avcı, S., & Yüksel, A. (2014). *Farklılaştırılmış öğretim teori ve uygulama*. Ankara: Nobel.
- Bahar, M., Nartgün, Z., Durmuş, S., & Bıçak, B. (2012). *Geleneksel tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme öğretmen el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Bailey, J.P. & Williams-Black, T.H. (2008). Differentiated instruction: Three teachers' perspectives. *Collage Reading Associting Yearbook*, 29, 133-151.
- Bakioğlu, A., & Levent, F. (2013). Üstün yeteneklilerin eğitiminde Türkiye için öneriler. *Üstün Yetenekli Eğitimi araştırmaları Dergisi*, 1(1), 31-44.
- Baydoğdu, S. & Şahan, H.H. (2018). Öğrenme galerisi öğretim tekniğinin metematik başarısına ve tutuma etkisi, *Turkish Studies - International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* Volume 13/4 Winter 2018, p. 83-98, ISSN: 1308-2140, www.turkishstudies.net, DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.12957>, ANKARA-TURKEY
- Buyurgan, S., & Buyurgan, U. (2012). *Sanat eğitimi ve öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak E.K., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Çalıkoglu, B. S. (2014). *Üstün zekalı ve yetenekli öğrencilerde derinlik ve karmaşıklığa göre farklılaştırılmış fen öğretiminin başarı bilimsel süreç becerileri ve tutuma etkisi*. Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Demir, S. & Gürol, M. (2017). Farklılaştırılmış öğretim yöntemlerinin öğrencinin akademik başarı puanlarına, öğrenme yaklaşımlarına ve öğrenmenin kalıcılığına etkisi, *Turkish Studies - International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* Volume 12/14 Spring 2017, p. 121-136, ISSN: 1308-2140, www.turkishstudies.net, DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.11706>, ANKARA-TURKEY

- Demirel, İ.N. (2011). *Köy ve Kent Okullarında Öğrenim Gören İlköğretim II. Kademe Öğrencilerinin Görsel Sanatlar Dersine İlişkin Tutumlarının Karşılaştırılması*. Yüksel Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Diğler, M. (2011). *İlköğretim 7. sınıf görsel sanatlar dersinde perspektifin işbirliğine dayalı ve geleneksel öğretim yöntemiyle işlenmesinin öğrenci tutum ve başarılarına etkisi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ercan, İ., & Kan, İ. (2004). Ölçeklerde Güvenirlik ve Geçerlik. *Uludağ Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi*, 30(3), 211-216.
- Genç, M.A. (2014). Üstün yetenekli öğrencilerin görsel sanatlar eğitiminde disiplinlerarası öğretim etkinliklerinin değerlendirilmesi (Konya bilsem örneği). *Sanat Eğitimi Dergisi*, 2(1), 142-168.
- Hall, T. (2002). *Differentiated instruction: Effective classroom practices report*. National Center on Accessing the General Curriculum U.S. Department of Education.
- Hu, L. & Bentler, B.M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives, *Structural Equation Modeling* 6(1), 1-55
- Kapusnick, R.A., & Hauslein, C.M. (2001). The “silver cup” of differentiated instruction. *Kappa Delta Pi Record*, 37(4), 156-159.
- Karataş, Y.D. (2013). *Farklılaştırılmış Matematik öğretiminin üstün zekalı ve yetenekli bireylerin öğrencilerde erişime yaratıcılığa tutuma ve akademik benliğe etkisi*. Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kronberg, R., York-Berr, J., Arnold, K., Gombos, S., Truex, S., Vallejo, B., & Stevenson, J. (1997). *Differentiated teaching and learning in heterogeneous classrooms: strategies for meeting the needs of all students*. Institute on Community Integration, University of Minnesota.
- Kutlu, Ö., Doğan, C.D., & Karakaya, İ. (2014). *Ölçme ve değerlendirme performans ve portfolyoya dayalı durum belirleme*, Ankara: Pegem Akademi.
- Metin, M. (2014). Nicel veri toplama araçları. M. Metin (Ed.) *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* içinde (s. 161-214). Ankara: Pegem Akademi.
- Özden, Y. (2014). *Öğrenme ve öğretme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Özel, A. (2004, Nisan). *Sanat eğitimi deneyimlerinde yeni yaklaşımlar*. 2. Sanat Eğitimi Sempozyumu’nda sunulmuş bildiri, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Özsoy, V., & Şahin, M. (2009). Çok alanlı sanat eğitimi yönteminin ilköğretim 6. sınıf resim iş dersinde öğrenci tutumlarına etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(1), 205-227.
- Sönmez, V., & Alacapınar, F.G. (2011). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı.
- Şimşek, Ö. F. (2007). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş: Temel ilke LISREL uygulamaları*. Ankara: Ekinoks.
- Tan, Ş. (2009). KR-20 ve Cronbach alfa katsayılarının yanlış kullanımları. *Eğitim ve Bilim*, 34(152), 101-112.
- Tomlinson, C.A. (2014). *Öğrenci gereksinimlerine göre farklılaştırılmış eğitim*. (T. Bayındır, Çev. Ed.), İstanbul: Redhouse.

-
- Tomlinson, C.A. (2015). *Üstün zekalı ve yetenekli öğrencilerin bulunduğu sınıflarda karma eğitim*. (S. Emir & A. Aksu, Çev.). Ankara: Anı.
- Tortop, H.S. (2015a). *Üstün zekalılar eğitiminde farklılaştırılmış öğretim müfredat farklılaştırma modelleri*. Düzce: Genç Bilge.
- Turanlı, S. (2012). *Oyuna dayalı müze etkinliklerinin öğrenci erişimi ve Görsel Sanatlar Dersine karşı tutumları üzerine etkisi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yılmaz, M. (2007). Görsel Sanatlar eğitiminde işbirlikli öğrenme. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 5(2), 747-756
- Yılmaz, M. (2010). *Görsel sanatlar eğitiminde uygulamalar*. Ankara: Data.



Article Info/Makale Bilgisi

✍ Received/Geliş: Ocak 2018

✓ Accepted/Kabul: Mayıs 2018

✍ Referees/Hakemler: Dr. Öğr. Üyesi Sultan Bilge KESKİNKILIÇ
KARA – Dr. Ali YAKAR

This article was checked by iThenticate.

ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÖZYÖNETİMLİ ÖĞRENMEYE İLİŞKİN HAZIRBULUNUŞLUKLARININ İNCELENMESİ*

Gamze KIRILMAZKAYA**

ÖZET

Eğitim programlarını etkisi altına alan yapılandırmacı yaklaşımda öğrenen öğretmen olarak tanımlanmaktadır. Bu tanımlamaya göre öğretmenlerin geçmiş yıllara kıyasla daha çok mesleki bilgi ve becerilere sahip olmasını gerektirmektedir. Buna göre öğretmenlerin çeşitli özelliklere ve becerilere sahip olması beklenmektedir. Bilginin hızla arttığı günümüzde öğrencilerin öğrenme ihtiyacı artmaktadır. Bu yüzden öz-yönetimli öğrenmenin öğretmen eğitimiyle sağlanmasında ve geliştirilmesinde öğretmen yetiştirme programlarına büyük görevler düşmektedir. Bu nedenle geleceğin öğretmeni olacak öğretmen adaylarının öz yönetimli öğrenme becerisine sahip olmaları ve öğrencilerine bu beceriyi kazandırabilmeleri beklenmektedir. Bu çalışma öz yönetimli bireyler yetiştirilmesinin gerekliliğini ortaya koymak açısından önemlidir. Araştırmada, öğretmen adaylarının öz yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeylerinin belirlenmesi, cinsiyet ve bölüm türü değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediğinin araştırılması amaçlanmaktadır. Nicel araştırma yönteminin kullanıldığı bu çalışmada betimsel araştırma yöntemlerinden tarama metodu kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini 2016–2017 öğretim yılında bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesi Fen Bilgisi, Sınıf, Resim iş ve Müzik öğretmenliği programlarında öğrenim gören, 113'ü erkek, 224'ü kız toplam 337 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Örneklem seçimi yapılırken rastgele örneklem seçimi metodu uygulanmıştır. Araştırmada öğrencilerin öz yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluklarının belirlenmesinde Öz Yönetimli Öğrenmeye Hazırbulunuşluk Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre öğretmen adaylarının öz yönetimli öğrenme hazır bulunuşluklarının orta düzeyde olduğu belirlenmiştir. Cinsiyet ve bölüm bazında öğretmen adaylarının öz

* Bu çalışma 18-24 Eylül 2017 tarihlerinde Granada'da Turkish Studies-İspanya-Málaga Üniversitesi işbirliğinde düzenlenmiş olan Uluslararası Sosyal Bilimler Sempozyumu'nda sunulmuştur.

**  Dr. Öğr. Üyesi, Harran Üniversitesi Eğitim Fakültesi, El-mek: gamzekirilmazkaya@gmail.com

yönetimli öğrenme hazırbulunuşluk düzeylerinin farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Elde edilen bulgular ışığında öğretmen adaylarının öz yönetimli öğrenme düzeyleri ile ilgili yorumlar yapılmış ve bu konuda bazı öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Hazırbulunuşluk, öz -yönetimli öğrenme, öğretmen adayı.

AN INVESTIGATION OF PRESERVICE TEACHERS' READINESS FOR THEIR SELF-DIRECTED LEARNING

ABSTRACT

In the constructivist approach which is under the influence of the education programs is defined as "The person learning with the learner". According to this definition, teachers need to have more professional knowledge and skills than in previous years. According to this teachers are expected to have certain features and skills. As knowledge rapidly increases and individuals face increased learning needs self-directed learning through teacher education and in the development of teacher training programs. Therefore teacher candidates who will teach you your future have self-directed learning skills and students are expected to gain this skill. This work it is important in terms of revealing the necessity of educating self-directed individuals. In this study, it is aimed to research whether the pre-service teachers' level of self-directed learning differs according to gender and department type variables. In this study using quantitative research method, the survey method of descriptive research methods used. The sample of the study is formed 337 preservice teachers, 113 male and 224 female students, who are educated in Science, Elementary, Painting and Music teachers programs of the education faculty of a state university in 2016-2017 school year. Random sample selection method was applied when sampling was selected. Self -Directed Learning Readiness Scale was took in the study to determine the readiness of students to self-directed learning. With respect to the results of the study, it was assigned that self-directed learning readiness of preservice teacher was moderate. It was stated that pre-service teachers' self-directed learning levels did not differ in gender and department basis. In the findings obtained, comments were made about the self-directed learning levels of preservice teachers and some suggestions were presented in this regard.

STRUCTURED ABSTRACT

1. Introduction

On the basis of information society the individual has the ability to be a constantly learning individual. Rather than providing information directly to individuals to acquire ways of accessing information, to organize their own learning, capable of managing, able to meet their learning needs ensuring that self-directed learners are trained information society (Coşkun and Demirel, 2012). Having the ability to manage self-learning is defined as self-directed learning in the field

(Tekkol and Demirel, 2016). Knowles (1975) defined self-directed learning as the learning needs of individuals, Knowles (1975) found that self-directed learning determines the learning needs of individuals, learning objectives are formulated, in selecting and implementing appropriate learning methods for determining resources for learning, evaluating learning outcomes is defined as a process in which individuals are entitled to help with or without assistance (Boyer, Edmondson, Artis and Fleming, 2014). Self-directed learning,

learners have the ability to control and monitor what they have learned in other words, that the learner is responsible for their own education (Sletten, 2017).

In the constructivist approach that underlies the educational programs, the teacher is defined as "the person learning with the learners". This definition means that teachers have certain qualities and skills and they need to develop more professional knowledge and skills than in previous years (Demirel, 2007). Accordingly, It is expected that teachers will have some skills.

Therefore teacher candidates will be future teachers self-directed learning skills that they have and are expected to enable students to gain these skills. This work it is important in terms of revealing the necessity of educating self-directed individuals.

The study examined the possible effects of various variables on self-directed learning skills of prospective teachers

In research, was undertaken to determine the possible effects of various variables on self-directed learning skills of prospective teachers and to contribute to developing self-directed learning skills. Self-directed learning skills of teacher candidates are determined, gender and educational background variables and in response to these objectives, the following research problems were search.

1. What are the readiness levels of self-directed learning skills of prospective teachers?
2. Do self-directed learning skills of teacher candidates differ according to sex?
3. Do self-directed learning skills of teacher candidates differ according to the branch of education they are studying?

2. Method

It is a descriptive study in the survey model. The study population is the students who are educated in the Education Faculty programs of Harran University in the 2016-2017 academic year and 337 students were chosen using the random method. 113 of these students were boys, while 224 were girls.

According to the branches of education, 10.08% of the science, 49.55% of the elementary, 18.99% of the music, 21.36% of the painting preservice teachers are studying teacher education programme. The data regarding the research were collected using Self-Directed Learning Readiness Scale (SDLRS) " devised by by Fisher, King and Tague (2001). The scale is made up of 3 sub-scales, that is, the scale is a 5-likert type scale consisting of three sub-scales, that is, Self Management,

Willingness to Learn, Self-Control and 33 items. In the analysis of the data, descriptive analysis technique was used. Independent sampling t test was performed in comparison of teacher candidates' self-directed learning skills on gender basis. it is aimed to determine and compare self-directed learning skills of departmental candidates. One-Way ANOVA was used for this purpose.

3. Results

The lowest score that can be taken as self- directed learning readiness scale is 33, the highest score is 165. With respect to this it can be called that pre-service teachers' attitudes towards self-directed learning are moderate ($X = 126.79$). the scores obtained by the teacher candidates from the scale are ordered from small to large Science ($X = 129.6$), painting ($X = 128.4$), Elementary ($X = 126.6$) and music teacher ($X = 123.7$). When the findings obtained from this aspect are evaluated preservice science teachers ($X = 129.6$) had the highest score. When the pre-service teachers' level of self-directed learning is examined by gender, there is no significant difference in all dimensions and sum of the scale ($p > .05$). However, it was noticed that the prevalence levels of female preservice teachers for self-directed learning ($X = 126.6$) were lower than male teacher candidates ($X = 127.2$). it was detected that the preservice teacher did not diverge accordingly the departments of self-directed learning outcomes ($F = .767$; $p = 0.51 > .05$). It is seen that the average of the science teacher education section is the highest ($X = 129.6$) while the music department students are the lowest ($X = 123.7$).

4. Conclusion and Suggestions

In this research, it was goaled to detect the prevalence levels of teacher candidates s for self-directed learning and to research whether there is a meaningful differ in gender and departmental basis. Teacher candidates' self-management, willingness to learn and self-control skills are at a medium level. As a consequence of the study, it can be said that self-directed learning skills of the preservice teacher are relatively positive in the direction of the research findings. When the studies written in the field are examined, similar results are obtained with the results obtained without working (Aşkın, 2015, Alkan and Erdem, 2013, Sarmasoğlu, 2009, Salas, 2010). As a result of the research, it was determined that pre-service teachers' self-directed learning grades did not differ according to gender. However, it has been devised that the level of self-directed learning readiness of male teacher candidates is higher than that of female teacher candidates. This finding is similar to the findings of the literature (Pekel, 2016; Reio, 2004; Sahin, 2015). Another result acquired from the study is that there is no significant differ between the grades of self-directed learning readiness grades. However, it was devised that the departments of science teacher education departments had the highest readiness and the students of music teacher department had the lowest score among the departments. The after suggestions can be made in the gleam of the results of the study: Teachers with self-management skills are thought to be needed to train self-directed individuals. It is argued that it is essential for teachers to gain self-directed learning skills in providing self-directed learning readiness. Therefore, it is imagined that teacher training programs ought be arranged and updated so that they

can acquire self-directed learning abilities in order to improve their professional competencies.

Keywords: Readiness, self-directed learning, preservice teachers

1. Giriş

Her zamankinden daha çok bilginin var olduğu, hızla arttığı ve değiştiği günümüzde bilgi toplumu bireylerinden beklenen bilgiye ulaşma yollarını aramaları, bilgiyi bulmaları, kendi öğrenmesini düzenlemeleri, kendi öğrenme ihtiyaçlarını karşılamaları ve kendi öğrenmesinden sorumlu olmalarıdır. Bilginin bireylere doğrudan sunulmasından ziyade bilgiye ulaşma yollarının kazandırılması ile kendi öğrenmesini düzenleyebilen, yönetebilen, kendi öğrenme ihtiyaçlarını karşılayabilen öz-yönetimli öğrenenlerin yetişmesini sağlamak bilgi çağı toplumunun özelliklerindendir (Coşkun ve Demirel, 2012). Bilgi toplumunun temelinde bireylerin sürekli öğrenen birey olma özelliği bulunmaktadır. 21. yüzyılda bireylerin öğrenmeye sürekli açık hale gelmesi doğrudan eğitimi de etkilemektedir (Bal, 2018).

Kendi öğrenmesini yönetme becerisine sahip olma, alan yazında öz yönetimli öğrenme (self-directed learning) olarak tanımlanmaktadır (Tekkol ve Demirel, 2016). Knowles (1975) öz yönetimli öğrenmeyi bireylerin öğrenme ihtiyaçlarını belirlemede, öğrenme hedeflerini formüle etmede, öğrenme için kaynakları belirlemede uygun öğrenme yöntemlerini seçme ve uygulamada, öğrenme çıktılarını değerlendirmede bireylerin yardım alarak veya yardım almaksızın girişimde bulunduğu bir süreç olarak tanımlamaktadır (Boyer, Edmondson, Artis ve Fleming, 2014). Öz yönetimli öğrenme, öğrenenlerin öğrendiklerini kontrol etme ve izleme yeteneğine sahip olması başka bir deyişle öğrenenin kendi eğitiminden sorumlu olduğu önermesi üzerine kurulmuştur (Sletten, 2017). Öz yönetimli öğrenmede öğretmen eğitmeden daha çok öğrenmeyi kolaylaştırıcı rolündedir (Borich 2014; Brookfield, 1986).

Brockett ve Hiemstra (1991) öz yönetimli öğrenmeyi anlamada kavramsal bir çerçeve geliştirmişlerdir. Brockett ve Hiemstra kişisel sorumluluk yönelimi olarak adlandırılan KSY–personality responsibility orientation PRO–kişisel sorumluluk, öz yönetimli öğrenme öğrenenin kendini yönetmesi ve öğrenmede öz yönetim arasında ayrım olduğunu belirtmektedir. Tek çerçeve içerisindeki yapı kişilik özellikleri ve öğretim yöntemlerini içermektedir. Kişisel sorumluluk bir başlangıç noktası olarak görülür ve bireylerin düşünce ve eylemlerinin sahipleri olması gerektiği gerçeğine işaret edilir. Toplumsal bağlamı görmezden gelmeden bir duruma nasıl tepki vereceğini kontrol etme ya da etmeye istekli olmasıdır. Bu seçim yapma özgürlüğü öğrenenlerin öğrenme süreci boyunca iyi seçimler yapabilmesi gerektiğini gösterir (Brockett, 2006). Bireyler düşünce ve eylemlerinin sonuçlarından sorumludurlar. Kişisel sorumluluğun özerklikle ilişkili olduğu söylenebilir. Eğitim öğretimde bir öğrenme biçimi olan öz yönetimli öğrenme öğrenmeyi planlama, uygulama, değerlendirme aktivitelerine odaklanan süreç yönü bulunmaktadır.

Öz yönetimli öğrenme öğrenciler için önemlidir. Doyle (2008) öğrencilerin öz yönetimli öğrenenler olabilmelerine yardım etmek için birtakım becerilere sahip olması gerektiğini belirtmektedir. Bu kişisel beceriler nitelikli bilgi kaynağını bulma ve değerlendirme, nitelikli kaynaklarda önemli bilgileri belirleme, anlamlı şekilde bilgiyi düzenleme, rapor ve makale yazma, zaman yönetimi, öğrendiklerini hatırlama, problem çözme yöntemlerini kullanma ve kendi öğrenmesini izleme becerilerini içermektedir. Candy (1991) ve Knox (1986) öz yönetimli öğrenciler tarafından kullanılan öğrenme kaynakları ve aktivitelerin grup işbirliği çalışması, stajlar, çevrimiçi tartışma, grup öğrenme aktiviteleri içerebildiğini ifade etmişlerdir. Öz yönetimli öğrenmede öğrenci kendi öğrenmesini kendisi düzenler (Jossberger, Brand-Gruwel, Boshuizen ve Wiel, 2010).

Alkan ve Erdem (2013) yaşam boyu öğrenmede kullanılan öz yönetimli öğrenme becerisi bireyleri öğrenme sürecine aktif olarak katan, kendi kendine öğrenme isteği fazla, kaygı düzeyi

düşük, öğrenmede kendini yönlendirme yetisi yüksek ve kendine güvenen bireyler olarak tanımlamaktadır. Iwasiw (1987) öz yönetimli öğrenme becerisini bireylerin kendi öğrenme ihtiyaçlarını ve öğrenme hedeflerini belirlemesi, öğrenme kaynaklarına ulaşması, öğrenme stratejilerini belirlemesi ve öğrenme ürününü değerlendirmesi şeklinde beş seviyeye ayırmıştır (Akt. Karataş, 2017).

Bireyin öğrenme becerisinin gelişmesinde hazırbulunuşluk düzeyi oldukça önemlidir. Bireyin belli bir konuyu öğrenebilmesi için bireyde olması gereken özelliklerin tamamına hazırbulunuşluk denir (Ertürk, 1998). Bireyin öz yönetimli öğrenme becerileri edinebilmesi için gerekli olan eğilimlere, yeteneklere ve kişisel özelliklere sahip olma durumu öz yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeyiyle ilgilidir (Fisher, King ve Tague, 2001). Bireyin yetenekleri, tutumları, bilişsel ve duyuşsal yeterliği özyönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluğu etkileyen etmenlerdendir (Fisher, ve diğ., 2001).

Öz yönetimli bireylerin duyuşsal, bilişsel ve devinişsel davranış boyutlarında hazırbulunuşluğa sahip olması gerekir. Öz yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk becerisi bireylerin öz benlik kavramı, kişisel özelliklere sahip olma derecesi, öğrenmeye karşı tutumu oldukça önemli rol oynamaktadır (Fisher, ve diğ., 2001; Karataş, 2017). Öğrencilerin öz yönetimini artırmak için tasarlanmış dersler öğrencileri okula hazırlamada etkilidir (Byrd ve McDonald 2005; Cofer ve Somers 2000). Alan yazında çalışmalarda öz yönetimli öğrenmede öğrencinin öz yönetimli öğrenme yeterlik seviyesi ile akademik başarısı arasında pozitif bir ilişki olduğu çalışmalar bulunmaktadır (Baker, Chard, Ketterlin-Geller, Apichatabutra ve Doabler, 2009; Cleary, Platten ve Nelson, 2008; Schunk, 1996). Öz yönetim öğrenenlerin öğrenme sürecini planlama, uygulama ve değerlendirmeleri konusunda sorumluluk aldığı ve öğrenenin öğrenme sorumluluğunu alırken duyduğu istek ya da öğrenenin tercihleri olarak tanımlamaktadır (Brockett ve Hiemstra, 1991).

Hem bireyleri hem de toplumların gelişiminde en önemli öğelerden olan eğitim sisteminin temel bileşenlerinden biri olan öğretmenler toplumlar tarafından her zaman önemsenmiştir (Balcı ve Denkcı-Akkaş, 2018)

Eğitim programlarını etkisi altına alan yapılandırmacı yaklaşımda öğrenen öğretmen olarak tanımlanmaktadır. Öğrenen öğretmenlerin geçmiş yıllara göre daha fazla mesleki bilgi ve becerilere sahip olmasını ve bu becerilerin geliştirmesini gerektirmektedir (Demirel, 2007). Buna göre öğretmenlerin bazı becerilere sahip olması beklenmektedir. Ayrıca bireylerin öz yönetimli öğrenme hazırbulunuşluklarının sağlanmasında ve geliştirilmesinde almış olduğu eğitim ve geçirmiş olduğu yaşantıların önemi büyüktür. Tekkol ve Demirel (2016) bilginin hızla arttığı ve bireylerin artan öğrenme ihtiyacı karşısında öz-yönetimli öğrenmenin öğretmen eğitiminde yeteri kadar dikkate alınmadığını belirtmiştir. Bu nedenle geleceğin öğretmeni olacak öğretmen adaylarının öz yönetimli öğrenme becerisine sahip olmaları ve öğrencilerine bu beceriyi kazandırabilmeleri beklenmektedir (Kriewaldt, 2001; Şahin ve Erden, 2008). Bu çalışma öz yönetimli bireyler yetiştirilmesinin gerekliliğini ortaya koymak açısından önemlidir. Çalışma çeşitli değişkenlerin öğretmen adaylarının öz yönetimli öğrenme becerileri üzerinde muhtemel etkilerini belirlemek ve öğretmen adaylarının öz yönetimli öğrenme becerilerini geliştirmeye yönelik katkı sağlamak amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmada, öğretmen adaylarının öz-yönetimli öğrenme becerilerinin belirlenerek, cinsiyet ve öğrenim görülen anabilim dalı değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediğinin araştırılması amaçlanmıştır ve bu amaçlar doğrultusunda aşağıda sunulan araştırma problemlerine yanıt aranmıştır.

1. Öğretmen adaylarının öz-yönetimli öğrenme becerileri hazır bulunuşluk düzeyleri nedir?
2. Öğretmen adaylarının öz-yönetimli öğrenme becerileri cinsiyete göre farklılık göstermekte midir?
3. Öğretmen adaylarının öz-yönetimli öğrenme becerileri öğrenim görülen anabilim dalına göre farklılık göstermekte midir?

2.Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, veri toplama araçları ve veri analizi sürecine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

2.1.Araştırma modeli

Çalışmada tarama metodu kullanılmıştır. Tarama modelleri geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımları olarak tanımlanmaktadır (Karasar, 2003). Araştırmada tarama araştırma modellerinden kesitsel tarama modeli kullanılmıştır. Kesitsel tarama evrenin herhangi bir andaki fotoğrafını çekmeye benzer ve veri toplama sürecinde bir seferde gerçekleştirilir (Şen, 2015).

2.2.Evren ve Örneklem

Araştırma evrenini 2016-2017 eğitim öğretim yılında Harran Üniversitesi, Eğitim Fakültesi programlarında öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Maliyet ve zaman açısından evrenin tamamına ulaşılmasının zor olmasından dolayı örneklem seçimine gidilmiş ve rastgele örneklem seçimi metodu kullanılmıştır. Çalışmaya 113 (%33.53) erkek, 224 (%66.46) kadın, toplam 337 öğretmen adayı katılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının cinsiyet ve öğrenim görülen anabilim dalı göre dağılımları Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının demografik özellikleri

		f	%
Anabilim Dalları	Fen bilgisi öğretmenliği	34	10.08
	Sınıf öğretmenliği	167	49.55
	Müzik	64	18.99
	Resim	72	21.36
Cinsiyet	Kadın	224	66.46
	Erkek	113	33.53

Araştırmaya 337 öğretmen adayı katılmıştır. Öğretmen adaylarının %66.46’sı (n=224) kadın, %33.53’ü (n=113) erkektir. Anabilim dallarına göre dağılıma bakıldığında öğretmen adaylarının %10.08 Fen Bilgisi, %49.55 Sınıf, %18.99’u Müzik, %21.36’sı Resim öğretmenliği anabilim dallarında öğrenim görmektedirler.

2.3.Veri toplama aracı

Araştırmada öğrencilerin öz yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluklarının belirlenmesinde Fisher, King ve Tague (2001) tarafından “Self-Directed Learning Readiness Scale (SDLRS)” geliştirilen ve Türkçeye uyarlaması ise Salas (2010) tarafından yapılan ölçek kullanılmıştır. Salas ölçeğin varyansını %41.02 sini açıklamakta ve madde yükleri 0.35 ile 0.76 arasındadır. Öz yönetimli Öğrenmeye Hazırbulunuşluk Ölçeği 33 maddeli, Likert tipi derecelendirmeli olup, Kendini Yönetme (KY), Öğrenmeye İsteklilik (Öİ), Kendini Kontrol (KK) alt boyutlarından oluşmaktadır. Ölçeğin iç tutarlılığı belirlemede Cronbach Alfa katsayısına bakılmıştır. Ölçeğin iç tutarlılık katsayısı olan Cronbach Alfa değeri 0.91; üç faktörün iç tutarlılık katsayıları sırasıyla 0.89, 0.82 ve 0.77 olarak hesaplanmıştır. Ölçek maddelerinden 25 ve 33. numaralı maddeler olumsuz ifade içerdiğinden tersten puanlanırken, geri kalan 31 madde ise normal olarak puanlanmaktadır. Ölçek puanı arttıkça, bireyin öz yönetimli öğrenme hazırbulunuşluğunun arttığı kabul edilmektedir (Salas, 2010). Ölçekten en düşük puan 33, en yüksek puan ise 165 alınabilmektedir.

2.4.Verilerin analizi

Araştırma verilerini toplamak amacıyla oluşturulan form, bireylerin kişisel bilgilerini almak için oluşturulan birinci kısım ve ölçek maddelerinin bulunduğu ikinci kısımdan oluşmaktadır. Elde

edilen verilerin analizinde hangi testlerin kullanılacağına belirlenebilmesi için veri dağılımının normalliği test edilmiştir (Salas, 2010). Elde edilen verilerin normal dağılım gösterip göstermediği Kolmogorow-Smirnow Z testi ile test edilmiştir. Test sonucunda verilerin oluşturduğu dağılımın normal dağılım gösterdiği bulunmuştur ($Z=.864$; $p>.05$).

Araştırmada elde edilen verilerin frekans, yüzde, aritmetik ortalama istatistik tekniklerine hesaplanmıştır. Araştırmanın ikinci alt problemi kapsamında öğretmen adaylarının öz yönetimli öğrenme becerilerinin cinsiyet bazında karşılaştırılmasında bağımsız örneklem t testi yapılmıştır. Araştırmanın üçüncü alt probleminde ise öğretmen adaylarının bölüm bazında öz yönetimli öğrenme becerilerini belirlemek ve karşılaştırmak amaçlanmaktadır. Bu amaçla tek yönlü varyans analizi (One-Way ANOVA) kullanılmıştır.

3.Bulgular

Çalışmada elde edilen bulgular, araştırmanın problemlerine göre oluşturulan alt başlıklar altında incelenmiştir.

Öğretmen Adaylarının Öz Yönetimli Öğrenme Becerileri Hazırbulunuşluk Düzeyleri

“Öğretmen Adaylarının Öz Yönetimli Öğrenme Becerileri Hazırbulunuşluk Düzeyleri Nedir?” probleminin yanıtlanmasında Öz Yönetimli Öğrenmeye Hazırbulunuşluk ölçeğinin her bir boyutundan ve ölçeğin tamamından alınan puanlar belirlenmiş ve Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Ölçeğin tamamından ve her boyuttan alınan puanlar

Boyutlar	Anabilim Dalları	n	x	ss
Kendini Yönetme (KY)	Fen bilgisi öğretmenliği	34	69.32	11.01
	Sınıf öğretmenliği	167	67.97	12.06
	Müzik	64	65.67	12.6
	Resim	72	68.65	12.01
	Toplam	337	67.81	12.08
Öğrenmeye İsteklilik (Öİ)	Fen bilgisi öğretmenliği	34	37.24	5.37
	Sınıf öğretmenliği	167	36.51	6.62
	Müzik	64	35.64	6.9
	Resim	72	36.95	7.46
	Toplam	337	36.51	6.74
Kendini Kontrol (KK)	Fen bilgisi öğretmenliği	34	23.1	4.35
	Sınıf öğretmenliği	167	22.17	4.19
	Müzik	64	22.47	4.81
	Resim	72	22.84	4.75
	Toplam	337	22.46	4.45
Toplam	Fen bilgisi öğretmenliği	34	129.6	18.9
	Sınıf öğretmenliği	167	126.6	20.8
	Resim	72	128.4	22.2
	Müzik	64	123.7	23.1
	Toplam	337	126.7	21.4

Öz yönetimli öğrenme hazırbulunuşluk ölçeğinden alınabilecek en düşük puan 33, en yüksek puan 165’tir. Buna göre öğretmen adaylarının öz yönetimli öğrenmeye ilişkin hazırbulunuşluklarının orta düzeyde ($X=126.79$) olduğu söylenebilir. Tablo 2’de görüldüğü üzere öğretmen adaylarının ölçekten alınan puanlar büyükten küçüğe Fen bilgisi ($X=129.6$) Resim ($X=128.4$), Sınıf ($X=126.6$) ve Müzik öğretmenliği ($X=123.7$) şeklinde sıralanmaktadır. Bu açıdan elde edilen bulgular değerlendirildiğinde fen bilgisi öğretmen adaylarının ($X=129.6$) en fazla puana sahip olduğu belirlenmiştir.

Cinsiyete Göre Öğretmen Adaylarının Öz Yönetimli Öğrenme Becerileri

Araştırmada cinsiyetin öğretmen adaylarının öz yönetimli öğrenme hazırbulunuşluklarına değişimine etkisine ilişkin t testi analizi sonuçları Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 3. Cinsiyete göre öğrencilerin öz yönetimli öğrenme becerilerine ilişkin t testi sonuçları

Boyutlar	Cinsiyet	N	X	ss	t	p
Kendini yönetme	Kadın	224	67.65	11.9	-.353	.72
	Erkek	113	68.15	12.3		
Öğrenmeye isteklilik	Kız	224	36.50	6.7	-.006	.96
	Erkek	113	36.52	6.84		
Kendini kontrol	Kız	224	22.42	4.45	-.200	.84
	Erkek	113	22.53	4.44		
Toplam	Kız	224	126.6	21.1	-.241	.81
	Erkek	113	127.2	22.1		

Tablo 3’de öğretmen adaylarının öz yönetimli öğrenmeye ilişkin hazırbulunuşluk düzeylerinin cinsiyete etkisi incelendiğinde, ölçeğin tüm boyutlarında ve toplamında anlamlı bir fark görülmemektedir ($p>.05$). Ancak kadın öğretmen adaylarının öz yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeylerinin ($X=126.6$) erkek öğretmen adaylarından ($X=127.2$) daha düşük olduğu saptanmıştır.

Anabilim Dallarına Göre Öğretmen Adaylarının Öz Yönetimli Öğrenme Becerileri

Öğretmen adaylarının bölüme göre öz yönetimli öğrenme hazırbulunuşluk düzeylerinin değişimine ilişkin tek yönlü varyans analizinin sonucu Tablo 3’de sunulmuştur.

Tablo 4. Öğretmen adaylarının hazırbulunuşluk düzeylerinin anabilim dalı bazında değişimi

Boyutlar	Varyansın kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Kendini yönetme	Gruplar Arası	426.2	3	142.06	.973	.406
	Gruplar içi	48643.7	333	146.07		
	Toplam	49069.9	336			
Öğrenmeye isteklilik	Gruplar Arası	79.84	3	26.61	.584	.626
	Gruplar içi	15184.36	333	45.59		
	Toplam	15264.21	336			
Kendini kontrol	Gruplar Arası	38.489	3	12.83	.647	.585
	Gruplar içi	6599.29	333	19.81		
	Toplam	6637.786	336			
Toplam	Gruplar Arası	1057.12	3	352.37	.767	.513
	Gruplar içi	152908.34	333	459.18		
	Toplam	153965.46	336			

Tablo4 incelendiğinde öğretmen adaylarının öz yönetimli öğrenme hazırbulunuşluklarının bölümlere göre farklılık göstermediği belirlenmiştir ($F=.767$; $p=0.51>.05$). Fen bilgisi öğretmenliği bölümüne ait ortalamanın en yüksek ($X=129.6$) iken, müzik bölümü öğrencilerinin ise en düşük ($X=123.7$) olduğu görülmektedir.

4.Sonuç ve tartışma

Bu araştırmada öğretmen adaylarının öz yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeylerini belirlemek, cinsiyet ve bölüm bazında anlamlı bir farklılık olup olmadığını araştırmak amaçlanmıştır.

Araştırmanın birinci alt problemine ilişkin bulgulara göre, öğretmen adaylarının öz yönetim, öğrenmeye isteklilik ve öz kontrol becerilerinin orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Çalışmanın sonucunda elde edilen bulgular doğrultusunda öğretmen adaylarının öz yönetimli öğrenme becerilerinin nispeten olumlu olduğu söylenebilir. Alan yazındaki çalışmalar incelendiğinde çalışmadan elde edilen sonuç ile benzer sonuçlara (Aşkın, 2015; Alkan ve Erdem, 2013; Sarmasoğlu, 2009; Salas, 2010) rastlanılmaktadır. Alan yazında Aşkın (2015) tarafından yapılan araştırmada üniversite öğrencilerinin öz-yönetimli öğrenme becerilerinin orta seviyenin üzerinde olduğu bulunmuştur. Alkan ve Erdem (2013), öğrencilerin kimya laboratuvarındaki başarıları üzerinde öz yönetimli öğrenmenin etkisinin araştırıldığı çalışmada öz yönetimli öğrenmenin, öğrencilerin kimya laboratuvarındaki başarıları üzerinde olumlu etkisi olduğunu ortaya koymuştur. Bu araştırma sonuçları göz önünde bulundurulduğunda yapılandırmacı yaklaşımın etkisi altında olan eğitim programlarının öğrencileri öz yönetimli bireyler olarak yetiştirmede etkisinin olduğu söylenebilir. Salas (2010) tarafından yapılan çalışmada da benzer sonuçlara ulaşılmıştır.

Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının öz yönetimli öğrenme hazırbulunuşluk düzeylerinin cinsiyete göre farklılık göstermediği saptanmıştır. Ancak erkek öğretmen adaylarının öz yönetimli öğrenme hazırbulunuşluk düzeylerinin kız öğretmen adaylarından daha yüksek olduğu bulunmuştur. Elde edilen bu bulgu literatürde yapılan araştırma (Pekel, 2016; Reio, 2004; Şahin, 2015) bulgularıyla da benzerlik göstermektedir. Ayrıca Kılıç ve Sökmen (2012) çalışmasında erkek öğretmen adaylarının öz yönetimli öğrenme hazırbulunuşluk düzeylerinin kadın öğretmen adaylarına göre daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Bu sonuçlara göre erkek öğretmen adaylarının özyönetimli öğrenmeye daha yatkın oldukları söylenebilir. Diğer taraftan Özbek, Eroğlu ve Donmuş (2017) tarafından yapılan araştırmada ise kadın öğretmen adaylarının erkek öğretmen adaylarına göre öz yönetimli öğrenme hazırbulunuşluk düzeylerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ayrıca Aşkın (2015) Hacettepe ve Başkent Üniversitelerinde öğrenim görmekte olan birinci ve dördüncü sınıf öğrencilerinin öz-yönetimli öğrenme becerilerinin cinsiyetlerine göre karşılaştırılması sonucunda, kadın öğrencilerin öz-yönetimli öğrenme becerilerinin erkek öğrencilerden anlamlı düzeyde daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Bu araştırmadan elde edilen bulgular alanyazındaki araştırma sonuçları ile benzerlik göstermekle birlikte farklılıklar da bulunmaktadır. Öğretmen adaylarının öz yönetimlerinin cinsiyete göre nasıl farklılaştığını ortaya koyabilecek daha büyük örneklem grubu ile çalışmaların yapılması gerektiği düşünülmektedir.

Araştırmadan elde edilen bir diğer sonuç ise öz yönetimli öğrenme hazırbulunuşluk düzeylerinin anabilim dalları arasında anlamlı bir farklılık çıkmamış olmasıdır. Ancak bölümler arasında Fen bilgisi öğretmenliği bölümü öğrencilerinin hazırbulunuşluklarının en yüksek, Müzik öğretmenliği bölümü öğrencilerinin ise en düşük puana sahip olduğu bulunmuştur.

Araştırmanın sonuçları doğrultusunda şu önerilerde bulunabilir:

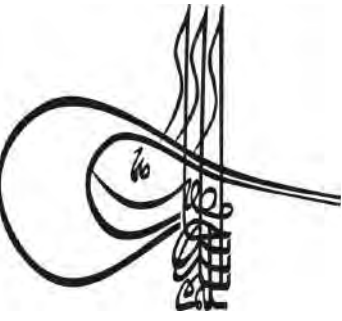
Öz yönetimli bireylerin yetişmesi için öz yönetim becerisine sahip öğretmenlere ihtiyaç olduğu düşünülmektedir. Öz yönetimli öğrenme hazırbulunuşluğun sağlanmasında öğretmenlerin öz yönetimli öğrenme becerisini kazanmalarının gerekli olduğu savunulmaktadır. Bunun için öğretmen adaylarının mesleki yeterliklerini geliştirebilmeleri açısından öz yönetimli öğrenme becerilerini edinebilecek şekilde öğretmen yetiştirme programlarının düzenlenmesi, güncellenmesi gerektiği düşünülmektedir. Bu duruma bağlı olarak öz yönetim becerisinin kazanılması için öğretmen yetiştirme programlarında bu becerinin yer alması gerekir. Bununla birlikte, öz yönetimli öğrenme herhangi bir dersin içeriğinde yer alabilir ya da bağımsız bir ders olarak öğretmen eğitimi programlarında yer verilebilir. Bu bağlamda öğrenme ortamlarının öğrenenlerin öz yönetimli öğrenme becerilerini kazanmalarına ve geliştirmelerine olanak sağlayacak şekilde düzenlenmesi gerekmektedir. Başka bir deyişle öğrenenlerin öz yönetim becerilerini kazandıracak ve geliştirecek etkinliklerle eğitim sürecinin düzenlenmesi gerektiği savunulmaktadır.

KAYNAKÇA

- Alkan, F. ve Erdem, E. (2013). Kendi kendine öğrenmenin laboratuvarda başarı, hazırbulunuşluk, laboratuvar becerileri tutumu ve endişeye etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 44, 15-26.
- Aşkın, İ. (2015). *Üniversite öğrencilerinin öz-yönetimli öğrenme becerilerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Baker, S., D. Chard, L. Ketterlin-Geller, C. Apichatabutra, & C. Doabler. (2009). Teaching writing to at-risk students: the quality of evidence for self-regulated strategy development. *Exceptional Children*, 75, 303–318.
- Bal, M.(2018). Türkçe Dersinin 21. Yüzyıl Becerileri Açısından İncelenmesi. *Turkish Studies*, 13, 4. 49-64.
- Balcı, E., Denkcı, A.F. (2018). Pedagojik Formasyon Eğitimi Alan Öğretmen Adaylarının Sözleşmeli Öğretmenliğe İlişkin Görüşleri. *Turkish Studies*, 13, 4. 35-48.
- Boyer, S. L, Edmondson, D. R., Artis, A.B., & Fleming, D. (2014) Self-directed learning: a tool for lifelong learning. *J Mark Educ* 36(1), 20–32.
- Borich, G. D. (2014). *Etkili öğretim yöntemleri araştırma temelli uygulama*. M. Bahaddin Acat (çev.). Ankara: Nobel yayınevi.
- Brockett, R.G. (2006). Self-directed learning and the paradox of choice. *International Journal of Self-directed Learning*, 3, 2, 27–33.
- Brockett, R. G. & Hiemstra, R. (1991). *A conceptual framework for understanding self-direction in adult learning in self direction in adult learning: perspectives on theory, research and practice*. London and New York: Routledge.
- Brookfield S. D. (1986). *Understanding and facilitating adult learning*. San Francisco, Jossey-Bass.
- Byrd, K. L., & McDonald, G. (2005). Defining college readiness from the inside out: first-generation college student perspectives. *Community College Review* 33 (1), 22–37.
- Caffarella, R. S. (2000). *Goals of self-learning*. G. A. Straka (Ed.), *Conceptions of self-directed learning: Theoretical and conceptual considerations*. (pp. 37-48). Munster, Germany: Waxmann. [Çevrim-içi: <http://vivo.cornell.edu/display/AI-ICIPR0203DF692AB00000934>], Erişim tarihi: 06.01.2018.
- Candy, P. C. (1991). *Self-direction for Lifelong Learning. A comprehensive guide to theory and practice*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Cleary, T., Platten, P., & Nelson, A. (2008). Effectiveness of the self-regulation empowerment program with urban high school students. *Journal of Advanced Academics* 20: 70–107.
- Cofer, J., & Somers, P. (2000). Within-year persistence of students at two-year colleges. Community College. *Journal of Research and Practice* 24 (10), 785–807.
- Demirel, Ö. (2007). *Eğitimde program geliştirme*. Anakra: PEGEM A Yayıncılık.
- Doyle, T. (2008). *Helping students learn in a student-centered environment. A Guide to Facilitating Learning in Higher Education*. Sterling, Virginia: Stylus.
- Ertürk, S. (1998). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Meteksan Yayınları.
- Fisher, M., King, J., & Tague, G. (2001). Development of a self-directed learning readiness scale for nursing education. *Nurse Education Today*, 21, 516-525.

- Iwasiw, C. (1987) The role of the teacher in self directed learning. *Nurse Education Today*, 7, 222-227.
- Jossberger, H., Brand-Gruwel, S., Boshuizen, H. & Wiel, M. (2010). The challenge of self-directed and self-regulated learning in vocational education: A theoretical analysis and synthesis of requirements. *Journal of Vocational Education and Training*, 62 (4): 415–440.
- Karasar, N. (2003). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayın-Dağıtım.
- Karataş, K. (2017). Öğretmen adaylarının öz yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeylerinin üst-bilişsel farkındalık düzeyleri açısından yordanması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(2), 451-465 doi: 10.16986/HUJE.2016017218.
- Kılıç, D. ve Sökmen, Y. (2012). Sınıf öğretmen adaylarının kendi kendine öğrenmeye yönelik hazırbulunuşluklarının incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1 (3), 223-228.
- Knowles, M.S. (1975). *Self-directed learning: a guide for learners and teachers*. Chicago: Follett
- Knox, A. B. (1986). *Helping Adults Learn*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Kriewaldt, J.(2001). *A thinking geography curriculum*. *Interaction*, 29. [Çevrim-içi: http://www.gtav.asn.au/interaction/issues/v29n4_dec01/metacognition.htm], Erişim tarihi: 13.12.2017.
- Özbek, R., Eroğlu, M., ve Donmuş, V. (2017). Öğretmen adaylarının kendi kendine öğrenmeye ilişkin hazırbulunuşluklarının incelenmesi. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi, Cilt: 7, Sayı: 13*, 17-35.
- Pekel, A. (2016). Examining the relation between the general self –sufficiency levels and self-directed learning readiness level of physical education teachers. *International Journal of Development Research*, 6(8), 8952-8957.
- Reio, T. G. (2004). Prior knowledge, self-directed learning readiness, and curiosity: Antecedents to classroom learning performance. *International Journal of Self-Directed Learning*, 1(1), 18-25.
- Sarmasoğlu, Ş. (2009). *Hemşirelik öğrencilerinin kendi kendine öğrenme hazırlık düzeyleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Salas, G. (2010). *Öğretmen adaylarının kendi kendine öğrenmeye hazırbulunuşlukları (Anadolu Üniversitesi örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Schunk, D. H. (1996). Goal and self-evaluative influences during children's cognitive skill learning. *American Educational Research Journal*, 33: 359–382.
- Senge, P. (1992). *The fifth discipline fieldbook*. Doubleday/Currency, New York
- Sletten, R. S. (2017). Investigating flipped learning: student self-regulated learning, perceptions, and achievement in an introductory biology course. *Journal of science Education and Technology*, 26:347–358
- Şahin, E. ve Erden, M. (2009). Öz yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk ölçeği'nin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *E-Journal Of New World Sciences Academy*, 4, 3.

- Şahin, E. (2015). Meslek lisesi öğretmenlerinin özyönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeylerinin ve öğretim stili tercihlerinin incelenmesi (Bursa İli Örneği). *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15 (2), 297-316.
- Şen, S. (2015). Tarama yöntemi ve ilişkisel araştırma yöntemi. <https://sedatsen.files.wordpress.com/2015/02/bilim4.pdf> adresinden 24.08.2017 tarihinde indirilmiştir.
- Tekkol, İ. A., ve Demirel, M. (2016). Öğretmen adaylarının öz-yönetimli öğrenme becerilerine ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 6,(12). 151-168.
- Yıldırım, Z. (2015). *Sınıf öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenmeye yönelik yeterlik algıları ve görüşleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.



Article Info/Makale Bilgisi

✍ Received/Geliş: Mart 2018 ✓ Accepted/Kabul: Haziran 2018
✍ Referees/Hakemler: Dr. Öğr. Üyesi Dilşat PEKER ÜNAL
Dr. Öğr. Üyesi Hatice ÇİLSALAR

This article was checked by iThenticate.

ÖĞRENME-ÖĞRETME SÜRECİNDE KULLANILABİLECEK HIZLI ÖLÇME ARAÇLARI*

Aslıhan KUYUMCU VARDAR** - Filiz ACAR***

ÖZET

Bireyden beklenen özellikler değişen ihtiyaçlara göre zamanla farklılaşmıştır. Başlangıçta bireyden beklentiler daha çok rutin becerilere yönelikken zamanla bu durum yerini analitik düşünme, etkili iletişim kurma vb. becerilere bırakmış ve bu beceriler Partnership for 21st Century Skills (P21), The North Central Regional Educational Laboratory's (NCREL) "enGauge", Assessment and Teaching of 21st century skills (ATC21S), International Society for Technology in Education (ISTE), Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) ve European Reference Framework gibi çeşitli kuruluşlar tarafından 21. yy becerileri adı altında tanımlanmıştır. Bu beceriler çeşitli ülkeler tarafından öğretim programlarının hedefleriyle ilişkilendirilmeye çalışılmış ancak bunların değerlendirme aşamasında göz ardı edildiği görülmüştür. 21. yy becerilerinin etkili bir şekilde değerlendirilebilmesi için öğretmenlerin ürüne yönelik değerlendirmenin yanında biçimlendirmeye yönelik ölçme araçlarını da kullanmaları oldukça önem taşımaktadır. Ancak yapılan araştırmalarda ürüne yönelik değerlendirmelerin daha fazla kullanıldığı, öğretmenlerin, bilgi eksikliği vb. nedenlerle biçimlendirmeye yönelik değerlendirmeleri daha az kullandıkları tespit edilmiştir. Bu araştırma ile bireyden beklenen 21. yy becerilerine yönelik olarak öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecinde etkili, pratik ve hızlı olarak kullanabilecekleri değerlendirme araçlarının neler olduğu belirlenmiş ve öğrenme-öğretme sürecinde bunların nasıl kullanılabileceğine ilişkin öneriler getirilmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda literatürde yer alan bireyi izlemeye ve değerlendirmeye yönelik kullanımı etkin ve kolay araçlar incelenmiş, hangi becerileri

* Bu makale 1.Uluslararası Sosyal Bilimler Kongresinde, (18-24 Eylül 2017, Granada) sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

**  Dr. Öğr. Üyesi Düzce Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Eğitim Programları ve Öğretim ABD, El-mek: aslihankuyumcu@duzce.edu.tr

***  Dr. Öğr. Üyesi Düzce Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Eğitim Programları ve Öğretim ABD, El-mek: filizacar@duzce.edu.tr

geliştirmeye yönelik olarak kullanılabileceği tartışılmıştır. Yapılan literatür araştırmasına göre, bireyin, yaratıcılık ve yenilik, eleştirel düşünme ve problem çözme, iletişim ve işbirliği, bilgi okur yazarlığı, teknoloji okur yazarlığı, esneklik ve uyum, öz yönetim ve sorumluluk alma gibi 21. yy becerilerini ölçmek için; karar verme, matris, hızlı düşün, artı-delta, düşün-eşleş-paylaş, ön bilgileri sorgulama vb. araçlar sunulmuş ve bu araçların kullanımına ilişkin örnekler verilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Hızlı ölçme teknikleri, öğrenme-öğretme süreci, 21. yy becerileri

QUICK ASSESSMENT TECHNIQUES USED IN LEARNING TEACHING PROCESS

ABSTRACT

The characteristics expected from the individuals changed over time according to the current needs. In the beginning, the expectations of individuals were related to routine skills. In time this situation changed and analytical thinking, effective communication, and other skills gained more importance. These skills have been defined by various organizations such as P21, The North Central Regional Educational Laboratory's (NCREL) "enGauge", ATC21S, ISTE, OECD and European Reference Framework under the name of 21st century skills. These skills have been tried to be integrated with the curriculum outcomes of various countries, but it is understood that they have been overlooked during the evaluation phase. In order to make an effective assessment for the 21st century skills, it is important for teachers to use summative and formative assessment techniques together. However, in the researches carried out, it is observed that teachers use summative assessment techniques more frequently than formative techniques. In this research, it is aimed to present the assessment tools that teachers can use effectively, practically and rapidly in the learning-teaching process for the 21st century skills expected from the individuals and to suggest how to use them in the learning and teaching process. For this purpose, tools that are effective and easy to use were determined through literature review and for which skills they can be used to develop were discussed. According to the literature review, to assess 21st century skills such as creativity and innovation, critical thinking and problem solving, communication and collaboration, information literacy, technology literacy, flexibility and harmony, self-management and taking responsibility; the tools such as; decision making, matrix, quick thinks, plus-delta, think-pair-share, background probe etc. have been presented and examples of the use of these tools have been given.

STRUCTURED ABSTRACT

Introduction

The characteristics expected from the individuals changed over time according to the current needs. In the beginning, the expectations of individuals were related to routine skills but in time this situation

changed and analytical thinking, effective communication and other skills gained more importance. These skills have been defined by various organizations such as; Partnership for 21st Century Skills (P21), The North Central Regional Educational Laboratory's (NCREL) "enGauge", Assessment and Teaching of 21st century skills (ATC21S), International Society for Technology in Education (ISTE), Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) and European Reference Framework under the name of 21st century skills. These skills have been tried to be integrated with the curriculum outcomes of various countries, but it is seen that they have been overlooked during the evaluation phase.

In the evaluation of the learning-teaching process, two kinds of evaluation are carried out, one for the process and the other for the product. They are called formative and summative assessment. In the evaluation of 21st century skills, it is important that both types of evaluation should be used effectively (P21, 2007). In order to evaluate 21st century skills effectively, the teachers should use formative assessment tools together with the summative ones. However when the related literature was reviewed it was concluded that teachers use summative assessment tools more than formative assessment tools. The reasons of this choice may be related to the lack of necessary knowledge about the formative assessment tools, crowded classes, objectivity concerns, etc (Birinci Konur ve Konur, 2011; Buldur ve Doğan, 2017; Büyüktokatlı ve Bayraktar, 2016; Çakan, 2004; Şenel-Çoruhlu, Er-Nas ve Çepni, 2008). For an effective assessment, it is significant to use tools that are practical and that would provide feedback on the performance of teachers and students. When the literature was examined, these tools were identified under the concepts such as; "quick assessment", or "classroom assessment techniques".

The underlying reasons of this naming can be explained as; both the teacher and the pupil develop immediate learning by providing immediate feedback on the performance of the tools, the ease and flexibility of the use and not to require too much material and preparation. The advantages of using quick assessment tools can be used effectively to develop 21st century skills as well.

Purpose of The Study

With this research, it is aimed to determine the assessment tools that teachers can use effectively, practically and quickly in the learning teaching process for the 21st century skills expected from the individuals and to bring some suggestions on how to use them in the learning and teaching process.

Method

This research is a literature review study. For this, internationally defined skills have been examined, common points of these skills, and the skills that can be developed in particular by means of quick assessment tools have been chosen in accordance with the purpose of the study. 43 assessment tools, which are thought to be suitable with the purpose of the study have been reached, and 24 of them have been tabulated with the criteria of being practical, quick and relevant to develop 21st century skills. Tools which are not particularly mentioned in Turkish literature and which are thought to be little known and which are practical to use are described and exemplified in the findings

Findings

According to the literature review, tools for assessing 21st century skills such as creativity, innovation, critical thinking, problem solving, communication, collaboration, information literacy, technology literacy, flexibility, harmony, self-management and responsibility are presented and examples about the use of the tools have been given.

To improve the individual's creativity and innovation ability; decision making, one sentence summary, invented dialogues, etc., for critical thinking and problem solving skills; matrix, quick thinks, chain notes, etc., for information literacy; concept maps, exam evaluations, etc., for technology literacy; online tools, for flexibility and adaptability skills; brainstorming, think-pair-share etc, for self-management and taking responsibility; minute papers, learning logs, etc. tools have been presented.

Some brief descriptions of some of these tools are as follows:

Decision-making techniques are highly engaging techniques that help students critically address a challenging problem and encourage creativity by considering solutions (Handelsman ve diğ., 2007; akt. Brame, 2016).

Memory Matrix is a two-dimensional diagram consisting of a rectangle divided into rows and columns used to organize information and show relationships (Angelo ve Cross, 1993, s. 142). This technique sets out a structure for complex informational arrangements and provide to make synthesize for students. With this tool, the teacher can set up preliminary information or incorrect information. In particular, it can be used quite effectively in the form of lectures, video and reading assignments (MGH Institute of Health Professions, ty).

Quick thinks, can be used during lectures by giving a few minutes to students to correct the mistakes, fill in the sentence, reorder the sentences, paraphrase, choose the best answer. Answers can be taken thinking aloud or in written forms (University of Oregon, 2014; Quick Thinks, t.y.).

Plus / Delta is a quick and easy way to get feedback from students on what works in the class and what needs to be improved. It can be used as a form of assignment or at the end of the course or as a periodic check during the semester. The pluses or deltas can be used for classroom activities, teaching materials, classroom environment, teacher or student performance (McClanahan ve McClanahan. 2002).

One minute paper is used to get feedback from students with little time and energy. Thanks to feedback, the teacher can make the necessary corrections, changes, and decide on what kind of diversity the teaching process will bring (Cross ve Angelo, 1988, s. 148-153).

Conclusions and Recommendations

Quick assessment tools provide students with a lot of positive contributions as well as improving their skills in the 21st century learning process. These tools can contribute to the development of self-regulatory strategies and enhance self-confidence as students follow their

own learning. It can also have an effect on motivating students in the classroom since they actively participate.

Keywords: Quick assessment techniques, learning-teaching process, 21st century skills.

1. Giriş

Dünyadaki gelişmeler ve değişen ihtiyaçlar “Nasıl bir birey istiyoruz?” sorusunun cevabını sürekli güncellemektedir. Autor, Levy ve Murnane (2003) 1960-1998 yılları arasında bireyden beklentilerin ne ölçüde değiştiğini tanımlamışlardır. Buna göre, 1980’li yıllardan sonra bireyden beklenen kayıt tutma, hesaplama vb. rutin beceri talepleri azalmış ikna, satış, yönetim vb. beceriler gerektiren rutin olmayan analitik düşünme ve etkileşim gerektiren becerilere talep artmıştır.

Bu beceriler gerek 21. yy becerileri gerek ulusal beceriler olarak farklı kuruluşlar ya da ülkeler tarafından tanımlanmıştır. Bu kapsamda tanımlanan beceriler bireylerden iş birliği, yaratıcılık, problem çözme, girişimcilik, sorumluluk, öz-denetim, dijital okuryazarlık vb. özelliklere sahip olmalarını beklemektedir. Tablo 1’de Partnership for 21st century skills (P21), The North Central Regional Educational Laboratory's (NCREL) "enGauge", Assessment and Teaching of 21st Century Skills (ATC21S), International Society for Technology in Education (ISTE), European Reference Framework and Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) kuruluşları tarafından yapılan tanımlamalar görülmektedir.

Tablo 1

21. yy becerilerine ilişkin farklı kuruluşların tanımlamaları

Kuruluşlar	21 yy. becerileri
P21	• <i>Temel Ders Alanları ve 21. Yüzyılın Temaları</i> ◦ İngilizce, okuma veya dil sanatları, dünya dilleri, sanat dalları, matematik, ekonomi, bilim, coğrafya, tarih ve vatandaşlık bilgisi ◦ Disiplinlerarası temalar: Küresel Farkındalık, Finans, Ekonomi, İşletme ve Girişimcilik Konularında Okur-Yazarlık, Yurttaşlık Konusunda Okur-Yazarlık, Sağlık Konusunda Okur-Yazarlık, Çevre Konusunda Okur-Yazarlık • <i>Yaşam ve Kariyer Becerileri</i>; Esneklik ve Adapte Olabilme, İnisiyatif Alma ve Kendi Kendini Yönlendirme, Sosyal ve Kültürler Arası Beceriler, Verimlilik ve Hesap Verme Sorumluluğu, Liderlik ve Sorumluluk • <i>Öğrenme ve Yenilik Konularındaki Beceriler</i>; Yaratıcılık ve Yenilik, Eleştirel Düşünme ve Problem Çözme, İletişim ve İşbirliği • <i>Bilgi, Medya ve Teknoloji Becerileri</i>; Bilgi Konusunda Okur-Yazarlık, Medya Konusunda Okur-Yazarlık, BİT (Bilgi, İletişim, Teknoloji) Konusunda Okur-Yazarlık
Kaynak: P21(2015).	
NCREL “En Gauge”	• <i>Dijital Çağ okuryazarlığı</i>; Temel, Bilimsel Ekonomik ve Teknolojik okuryazarlıklar. Görsel ve Bilgi Okuryazarlıkları, Çok kültürlü Okuryazarlık ve Küresel Farkındalık • <i>Yaratıcı Düşünme</i>; Uyum, Karmaşıklıkla Baş Edebilme, Öz-yönetim, Merak, Yaratıcılık ve Risk Alma, Üst Düzey Düşünme Becerileri ve Akıl yürütme • <i>Etkili iletişim</i>; Takımla Hareket Etme, İşbirliği ve Kişilerarası beceriler, Bireysel Sosyal ve Toplumsal Sorumluluk, Etkileşimli işbirliği. • <i>Yüksek Üretkenlik</i>; Önceliklendirme, Planlama ve Sonuçları Yönetme, Gerçek Yaşam Araçlarını Kullanma, Geçerli ve Yüksek Kalitede Ürünler Üretme
Kaynak: NCREL (2003).	

ATC21S	• <i>Düşünme yolları</i>; 1. Yaratıcılık ve inovasyon 2. Eleştirel düşünme, problem çözme ve karar verme 3. Öğrenmede liderlik, yürütücü biliş • <i>Çalışma yolları</i>; 1. İletişim 2. İşbirliği (takım çalışması) • <i>Çalışma araçları</i>; 1. Bilgi okuryazarlığı 2. Bilgi İletişim Teknolojisi Okuryazarlığı • <i>Dünyada yaşama</i>; 1. Vatandaşlık–yerel ve küresel 2. Yaşam ve kariyer 3. Bireysel ve sosyal sorumluluk (kültürel farkındalık ve yeterliği de içeren)
	Kaynak: ATC21S (t.y.)
ISTE	• Güçlenmiş öğrenci, Dijital vatandaş, Bilgi yapılandırıcısı, İnovasyon tasarımcısı, Bilişimsel düşünür, Yaratıcı iletişimci, Küresel İşbirlikçi
	Kaynak: ISTE (2016)
OECD	<i>Bilgi</i> • Kaynak olarak bilgi: arayan, seçen, değerlendiren ve bilgiyi düzenleyen • Ürün olarak bilgi: bilginin yeniden yapılandırılması ve modellemesi ve bireysel bilginin geliştirilmesi. <i>İletişim</i> • Etkili iletişim • İş birliği ve gerçek etkileşim <i>Etik ve toplumsal etki boyutu</i> • Toplumsal etki
	Kaynak: Ananiadou ve Claro (2009)
European Reference Framework	• Ana dilinde iletişim, • Yabancı dilde iletişim, • Matematik yeterliği ve fen ve teknolojiye temel yeterlikler, • Dijital yeterlik, • Öğrenmeyi öğrenme, • Toplumsal ve yurttaşlık yeterliği, • İnisiyatif alma ve girişimcilik duygusu, • Kültürel farkındalık ve ifade
	Kaynak: Baschiera ve Marcinkiewicz-Wilk (2016)

Günümüzde bir bireyin başarılı olabilmesi için 21. yy becerileri olarak tanımlanmış özelliklerin çoğuna sahip olması gerekmektedir. Dolayısıyla eğitim sistemlerinin, bireylerin bu özelliklerini geliştirecek şekilde yapılandırılması son derece önemlidir. Son yıllarda bir çok ülke bu becerileri kendi programlarının hedefleriyle ilişkilendirmeye çalışmışlardır. Ancak her ne kadar öğretim programları aracılığı ile bu becerilerin geliştirilmesine yönelik hedeflere yer verseler de bu becerilerin değerlendirme aşamasında göz ardı edildiği anlaşılmaktadır. Ananiadou ve Claro (2009)'nun 17 OECD ülkesi ile 21. yy becerilerinin öğretimi ve değerlendirilmesine öğretim programlarında nasıl yer verdiğine ilişkin araştırmasında; Avusturya, Belçika, Kanada, Finlandiya, İrlanda, İtalya, Kore, Meksika, Hollanda, Yeni Zelanda, Norveç, Polonya, Portekiz, Slovakya, İspanya ve Türkiye'de 21.yy becerilerine programlarında ders konuları veya bütünleşik olarak yer verdiklerini ancak sadece İrlanda, Polonya ve Portekiz'in bu becerilerin değerlendirilmelerine yönelik düzenlemelerinin olduğunu, diğer ülkelerin böyle bir düzenlemelerinin olmadığını belirtmişlerdir.

Öğrenme-öğretme sürecinin değerlendirilmesinde sürece ve ürüne yönelik olmak üzere iki türlü değerlendirme yapılır. 21. yy becerilerinin değerlendirilmesinde de her iki değerlendirme türlerinin etkili bir şekilde kullanılması önem taşımaktadır. Ürüne yönelik değerlendirmede dersin hedeflerine ulaşıp ulaşılmadığı belirlenirken, biçimlendirmeye yönelik değerlendirmede öğrencilerin süreç boyunca izlenmesi ve performansları hakkında geri bildirim sağlanması söz konusudur (P21, 2007).

Aşağıdaki tabloda biçimlendirmeye ve ürüne yönelik değerlendirmenin amaç, yapılma zamanı, ve sonuçlarının kullanılmasına ilişkin açıklamalar görülmektedir.

Tablo 2

Biçimlendirmeye ve ürüne yönelik değerlendirme

	Biçimlendirmeye yönelik değerlendirme	Ürüne yönelik değerlendirme
Amaç	Öğretimi iyileştirmek ve öğrenciye geribildirim sağlamak	Öğrenci yeterliliğini ölçmek
Ne zaman yapılır?	Süreç boyunca devam eder	Ders sonunda yapılır
Öğrenciler sonuçları nasıl kullanır?	Kendi öğrenmelerini izlemek için	Dersin hedeflerine ve ölçüte göre süreci ölçmek
Öğretmenler sonuçları nasıl kullanır?	Anlamayı kontrol etmek için	Notlandırma ve ödüllendirme için

(Fisher ve Frey, 2007, s. 4).

Tablo 2’de görüldüğü gibi, biçimlendirmeye yönelik değerlendirme, öğretimi iyileştirmek ve öğrencilerin kendi öğrenmelerini izlemelerine olanak sağlamakta ve süreç boyunca devam ettiği için gerekli düzeltme ve müdahalelerin yapılmasına fırsat vermektedir. Ürüne yönelik değerlendirme ise, süreç sonunda yapıldığı için biçimlendirmeye yönelik değerlendirmenin avantajlarını sunmamaktadır. Dolayısıyla öğrenme-öğretme sürecinde öğretmenlerin 21. yy becerilerinin etkili bir şekilde değerlendirilebilmesi için ürüne yönelik değerlendirmenin yanında biçimlendirmeye yönelik ölçme araçlarını da kullanmaları oldukça önem taşımaktadır.

21. yy becerilerini geliştirmek için çeşitli kuruluşlar biçimlendirmeye ve ürüne yönelik değerlendirme yapmak amacıyla yazılımlar ve ölçme araçları geliştirmişlerdir. Bunlarda ürüne yönelik olanlar; The Cisco Networking Academy Program, The Intermediate-Level Geography Test, The Civic Outcomes for Elementary School Students assessment, The Civic Outcomes for Elementary School Students assessment, The UK’s Key Stage 3 ICT Literacy Assessment, The Program for International Student Assessment (PISA) Sürece yönelik olanlar; The Intel Education Assessing Projects tool, TerraNova Performance Assessments, Princeton Review’s formative assessments, DIAGNOSER, BioLogica, The Full Option Science System (P21, 2007) olarak özetlenebilir.

Yapılan araştırmalar, değerlendirmelerin genelde ürüne yönelik ve öğrencileri notlandırma amaçlı yapıldığını ve sonuçların nadiren öğrenciyi geliştirmek amacı ile kullanıldığını ortaya koymaktadır. Öğretmenlerin ölçme değerlendirme araçları konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıkları (Birinci Konur ve Konur, 2011; Çakan, 2004; Şenel-Çoruhlu, Er-Nas ve Çepni, 2008) ve bu nedenle uygulamaktan kaçındıkları görülmektedir. Ayrıca sınav sistemleri öğretmeni ürüne yönelik değerlendirmeyi daha fazla kullanmaya yöneltebilmektedir (Büyüktokatlı ve Bayraktar, 2016). Özellikle merkezi sınav sisteminin hakim olduğu ülkelerde, öğrencilerin rekabet halinde olması, alınan notların geleceklerini etkileme ihtimali nedeniyle ürüne yönelik değerlendirmeler daha fazla kullanılabilmektedir (Buldur ve Doğan, 2017).

Biçimlendirmeye yönelik değerlendirmenin etkili bir biçimde yapılması için aşağıdaki özelliklerin dikkate alınması gerekmektedir (P 21, 2007).

- 21. yy becerilerine odaklanmak, öğrencinin düşünme süreçlerini görünür hale getirmek
- Öğrencinin gerçek hayattaki problemleri çözerken kullandığı bilgileri belirlemek
- 21. yy becerilerini kullanabilecekleri performans dayalı değerlendirme yapmak
- Verileri doğrudan öğretim sürecine yansıyacak ve öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde kullanmak
- Değerlendirmelerin hem öğretmen hem de öğrenci için sonraki öğrenme süreçlerini desteklemek

- Değerlendirmelerin kapsayıcı ve sürekli olması, öğrenmenin çok boyutlu, bütünlük ve bu zamanla performans olarak gösterilebilecek bir anlayışı yansıtacak şekilde düzenlemek

Bu özelliklere uygun ölçme ve değerlendirme yapılabilmesi için öğrenme-öğretme sürecinde kolaylıkla uygulanabilecek, öğretmene kendi performansı ve öğrenci performansı hakkında anlık geri bildirim sağlayacak ölçme araçlarının kullanımı önem kazanmaktadır. Literatür incelendiğinde bu araçlar “hızlı ölçme” ya da “sınıf içi ölçme araçları” kavramları adı altında görülmektedir. Bu isimlerin tercih edilmesi ile kastedilen; araçların uygulama süresinin az olması, kullanımının kolay ve esnek olması, çok fazla materyal ve hazırlık gerektirmemesi ve o anki sınıf içi performans ile ilgili hem öğretmene hem de öğrenciye anlık geri bildirim sağlayarak öğrenmeyi geliştirmesidir. Ayrıca hızlı ölçme araçları sağladığı avantajlar nedeniyle özellikle 21. yy becerilerini geliştirmede de etkili olarak kullanılabilir.

Angelo ve Cross (1993, s.4-6) bu araçların; öğrenci merkezli olduğunu, öğretmenlere değerlendirme ve karar verme konularında seçenekler sunduğunu, hem öğretmene, hem de öğrenciye karşılıklı yarar sağladığını, biçimlendirmeye yönelik değerlendirmeye fırsat verdiğini, öğretmen, öğrenci ve alanın ihtiyacına yönelik kullanılabilirliğini, sürekli geri bildirim sağladığını ve temeli iyi öğretmenlik uygulamalarına dayandığını belirtmişlerdir. Bergquist ve Holbeck (2014) de sınıf içi değerlendirme araçlarının, ürün değerlendirme aşamasından önce, öğrencilerin hedeflere ulaşmalarını kolaylaştırmak ve öğretmene konuların anlaşılma durumuna ilişkin geri bildirim sağlamak amacıyla kullanılabilirliğini ifade etmişlerdir.

Süreç boyunca öğretmenler öğrencilerin anlayıp anlamadıklarını kontrol etmek için onlara “Sorusu olan var mı?”, “Herkes anladı mı?”, “Anlaşıldı mı?” gibi sorular yöneltebilmektedir. Çoğu öğrenci bu sorulara cevap vermek yerine sessiz kalmayı tercih etmektedirler. Çünkü kalabalık gruplar içinde öğrenciler kendilerini rahat hissetmemekte ya da utanabilmektedir. Bunun sonucu olarak öğretmen de öğrencilerin konuyu gerçekten anlayıp anlamadıklarını ölçmekte zorlanmaktadır (Fisher ve Frey, 2007, s. 1). Bu nedenle hızlı ölçme araçlarının öğrenme sürecinde kullanımı oldukça önem kazanmaktadır.

Bu araştırma ile bireyden beklenen becerileri değerlendirmede öğretmenlerin öğrenme öğretme sürecinde biçimlendirmeye yönelik değerlendirme için etkili, pratik ve hızlı olarak kullanabilecekleri araçların neler olduğunun belirlenmesi ve 21. yy becerilerine yönelik olarak, öğrenme-öğretme sürecinde nasıl kullanılabilirliğine ilişkin öneriler getirilmesi amaçlanmıştır.

2. Yöntem

Bu araştırma literatür inceleme araştırmasıdır. Bunun için uluslararası tanımlanmış olan beceriler incelenmiş, becerilerin ortak yönleri ve özellikle araştırmanın amacına uygun olarak hızlı ölçme araçlarıyla geliştirilebilecek olan beceriler seçilmiştir. Seçilen beceriler şunlardır;

- Yaratıcılık ve yenilik
- Eleştirel düşünme ve problem çözme
- İletişim ve iş birliği
- Bilgi okur yazarlığı
- Teknoloji okur yazarlığı
- Esneklik ve uyum
- Öz yönetim ve sorumluluk alma

Ayrıca öğrenme-öğretme sürecinde biçimlendirmeye yönelik kullanılacak ölçme araçları araştırılmıştır. Bunun için ilk önce *değerlendirme araçları*, *biçimlendirmeye yönelik değerlendirme araçları* gibi anahtar kavramlar kullanılarak taramalar yapılmış ancak ilerleyen süreçte aramalar *hızlı ölçme araçları*, *sınıf içi değerlendirme araçları*, *21. yy becerilerini değerlendirme* anahtar

kavramlarıyla taramalara devam edilmiştir. Taramalar Türkçe ve İngilizce olarak Google, Google akademik, EBSCO e-book Academic Collection, Ebook Central, Sobiad, ASOS INDEX Academia Sosyal Bilimler İndeksi, Academic Search Complete, Education Index Retrospective, Education Source, Beşeri Bilimler Veri Tabanı vb. veri tabanları kullanılarak gerçekleştirilmiştir.

Taramalar sonucu amaca uygun olduğu düşünülen 43 adet araç ve açıklamaları bir veri tablosunda listelenmiştir. 43 adet araçtan 24 tanesi seçilerek Tablo 3'te hangi becerilere yönelik kullanılabileceği listelenmiştir. Listelenen araçların hangisinin ele alınacağına karar verilirken aşağıdaki kriterler göz önünde bulundurulmuştur:

- Kullanımının pratik ve hızlı olması
- 21. yy becerilerini geliştirmeye katkı sağlaması,
- Birden fazla becerinin geliştirilmesine katkı sağlaması

Listelenen araçlardan özellikle Türkçe literatürde bulunmayan, az tanınır olduğu düşünülen ve kullanımı pratik olan araçlar bulgulara açıklanmış ve örneklendirilmiştir.

3. Bulgular

Tablo 3'te 21. yy becerilerini geliştirmeye yönelik kullanımı pratik ve etkili kullanımı olduğu düşünülen 24 aracın listesi verilmiştir. Bu araçlardan 13 tanesinin açıklaması ve örnekleri aşağıda verilmiştir.

Tablo 3

21. yy becerilerini geliştirmeye yönelik ölçme araçları

	Yaratıcılık ve Yenilik	Eleştirel Düşünme ve Problem Çözme	İletişim ve İşbirliği	Bilgi Okur- Yazarlığı	Teknoloji Okur- Yazarlığı	Esneklik ve uyum	Öz yönetim ve sorumluluk alma
Beyin Fırtınası	✓✓✓	✓✓✓				✓✓✓	
Kavram Haritası	✓✓✓	✓✓		✓✓✓		✓✓	✓✓
Karar Verme	✓✓✓	✓✓✓	✓✓✓			✓✓✓	✓✓✓
Matris		✓✓✓	✓✓✓	✓✓		✓✓	
Hızlı Örnek Olay	✓	✓✓✓	✓✓				✓
Hızlı Düşün	✓✓✓	✓✓✓		✓✓		✓✓✓	✓✓
Artı/Delta(+/Δ)		✓✓✓		✓			✓✓✓
Düşün-Eşleş-Paylaş		✓✓✓	✓✓✓			✓✓✓	
Ön bilgileri sorgulama				✓✓			✓✓✓
Bir dakikalık yazı							✓✓✓
En bulanık nokta		✓✓					✓✓✓
Bir cümlelik özetler	✓✓✓	✓✓✓		✓✓			
Uygulama kartları	✓✓✓		✓✓✓			✓✓✓	
Yönlendirilmiş açıklama			✓✓✓			✓✓✓	
Zincir notları	✓✓	✓✓✓					✓✓

Özgüven Yaprağı	Çalışma	✓✓			✓✓
Yaratıcı diyaloglar	✓✓✓	✓✓	✓✓✓	✓✓✓	
Hedefleri eşleştirme		✓✓	✓✓	✓✓	✓✓✓
Öğrenme belirleme	zamanını	✓✓			✓✓✓
Öğrenme günlükleri					✓✓✓
Öğretmen tasarımı mini değerlendirme formları					✓✓✓
Sınav değerlendirmeleri		✓✓✓		✓✓✓	✓✓✓
Çevrimiçi araçlar		✓✓	✓✓	✓✓✓	✓
Videolarla değerlendirme		✓✓		✓✓	✓✓✓

Karar Verme (Decision Making)

Bu araç bireylerin yaratıcılık, eleştirel düşünme ve problem çözme, iletişim ve iş birliği, esneklik ve uyum, öz yönetim ve sorumluluk alma becerilerini geliştirmeye yönelik amaçlarla kullanılabilir. Bu son derece ilgi çekici teknik olup, öğrencilerin zorlu bir problemi eleştirel bir şekilde ele almasına yardımcı olur ve çözümleri göz önünde bulundurarak yaratıcı olmalarını teşvik eder. Sorunların “gerçek dünya” niteliği, öğrencilerin problemleri derinden ele almalarını teşvik edebilir. (Handelsman ve diğ., 2007; akt. Brame, 2016).

Bu uygulamayı gerçekleştirmek için öğrencilerin üzerinde düşünebilecekleri bir problem durumu verilir. Örneğin; öğrencilerden ünlü bir farmasotik firmasının yeni antibiyotik üretim biriminin müdürü olduğunu düşünmeleri ve beş yıllık yeni antibiyotik üretim planı yapmaları istenir. Bütçeden beş yeni etkili antibiyotik için yeterli miktarda para alabilmek için yöneticilerini ikna etmeleri gerekmektedir. Öğrencilerden bu konuda 2’li veya 4’lü gruplarla sınıfta öğrendiklerini temel alarak bir plan ve savunma gerekçesi hazırlamaları istenir. Öğrenciler grup çalışması sonucunda fikirlerini arkadaşlarıyla paylaşp, tahtaya notlar alabilirler. Etkinlik sonunda diğer öğrenciler, her grubun önerisi üzerinde yorum yapabilir ve değişiklik önerisi getirebilirler (University of Oregon, 2014).

Bellek Matrisi (Memory Matrix)

Bellek Matrisi, iki boyutlu bir diyagram olup bilgiyi organize etmek ve ilişkileri göstermek için kullanılan satır ve sütunlara bölünmüş dikdörtgenden oluşur. Bir bellek matrisinde satır ve sütun başlıkları verilir, ancak içindeki kutular boş bırakılır. Öğrenciler, bellek matrisinin boş hücrelerini doldurduklarında hızlıca taranabilecek ve kolayca analiz edilebilecek geri bildirim sağlarlar (Angelo ve Cross, 1993, s. 142). Bu teknik öğrencilere karmaşık bilgileri düzenlemeleri ve sentezlemeleri için bir yapı ortaya koyar. Öğretmen, bu araç sayesinde ön bilgileri ya da yanlış bilgileri belirleyebilir. Özellikle düz anlatım, video ve okuma ödevleri sonrasında oldukça etkili şekilde kullanılabilir (MGH Institute of Health Professions, ty).

Bu tekniğin uygulaması oldukça kolaydır ancak öğretmenin kullanım öncesi iyi bir hazırlık yapması gerekir. İçeriğin seçimi sütunlar ve satırlar şeklinde düzenlemeye uygun olmalıdır. Basit bir matris oluşturulmalı ve kullanmadan önce matrisin tamamlanmış hali cevap anahtarı olacak şekilde

hazır olmalıdır. Öğrencilere matrisin boş hali verilir. Etkinliğin amacı, süresi ve öğrencilerden ne tür cevaplar istendiği (kelime, kısa cümle vb.) açıklanır. Uygulama ilk defa yapılacaksa öğrencilere örnek matrisler gösterilir. Daha sonra cevaplar gözden geçirilir ve sonuçlar analiz edilir. Bir sonraki derste matrisle ilgili mutlaka geri bildirim sağlanmalı ve yanlışlar düzeltilmelidir (MGH Institute of Health Professions, ty). Bu uygulamada öğrenciler gruplar halinde çalışabilirler. Sonuç olarak, öğrencilerin iletişim-iş birliği, eleştirel düşünme-problem çözme becerilerinin yanı sıra, bilgi okuryazarlığı, esneklik ve uyum becerilerinin geliştirilmesi amacıyla kullanılabilir.

Örneğin öğrenciler, benzin/dizel; rüzgar/güneş enerjisi, bireysel/grup çalışmaları vb. hakkında kıyaslamalar yapabilirler. Aşağıda bellek matrisi ve dakikalık makale kıyaslanmasına ilişkin tablo örneği verilmiştir.

Tablo 4

Matris örneği

Öğrenme etkinliği	Etkinliğin katkısı	Etkinliğin Sınırlılığı	Bunu sınıfta ne zaman uygulayabileceğiniz
Bellek matrisi			
Dakikalık yazı, vb.			

Hızlı Düşün (Quick Thinks)

Öğrencilerin, eleştirel düşünme-problem çözme becerilerinin yanı sıra, bilgi okuryazarlığı, iletişim-iş birliği esneklik ve uyum becerilerinin geliştirilmesi amacıyla kullanılabilmektedir. Ders anlatımında kullanılan herhangi bir konuyla ilgili öğrencilere bir iki dakika verilerek aşağıdaki etkinlikler yapılabilir. Cevaplar, yüksek sesle veya yazılı olarak alınabilir. Öğrenciler bu etkinlikleri, bireysel ya da grup çalışmaları halinde gerçekleştirebilirler (University of Oregon, 2014; Quick Thinks, t.y.)

- Yanlış düzelt: Bir ifade, bir denklem, bir görsel, öğrencilere bilinçli olarak hatalı sunulur ve onlardan bu yanlış düzeltmeleri istenir.
- Cümle tamamlama: İşlenen bir konu ile ilgili bir cümle başlatılır ve cümlenin kalanını öğrencilerin anlamlı bir şekilde tamamlamaları istenir. Tamamlanması istenilen şey, bir tanım, kategori, sebep sonuç ilişkisi, zıtlık, mantık vb. olabilir. Ezbere bilgi isteyen cümlelerden kaçınmak gerekir.
- Basamakları yeniden sırala: Herhangi bir konuya ilişkin yöntem, süreç, döngü, plan ya da teknikle ilgili maddeler yanlış olarak sıralanır. Öğrencilerden bunu düzeltmeleri istenir.
- Yeniden ifade etme/özetleme: İşlenen konuyu öğrencilerin kendi ifadeleriyle özetlemeleri istenir. Öğrenciler rastgele seçilecekleri konusunda bilgilendirilir. Hazırlanmaları için belirli bir süre verilir. Bir öğrencinin özeti dinlendikten sonra, eksikleri varsa başka bir öğrenciden onu tamamlaması istenir.
- En iyi cevabı seç : Öğrencilere bir soru sorulur veya bir senaryo verilir. Soru türü, geleneksel çoktan seçmeliye benzer, ancak burada seçenekler birbirine yakın, çelişkili, karar vermeyi gerektirecek türden verilir. Öğrenciler en iyi cevap olabilecek seçeneği seçerler ve grup/gruplar halinde tartışılır.

Örnek

Deri lezyonları görülen ve ilerleyici yürüyüş bozukluğuna eşlik eden düşük ayak problemi olan bir hastada tercih edilecek olan tetkik hangisidir? Seçiminizi ve nedenini açıklayın.

- A. Omurga röntgeni (Spine X ray)
- B. MR (Magnetic resonance imaging)
- C. Bilgisayarlı Tomografi (CT scan)

D. Nükleer kemik taraması (Nuclear bone scan)

Artı/Delta (+/Δ-Plus/Delta)

Bu araç, öğrencilerden sınıfta neyin işe yaradığı ve nelerin iyileştirilmesi gerektiğine dair geri bildirim almanın hızlı ve kolay bir yoludur. Bir ödev veya dersin sonunda veya dönem boyunca periyodik bir kontrol olarak kullanılabilir. Öğrencilerin eleştirel düşünme, problem çözme, öz yönetim, sorumluluk alma ve bilgi okuryazarlığı becerilerine katkı sağlayabilir. Artılar veya deltalar, sınıf etkinliklerine, öğretim materyallerine, sınıf ortamına, öğretmen veya öğrenci performansına yönelik kullanılabilir (McClanahan ve McClanahan. 2002).

Bu uygulama için öğrencilerden bir kağıdı iki sütun şeklinde bölmeleri, birinci sütuna (+) dersle ilgili olumlu olan şeyleri (etkinlikler, materyaller vb.), ikinci sütuna da (Δ) değiştirmek istedikleri noktaları yazmaları istenir. Kağıtlar toplanır, incelenir ve bir sonraki ders için değişiklikler yapılır. Bu araç aynı zamanda öğrencinin kendini değerlendirmesi için de kullanılabilir (University of Oregon, 2014).

Düşün-Eşleş-Paylaş (Think-Pair-Share)

Bu araç, öğrencilerin eleştirel düşünme ve problem çözme, iletişim ve iş birliği, esneklik ve uyum becerilerini geliştirmek için kullanılabilir. Robertson (2006), Düşün-Eşleş-Paylaş tekniğinin, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştiren, oldukça basit ama çok etkili bir araç olarak kullanılabileceğini ifade etmektedir. Bu aracın özellikle öğrenci ve öğretmen arasındaki etkileşimi artırması yönünde olumlu etkileri bulunmaktadır. Düşün-eşleş-paylaş etkinliğinde öğrencilere, sessizce düşünmeleri için ilgilerini çeken bir soru sorulur, daha sonra öğrenciler, düşüncelerini bir akranıyla paylaşır. Bu şekilde öğrenci başka olası cevapları duyar, eğer cevabını bilmiyorsa da arkadaşından yardım ister. Arkasından öğrenciler görüşlerini tüm sınıfla paylaşır. Böylece etkileşim artar ve öğretmen öğrencilerin konuları ne kadar iyi anladıklarını izleme ve informal bir değerlendirme yapma fırsatı yakalar. Ayrıca, öğretmen, normalde sınıf içinde sessiz kalmayı tercih eden öğrencilerin de performansına yönelik bir geri bildirim de alabilir.

Yapılan bazı araştırmalarda düşün-eşleş-paylaş tekniği kullanıldığında bazı becerilerin geliştiğine dair bulgular ortaya çıkmıştır. Örneğin; Kaddoura (2013) tarafından, hemşirelik öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik olarak yapılan deneysel çalışmada; 17 hafta boyunca uygulanan teknik sayesinde deney grubu öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerinde kontrol grubuna göre anlamlı bir farklılık elde edilmiştir. Gök (2018)'ün, düşün-eşleş-paylaş tekniğinin, öğrencilerin Fizik dersine yönelik kavramsal öğrenme ve epistemolojik inançları üzerindeki etkilerini araştırdığı deneysel çalışmasında; deney grubu öğrencilerinin kontrol grubuna kıyasla daha olumlu sonuçlar elde ettiğini bulmuştur.

Hetika, Farida ve Sari (2018), düşün-eşleş-paylaş tekniğinin öğrencilerin öğrenme motivasyonu ve ders başarısına olan etkisini araştırdığı çalışmalarında, uygulama öncesi ve uygulama sonrası puanlar arasında deney grubu lehine anlamlı farklılıklar elde etmişlerdir. Demirci ve Düzenli (2017) ise bu tekniğin, sınıfta öğrencilere, gözden geçirme, uygulama ve daha önceden öğrenilmiş bilginin yeniden üretilmesi gibi olumlu fırsatlar sunduğunu ifade etmektedirler. Aynı zamanda öğretmenlerin bu uygulamayı, biçimlendirmeye yönelik bir değerlendirme aracı olarak kullanarak bazı avantajlar elde ettiklerini belirtmişlerdir. Yaptıkları araştırmada, düşün-eşleş-paylaş tekniğinin çevrimiçi bir platformda öğrencilere uygulanması sonucunda hem öğrencilerin başarılarında artış, hem de görüşme sonunda olumlu görüşler ortaya koymuşlardır.

Ön Bilgileri Soruşturma (Background Probe)

Bu araç öğrencilere basit sorular sorularak herhangi bir konuyla ilgili ne kadar bilgiye sahip olduklarını belirlemek için uygulanır. Ayrıca öğrencilerin hatırlama, analiz, sentez, yaratıcılık,

eleştirel düşünme yeterliliklerini belirlemede de kullanılabilir (Whitley ve Parton, 2014). Böylece öğrencilerin öz yönetim, sorumluluk alma becerilerini geliştirmede etkili olabilir. Ayrıca bu araç öğretmene derse başlamadan önce öğrencilerin ihtiyacına göre öğretimi tasarlama konusunda avantaj sağlayacaktır. Aşağıdaki ifadeler buna örnek olarak verilebilir (Cross ve Angelo, 1988, s.39).

Örnek

- Bloom'un taksonomisini daha önce duydunuz mu?
- Evet ise taksonomi kategorilerini hatırladığınız kadar tanımlayınız ve her birine örnek vermeye çalışın
- Size göre bu kategorilerden en önemli olan hangisi?

Ön bilgileri soruşturma aracı, birkaç çeldiricinin içinde tek bir cevabı bulunan geleneksel çoktan seçmeli sınavlar gibi değildir. Öğrenciler, verdikleri cevaplarla kendi anlayışlarını, yeterliklerini ve öğrenmelerindeki gelişmeleri yansıtmaya fırsatı bulabilmektedirler (Whitley ve Parton, 2014).

Bir Dakikalık Yazı (One Minute Paper)

Bu uygulama çok az bir zaman ve enerji harcanarak öğrencilerden geri bildirim alınmasında kullanılır. Alınan geri bildirimler sayesinde öğretmen ders sürecinde gerekli düzeltmeleri, değişiklikleri yapıp, öğretimsel olarak ne tür çeşitlilik getireceğine karar verebilir (Cross ve Angelo, 1988, s. 148-153). Basit bir teknik gibi görünmesine rağmen öğrencinin anlatılan, okunan ya da tartışılan konuyla ilgili en önemli ya da en yararlı noktayı seçmesini ve özetlemesini sağlar (Nilson, 2010, s. 168). Bunun için öğrencinin önce hatırladığı şeyi değerlendirmesi gerekir. Sonrasında da bir soru elde etmek için öğrencinin ne kadar iyi anladığını kendinin değerlendirmesi gerekir. Bu yönüyle öğrencilerin öz yönetim ve sorumluluk becerilerine katkı getirmektedir (Cross ve Angelo, 1988, s. 148-153).

Bu araç, bir laboratuvar uygulaması sonrası öğrenilenlerin değerlendirilmesi için, çalışma grupları toplantıları, alan gezileri, ödevler, videolar veya sınavlar için kullanılabilir. Dakikalık yazılar hem ders başında hem de sonunda uygulanabilir. Dersin başında bir ısınma etkinliği gibi kullanılabileceği gibi, dersin sonunda yeni bilgiyi içselleştirmek, uzun süreli belleğe göndermeye yardımcı olmak amacıyla da kullanılabilir. Bunun için önce hangi konuya odaklanılacağına karar verilir. Bu aynı zamanda bu tekniğin ne zaman uygulanacağını belirler. Eğer bir dersin anlaşılıp anlaşılmadığına odaklanmak isteniyorsa en iyi zaman dersin son dakikalarıdır. Eğer bir ödev öncesi durumu varsa da dersin ilk dakikaları daha uygun olabilir. Her ne kadar bu uygulamaya bir dakikalık yazı denilse de genellikle iki ya da üç dakikalık zaman gerektirir (Nilson, 2010, s. 168; Cross ve Angelo, 1988, s. 148-153).

Bu teknik kalabalık sınıflar için de kullanılabilir. Kimin ne yazdığını bilmenin çok önemli bir gerekçesi olmadıkça, öğrencilerden isimlerini yazmaları istenmez. Öğrencilere ne kadar süreleri olduğu, nasıl cevaplar istendiği (kelimeler, kelime grupları, kısa cümleler vb) ve öğretmenden ne zaman geri bildirim alacakları açıkça ifade edilir. Genelde her soru için iki-beş dakika verilmesi önerilir. Aşağıda örnekler verilmiştir (Cross ve Angelo, 1988, s. 148-153).

Örnek

Öğretmen dersin bitimine birkaç dakika kala öğrencilerine aşağıdakine benzer sorular sorarak yazılı olarak cevaplamalarını ister.

1. Bugün öğrendiğiniz en önemli şey nedir?
2. Hangi önemli sorular cevaplanmadı?

Ayrıca alternatif olarak grup veya eşli tartışmalarda cevaplanmak üzere aşağıdaki sorular da yöneltilebilir:

- En açıklayıcı örnek

- En etkili görsel
- En ikna edici argüman
- En şaşırtıcı bilgi
- En önemli karakter
- En rahatsız edici fikir vb.

Bir Cümlelik Özet (One Sentence Summary)

Öğrencilerin herhangi bir ders, tartışma veya okuma ödevi sonrası edindikleri temel fikirlerin belirlenmesi için kullanılır. Problem çözme, eleştirel düşünme, yaratıcılık, bilgi okuryazarlığı becerilerini geliştirmek için kullanılabilir. Öğrencilerin yeni bilgiyi özetleme, kıyaslama, açıklama yapmaları, sebep sonuç ilişkisi, problemin çözümünü göstermeleri için uygundur. Bunun için öğrencilere Ne, Nerede, Niçin, Nasıl, Ne zaman ve Kim sorularının bir bölümünü veya tamamını içeren 5 N 1 K şeklindeki sorular sorulur, öğrencilerden bu soruları cevaplayan ve sentezleyen tek uzun bir cümle yazmaları istenir. Daha sonra cümleler öğretmen tarafından değerlendirilerek konuyla ilgili önemli kavramları anlamalarıyla ilgili geri bildirim alınır (Cross ve Angelo, 1988, s.67-69; Hanover county public schools, 2017). Özetlerin derinliği, öğrencilerin konu veya ünite hakkında bugüne kadar olan anlayışlarını belirlemede kullanılır ve ayrıca bu durum derslerin gelecekteki planlaması için öğretmene yol gösterir (Regier, 2012, s. 14).

Uygulama Kartları (Application Cards)

Öğretmenin, öğrencilerin öğrendikleri bilgileri, gerçek dünyaya ne kadar iyi aktarabildiklerini anlamasını sağlar. Bu teknik, olası uygulamalar hakkında öğrencileri düşünmeye teşvik eder. Sonuç olarak öğrencilerin, önceki bilgileriyle yeni öğrendikleri bilgileri birleştirmelerine olanak sağlar (Angelo ve Cross, 1993, s. 236). Uygulama kartları, öğretmenlerin tüm öğrencilere hızlı, kolay, haftalık geri bildirim sağlamasına olanak tanımaktadır. Yapılan araştırmalar öğretmenlerin öğrencilerin öğretmenleri tarafından düzenli ve sık geri bildirim almasının onlara fayda sağlayacağını göstermektedir (Valentine ve Freeman, 2000). Bu teknik ile öğrencilerin esneklik ve uyum, yaratıcılık, iş birliği ve iletişim becerileri geliştirilebilir.

Önemli bir kuramın, kuralın ya da işlemin anlatımının ardından, öğrencilere öğrendikleri konuyla ilgili en az bir gerçek hayat uygulaması örneği yazmaları istenir. Öğrencilerin bilgileri kartlara yazmaları için 3-5 dakika verilebilir. Bu sayede öğretmen öğrencilerin öğrenmelerini nasıl transfer ettiklerini değerlendirebilir. Sonraki aşamada en iyi cevaplar seçilerek sınıf ortamında tartışılır (Nilson, 2010, s. 277; Shaffer 2013). Aşağıda verilen Tablo 5’te örnek bir uygulama kartı verilmiştir.

Tablo 5

Örnek uygulama kartı

Bu derste öğrendiğiniz bilgi ya da becerileri sol sütuna yazın daha sonra kendi hayatınızdan olası uygulamaları da sağ sütuna listeleyin

Bilgi ya da beceri	Olası uygulama
Newton’un etki tepki yasası	Günlük hayattan bunu ispatlayan üç örnek veriniz.

(Kaynak: BCIT, 2010; Angelo ve Cross, 1993, s. 237)

Yönlendirilmiş Açıklama (Directed Paraphrasing)

Yönlendirilmiş açıklama, öğrencilerin önemli bilgileri veya kavramları kendi sözcükleriyle özetleme ve yeniden ifade etme yeterlikleri hakkında öğretmene geri bildirim sağlar; Böylece öğrencilerin konuyu ne kadar iyi anladığı ve öğrendiklerini ne kadar içselleştirdiği belirlenebilir. Aynı zamanda bu teknik, öğrencilerin öğrendiklerini, sınıf dışındaki bir kişinin anlayabileceği bir

forma çevirme yeteneğini de değerlendirir (Angelo ve Cross, 1993, s. 232). Öğrenciler karmaşık, ya da uzmanlık gerektiren kelime hazinesiyle iletilen kavramları, dinleyicinin anlayabileceği daha basit bir dil ile anlatmaktadır (Barkley, 2010). Böylece öğrencilerin öğrendiklerini kendi sözcükleriyle özetlemelerini, uygun bilimsel terminolojiyi kullanabilmelerini, hedef kitleye en iyi şekilde nasıl aktarabileceklerini düşünmelerini sağlayarak ilginç, yaratıcı ve zorlayıcı bir yol sunmaktadır. Ayrıca öğrencinin kendi anlayışını incelemesine de olanak sağlayarak metabilşsel bir fırsat sağlamaktadır (Keeley, 2008, s.77).

Bu teknikte öğrencilere öğrendikleri bir konuyu, o gün derse gelmemiş olan arkadaşlarına, alt sınıflara, ailelerine, kardeşlerine vb. anlatmaları ve onların yorumlarını yazmaları istenir. Öğrencinin anladığı konuyu bir başkasına anlatması, bildiklerini bir kere daha gözden geçirmesini ve öğrenmenin kalıcı hale getirilmesini sağlayacaktır. Bu uygulama bir kişiye anlatmak yerine belirli bir topluluğa herhangi bir konuda eğitim vermek için de uygulanabilir (Nilson, 2010, s. 170). Bu uygulama ile öğrencilerin iletişim, iş birliği, esneklik ve uyum becerileri geliştirilebilir.

Zincir Notlar (Chain Notes)

Bu teknik öğrencilerden derse yönelik olarak yazılı geri bildirim almak için kullanılır. Özellikle kalabalık sınıflar için kullanışlıdır. Öğrencilerin yaratıcılık, problem çözme, eleştirel düşünme, öz yönetim ve sorumluluk alma becerilerini geliştirmek için kullanılabilir. Derste öğretmen içinde tek soru olan bir zarf dolaştırır. Öğrenciler, zarfın kendilerine geldiğinde daha önceden dağıtılmış kartlara cevabı bir-iki dakika içinde yazmaları ve zarfın içine koyarak bir sonraki arkadaşına vermeleri istenir. Bu değerlendirme tekniği her bir öğrenciden alınan bireysel cevaplar sayesinde öğretmene oldukça zengin bir geri bildirim sağlayabilir (University of Oregon, 2014; Cross ve Angelo 1988, s. 134-135).

Zincir Notları, öğrencilerin başkalarının fikirlerini incelemelerini ve kendi düşünceleriyle karşılaştırmaları için bir fırsat sunar. Ayrıca bu süreçte öğrenciler ya başkalarının fikirlerine katkıda bulunurlar ya da kendileri yeni fikirler geliştirirler. Zincir notları öğrencilerin bilimsel kavramlar hakkında sahip oldukları farklı fikirleri ortaya çıkarır. Notların analizi sonucunda öğrencilerin kavram bilgileri, kullandıkları kelimeler ve kavram yanılgıları ortaya çıkar. Aşağıda 7. sınıf öğrencilerinin maddeye ilişkin zincir notları görülmektedir (Keeley, 2008, s.62).

Tablo 6

7. Sınıf zincir notu örneği

● Madde her yerdedir ve her şeyi oluşturur. ● Madde yer kaplar ve kütleye sahiptir. ● Madde hacme ve kütleye sahiptir. ● Maddeyi görebilir veya hissedebilirsiniz. ● Gazlar gibi bazı maddeler görülemez. ● Madde katı, sıvı ve gaz formundadır. ● Madde katı, sıvı veya gaz ve aynı zamanda elementler ve bileşikler halinde olabilir. ● Maddenin içinde atomlar vardır. Hemen hemen her şeyin içinde atomlar vardır. ● Atomlardan yapılmış her şey maddedir. ● Atomlar küçüktür, ancak görülmese bile önemlidirler. ● Bazı madde türlerini göremezsiniz. Eğer hissedebilir veya koklayabilirsiniz oradadır. Hava vardır; onu göremezsin, ama koklayabilirsin. ●

Yaratıcı Diyaloglar (Invented Dialogs)

Öğrencilerin eleştirel düşünme-problem çözme, yaratıcılık, iletişim ve iş birliği, esneklik ve uyum becerilerini geliştirmek için kullanılabilir. Bu teknik tarih, edebiyat, felsefe gibi sosyal alanlardan seçilen tartışmalı konulardan oluşturulan diyaloglara yöneliktir. Öğretmen, öğrencilere farklı konu seçenekleri, uzunluk ve diyalogun nasıl olması gerektiğini anlatan yazılı bir yönerge dağıtır. Öğrencilerden seçtikleri konuyla ilgili yaratıcı, özgün, canlı, ikna edici, doğal ve içeriği zengin diyaloglar oluşturmalarını ister. Öncesinde öğretmen konunun uygunluğunu test etmek için kendisi birkaç diyalog oluşturabilir. Öğrenciler hazırladıkları diyalogları ilk önce grup içinde sesli olarak denerler daha sonra sınıfa sunarlar. Diyalog konuları olarak Plato ve Aristo'nun felsefi konuşmaları, Chomsky ve Skinner tartışmaları, Kennedy-Nixon konuşmaları örnek verilebilir (Cross ve Angelo 1988, s. 83-86) .

Aşağıda yaratıcı diyalog için hazırlanmış bir örnek bulunmaktadır (Mansfield, 2010).

Tablo 7

Yaratıcı diyalog örneği

Öğretmenin izleyeceği adımlar:

1. Dersinizle ilgili konulardan bir veya daha fazla tartışmalı konu, teori, karar veya kişiliği seçin.
2. Öğrencilerinizden seçilen konunun karakterlerine ilişkin 10 ila 20 arasında konuşma cümlelerinden oluşacak şekilde karşılıklı bir diyalog oluşturmalarını isteyin. Başlangıçta öğrencilerinize aşağıdaki bilgi yaprağını vermeniz faydalı olabilir.

Öğrenci yönergesi:

Sınıfta tartışılan bilgileri kullanarak, Sokrates ve Aristoteles arasında bir diyalog oluşturun. İsterseniz, farklı karakterleri seçebilirsiniz ancak en az bir karakterin, filozoflardan biri ile aynı görüşte olması gerekir. Karakterin politik yaşama dair görüşlerini tartışın. Diyalogunuz 10 ila 20 konuşma cümlesinden oluşan uzunlukta olmalıdır. Süreniz 5 dakikadır.

Çevrimiçi Yanıt Sistemleri (Online Response Systems)

Bu araçlar öğrencilerin teknoloji okuryazarlığı, problem çözme, iletişim ve iş birliği, öz yönetim ve sorumluluk alma becerilerini geliştirmek için kullanılabilir. Bu yanıt sistemleri özellikle biçimlendirmeye yönelik değerlendirmelerde ve kalabalık sınıf ortamlarında hızlı geri bildirim almak için uygundur. Bu sistemler hatırlamaya, kavramaya, uygulamaya, eleştirel düşünmeye yönelik sorularda kullanılabileceği gibi, öğrencilerin herhangi bir konuda görüşlerini almak, deneyimlerini paylaşmak, kendi öğrenmelerini izleme ve üzerine yorum yapmak için de kullanılabilir. Sonuç olarak öğretmenlerin öğrenme sürecindeki hedeflerine ne kadar ulaştıkları konusunda da bilgi verir.

Öğrencilerin ve öğretmenlerin ücretsiz olarak kullanabilecekleri çeşitli araçlar bulunmaktadır. Socrative, webclicker, quizsocket, kahoot, versoapp, infuselearning vb. örnek olarak verilebilir. (Balta ve Awedh, 2017).

Yanıt sistemleri öğretmenlere önemli avantajlar sağlamaktadır. Bunlar Bruff, D. (t.y.);

- Ders süresince dikkati koruma ve aktif öğrenci katılımını sağlama
- Öğrenciler arasında iletişim ve iş birliğini geliştirme
- Her bir öğrenciden geri bildirim alma
- Utangaç ve kendinden emin olmayan öğrenciler için güvenli bir ortam yaratma
- Ders süresince öğrencilerin anlayıp anlamadığını kontrol etme
- Anlık öğrenci ihtiyaçlarına yönelik öğretim yapma
- Anlık notlandırarak değerlendirme yapma

- Heyecan yaratmaktır.

Balta ve Awedh (2017)'in yapmış oldukları araştırmada da çevrimiçi yanıt sisteminin kullanıldığı öğrenme ortamlarında öğrencilerin olumlu tutumlarının arttığını, teknolojinin başarılı bir şekilde derslere entegre olduğunu, iş birlikli öğrenme ve öğrenci katılımının arttığını belirlemişlerdir.

4. Sonuç

Öğrenci başarısı değerlendirilirken hem sürece hem de ürüne yönelik bir değerlendirme yapılması önemlidir. Bu değerlendirme sürecinde programların beklentilerinin yanında, ulusal ve arası yeterliklerin ve becerilerin de dikkate alınması gerekmektedir. Uluslararası düzeyde bu durum 21.yy becerileri olarak karşımıza çıkmakta olup, ulusal düzeyde de ülkeler bireye yönelik beklentilerini tanımlarken bu becerileri dikkate almışlardır.

Her ne kadar bu beceriler ulusal ve uluslararası düzeyde tanımlanmış ve programların hedefleri arasında yer alsada, öğrenme-öğretme sürecinde yapılan değerlendirmelerde bu becerilerin ölçümlerine yönelik uygulamalar kısıtlı olarak gerçekleştirilmekte veya hiç yapılmamaktadır. Bu durumun nedenleri; biçimlendirmeye yönelik ölçme ve değerlendirme araçlarının yeterince tanınmıyor olması, ölçme ve değerlendirme uygulamalarının hazırlık, değerlendirme paylaşımının zaman alması, genelde araçların sadece notlandırma amaçlı kullanılma isteği olabilir.

2009 yılında hayata geçirilen 21. yy Becerilerinin Öğretimi ve Değerlendirme Projesinde (ATC21S) ilköğretim ve orta öğretim okullarının değişen becerilere ayak uyduramaması gerekçesiyle bu becerilerin geliştirilmesi ve ölçülmesi amaçlanmıştır. Böylece yeni değerlendirme biçimleri oluşturmanın eğitimde esas değişikliğin temellerini oluşturacağı anlayışıyla 21.yy becerilerine ilişkin programların altyapısını oluşturan iletişim ve iş birliği, problem çözme, bilgi iletişim ve teknoloji okuryazarlığı becerilerinin değerlendirilmesi amaçlanmıştır (ATC21S, t.y.).

Bu araştırma ile; öğrencilerin 21.yy becerilerini değerlendirmeye yönelik olarak öğretmenlerin etkili, pratik ve hızlı olarak kullanabilecekleri ölçme araçları tanıtılmış, hangi becerileri geliştirmeye uygun oldukları açıklanmış ve örneklendirmeler yapılmıştır. Bunun için literatürde etkili, pratik ve hızlı olarak kullanılabilecek biçimlendirmeye yönelik 24 adet ölçme aracının listesi çıkarılmıştır. Bu araçların hangi becerileri geliştirmeye yönelik olarak kullanılabileceği araştırmacılar tarafından belirlenmiştir. Bu araçların kullanım özelliklerine göre farklılık gösteren ve daha az tanınır olduğu düşünülen 13 aracın tanıtımı yapılmış ve örneklendirilmiştir.

Bireyin yaratıcılık ve yenilik becerisini geliştirmek için; karar verme, bir cümlelik özet, yaratıcı diyaloglar vb., eleştirel düşünme ve problem çözme becerisi için matris, hızlı düşün, zincir notları vb. iletişim ve iş birliği becerilerini geliştirmek için yönlendirilmiş açıklama, uygulama kartları vb., bilgi okur yazarlığı için kavram haritası, sınav değerlendirmeleri vb., teknoloji okur yazarlığı için çevrimiçi araçlar, videolarla değerlendirme vb., esneklik ve uyum becerileri için; beyin fırtınası, düşün-eşleş, paylaş vb., öz yönetim ve sorumluluk alma becerileri için bir dakikalık yazı, öğrenme günlükleri vb. araçlar kullanılabilir. Bu araçlar Tablo 3'te de görüldüğü gibi birden fazla beceriyi geliştirmek amacıyla da kullanılabilir.

Bu araçlar öğrencilere öğrenme sürecinde 21.yy becerilerini geliştirmenin yanında birçok olumlu katkılar da sağlamaktadır. Hızlı ölçme araçları öğrencilerin kendi öğrenmelerini izlemelerini sağladığı için öz-düzenleme stratejilerinin gelişimine katkı sağlayabilir ayrıca özgüven düzeylerini yükseltebilir. Kullanımı çok yaygın olmayan bu araçlar, etkin katılım sağladığı için sınıf içinde öğrencilerde motivasyonu artırıcı bir etki yaratabilir. Dönder, Elaldı ve Özkaya (2012) araştırmalarında değerlendirmede bu tür araçların kullanılmasının öğrencilerin derse karşı ilgilerini arttırdığı, ihtiyaçlarını belirlediği, öğrenme sorunlarının tespitine yardımcı olduğu, öğrencileri farklı açılardan değerlendirmeyi sağladığı, öğrencileri birey olarak ele aldığına ilişkin bulgular ortaya

koymuşlardır. Buldur ve Doğan (2017) yaptıkları araştırmada ise, biçimlendirmeye yönelik olarak 32 farklı değerlendirme aracı kullanmışlar ve öğrenme-öğretme süreci sonunda kullanılan bu araçların etkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca araştırmada öğrencilerin, öğretim sürecinde yeterliliklerini geliştirmeyi, anlamlı ve tam öğrenmeyi, yeteneklerini kanıtlamayı, yüksek not almayı amaçladıkları sonucuna ulaşılmıştır.

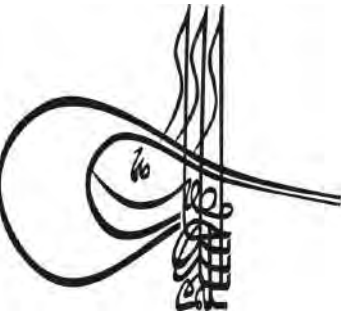
Hızlı ölçme araçları öğrencilerin becerilerini geliştirmeye sağladığı katkının yanında ayrıca öğrenme sürecine yönelik geri bildirim sağlaması açısından da değerlidir. Bu nedenle öğretmenlerin dersin hedefleriyle birlikte öğrenme sürecinde bu becerileri de dikkate alması önemlidir. Sonuç olarak derslerinde 21. yy becerilerini geliştirmeyi amaçlayan öğretmenlerin hızlı ölçme araçlarını kullanmaları önerilir. Bunun için öğretmenlerin bu araçlar konusunda bilgilendirilmeleri gerekli görülmektedir.

KAYNAKÇA

- Ananiadou, K. ve Claro, M. (2009). 21st Century Skills and competences for New Millennium learners in OECD countries. Organization for Economic Cooperation and Development. EDU Working paper no. 41.
- Angelo, T. A. ve Cross, K. P. (1993). Classroom Assessment Techniques: A Handbook for College Teachers (2nd Ed.). San Francisco: Jossey-Bass.
- ATC21S (t.y.). 21st Century Skills. Assessment and Teaching of 21st century. Erişim adresi: <http://www.atc21s.org/>
- Autor, D. H., Levy, F. ve Murnane, R. J. (2003). The skill content of recent technological change: An empirical exploration. *The Quarterly journal of economics*, 118(4), 1279-1333.
- Balta, N. ve Awedh, M. H. (2017). The Effect of Student Collaboration in Solving Physics Problems Using an Online Interactive Response System. *European Journal Of Educational Research*, 6(3), 385-394.
- Barkley, E. F. (2010). Student engagement techniques: A Handbook for College Faculty. San Francisco: Jossey Bass.
- Baschiera, B. ve Marcinkiewicz-Wilk, A. (2016). Key competencies for lifelong learning in the education of seniors - the idea and aims of project. A. Marcinkiewicz-Wilk (Ed.) *Key competence for lifelong learning*, içinde (s. 20-28). Wrocław: Agencja Wydawnicza
- BCIT, (2010). Classroom assessment techniques. British Columbia Institute of Technology .Learning and Teaching Centre. Erişim adresi: http://www.northernc.on.ca/leid/docs/ja_assesstech.pdf.
- Bergquist, E. ve Holbeck, R. (2014). Classroom Assessment Techniques: A Conceptual Model for CATs in the Online Classroom. *Journal of Instructional Research*, 3, 3-7.
- Birinci Konur, K. ve Konur B. (2011). İlköğretim öğretmenlerinin kullandıkları ölçme değerlendirme metotlarına ilişkin görüşleri. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 5(2). 138-155
- Brame, C. (2016). Active learning. Vanderbilt University Center for Teaching. Erişim adresi: <https://cft.vanderbilt.edu/active-learning/>.
- Bruff, D. (t.y.). Classroom Response Systems ("Clickers"). *Vanderbilt University Center for Teaching*. Erişim adresi: <https://cft.vanderbilt.edu/guides-sub-pages/clickers/>.

- Buldur, S. ve Doğan, A. (2017). Performansa Dayalı Tekniklerle Yürütülen Biçimlendirmeye Yönelik Değerlendirme Sürecinin Öğrencilerin Hedef Yönelimlerine Etkisi The Effect of Formative Assessment Process via Performance-Based Techniques on Students' Goal Orientations. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 143-167.
- Büyüktokatlı, N. ve Bayraktar, Ş. (2014). Fen eğitiminde alternatif ölçme değerlendirme uygulamaları. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 4(1), 103-126.
- Cross, K. P. ve Angelo, T. A. (1988). *Classroom Assessment Techniques*. A Handbook for Faculty.
- Çakan, M. (2004). Öğretmenlerin ölçme-değerlendirme uygulamaları ve yeterlik düzeyleri: İlk ve ortaöğretim. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37(2), 99-114.
- Demirci, C. ve Düzenli, H. (2017). Formative Value of an Active Learning Strategy: Technology Based Think-Pair-Share in an EFL Writing Classroom. *World Journal of Education*, 7(6), 63-74.
- Dönder, A, Elaldı, Ş. ve Özkaya, Ö. M. (2012). Öğretim Elemanlarının Üniversite Düzeyindeki Temel İngilizce Öğretiminde Kullanılabilecek Tamamlayıcı Ölçme ve Değerlendirme Yöntemlerine İlişkin Görüşleri. *Turkish Studies*, 7(1), 953-968.
- Fisher, D. ve Frey, N. (2007). *Checking for understanding : formative assessment techniques for your classroom*. Erişim adresi: <https://ebookcentral.proquest.com>.
- Gök, T. (2018). The evaluation of conceptual learning and epistemological beliefs on physics learning by think-pair-share. *Journal of Education in Science, Environment and Health (JESEH)*, 4(1), 69-80. DOI:10.21891/jeseh.387489
- Hanover county public schools (2017). One Sentence Summary. Erişim adresi: <http://hcps2.hanover.k12.va.us/mes/qualitytools/one%20sentence%20summary.htm>.
- Hetika, H., Farida, I. ve Sari, Y. (2018). Think Pair Share (TPS) as Method to Improve Student's Learning Motivation and Learning Achievement. *Dinamika Pendidikan*, 12(2), 125-135. doi:<https://doi.org/10.15294/dp.v12i2.13561>
- ISTE (2016). The ISTE standards for students. International Society for Technology in Education, . Erişim adresi: <https://www.iste.org/standards/for-students>
- Kaddoura, M. (2013). Think pair share: A teaching learning strategy to enhance students' critical thinking. *Educational Research Quarterly*, 36(4), 3.
- Keeley, P. (2008) *Science Formative Assessment: 75 Practical Strategies for Linking Assessment, Instruction, and Learning*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press
- Mansfield, J. (2010, Feb 3). Week #3 - Invented Dialogues. Erişim adresi: <https://sites.google.com/site/catssmcc/weekly-cat/week3-inventeddialogues>.
- McClanahan, E.B. ve L.L. McClanahan. (2002). Active Learning in a Non-majors Biology Class: Lessons Learned. *College Teaching* 50(3): 92-96.
- MGH Institute of Health Professions, (t.y.). Examples of classroom assesment techniques. Erişim adresi: <https://www.mghihp.edu/faculty-staff-faculty-compass-teaching-teaching-strategies/examples-classroom-assessment-techniques#MemoryMatrix>.
- NCREL (2003). enGauge 21st Century skills for 21st century learners. North Central Regional Educational Laboratory Erişim adresi: http://www.cwasd.k12.wi.us/highschl/newsfile1062_1.pdf.

- Nilson, L. B (2010). *Teaching at its Best: A Research-Based Resource for College Instructors*. 3rd ed. San Francisco: Jossey-Bass.
- P21(2007). 21st Century Skills Assessment A Partnership for 21st Century Skills e-paper. Erişim adresi: http://www.p21.org/storage/documents/21st_Century_Skills_Assessment_e-paper.pdf.
- P21(2015). P21 Framework Definitions. Partnership for 21st Century Learning. Erişim adresi: http://www.p21.org/storage/documents/docs/P21_Framework_Definitions_New_Logo_2015.pdf.
- Quick Thinks, (t.y.) “Quick Thinks” and other Interactive Lecture Tasks you might want to use, Erişim adresi: thinkteaching.pbworks.com/f/QuickThinksChart.doc.
- Regier, N. (2012). Book two: 60 formative assessment strategies. Regier Educational Resources.
- Robertson, K. (2006). Increase Student Interaction with “Think-Pair-Shares” and “Circle Chats.”. Erişim adresi: <http://www.colorincolorado.org/article/increase-student-interaction-think-pair-shares-and-circle-chats>
- Shaffer, K. (2013). Are They getting what I think I’m teaching? *Classroom assessment techniques*. Erişim adresi: https://www.elac.edu/facultyStaff/resources/tlc/docs/Classroom_Assessment_Techniques.pdf
- Şenel-Çoruhlu, T., Er-Nas S. ve Çepni, S. (2008). Fen ve teknoloji öğretmenleri için alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerine yönelik bir hizmet içi eğitim programından yansımalar: Trabzon örneği. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi (EFMED)*, 2(2), 1–22
- University of Oregon (2014). Ways to Assess Student Learning During Class, *Teaching Effectiveness Program*. Erişim adresi: http://tep.uoregon.edu/pdf/assessment/Ways_to_Assess_Student_Learning_During_Class.pdf
- Valentine, D. P. ve Freeman, M. (2000). Application cards: A classroom technique for teaching social work practice. *Social work education*, 19(2), 155-164.
- Whitley, H. P. ve Parton, J. M. (2014). Improved Knowledge Retention Among Clinical Pharmacy Students Using an Anthropology Classroom Assessment Technique. *American Journal Of Pharmaceutical Education*, 78(7), 1-10.



Article Info/Makale Bilgisi

✍ Received/Geliş: Mart 2018

✓ Accepted/Kabul: Haziran 2018

✍ Referees/Hakemler: Doç. Dr. Mesut GÜN – Dr. Öğr. Üyesi Serdar BULUT

This article was checked by iThenticate.

AFGANİSTANLI ÖĞRENCİLERİN TÜRKİYE TÜRKÇESİNDEKİ ÜNLÜLERİ YAZARKEN, TELAFFUZ EDERKEN YAPTIKLARI HATALAR VE ÇÖZÜM ÖNERİLERİ

*Ömer KÜÇÜKMEHMETOĞLU**

ÖZET

Afganistanlı öğrencilerin Türkiye Türkçesini öğrenirken karşılaştıkları problemlerden bir tanesi Türkçedeki ünlüleri düzgün telaffuz edememeleri ve yazamamalarıdır. Türkçede olan bazı sesler Farsçada yoktur. Türkçe öğrenen Fars dilli öğrenciler “ü”, “ı”, “ö” ünlülerini söylerken çok zorluk çekmektedirler. Bu ünlülerin yazımında hata yapmaktadırlar. Fonolojiyi düzgün öğrenemeyen öğrenci daha sonra ekleri kelimeye eklerken de hata yapmaktadır. Türkçe ses uyumunu anlamakta zorluk çekmektedir. Her şey Türkçedeki sekiz tane ünlünün düzgün öğrenilmesiyle alakalıdır. Türkçenin Afganistan’dan gelen öğrencilere yabancı dil olarak öğretilmesinde alfabe, ünlüler ve ünsüzler çok temel rol oynamaktadır. Bir dili yabancı dil olarak öğrenen öğrenciye mutlaka o dilin ses bilgisi çok iyi öğretilmelidir. Öğrenci yukarıda belirttiğimiz ünlüleri yazarken bazen doğru yazsa bile telaffuzda yine hata yapmakta ana dilinin fonetiğini Türkçeye uygulamaktadır. Türkçedeki sekiz ünlü öğrencinin düzgün telaffuzu gerçekleşene kadar alıştırmaya yaptırılarak öğretilmelidir. Bir dilin müzikalitesi, ahengi o dilin ünlüleri üzerine kuruludur. Ayrıca ünlü uyumlarının doğru uygulanabilmesi için Türkçenin fonetik sisteminin doğru öğrenilmesi gerekmektedir. Farsça “sinif” olarak telaffuz edilen ve yazılan kelime Türkçede “sınıf” olarak yazılmakta ve telaffuz edilmektedir. Farsça “zit”, “cumle” kelimelerini yine buna örnek olarak verebiliriz. Makalede Ahmet Yesevi Üniversitesi Hazırlık Fakültesi’nde Türkçe eğitim gören, Afganistan’dan gelen ve ana dili Derice olan öğrenciler örnekleme üzerinden bu hataların tespiti yapılmış ve çözüm önerileri ortaya konmuştur.

Anahtar Kelimeler: Afganistan, Türkçe Öğretimi, Fonetik, Farsça.

AFGHANISTAN STUDENTS TURKISH VOICALLY WRITING AND SOLUTION PROPOSALS FOR AUTHORIZING, TELEFLUTIC FLOORS

ABSTRACT

Students from Afghanistan, Turkey Turkish celebrities in one of the problems faced by their inability to learn the Turkish inability to properly pronounce and write. There are some voices in the Turkic language, Persian. Persian language learners who learn Turkish are very difficult when they say “ü”, “ı”, “ö”. They make mistakes in the writing of these fame. A student who does not learn the phonology properly then makes mistakes while adding additions to words. Turkish has difficulty in understanding the sound. Everything is related to the proper learning of the eight titles of the Turkic. Alphabet, fame and consonants play a very fundamental role when Turkicans are taught as foreign languages to students from Afghanistan. The student who learns as a foreign language should definitely be taught the sound knowledge of that language very well. While writing the above mentioned titles, even if the student writes correctly, the student still applies the phonetic characteristic of the mother language to Turkish. The proper pronunciation of the eight vowel letters in Turkish should be taught by exercises. The language of a language is based on the famous letters of that language. Moreover, in order for the celebrity harmonies to be applied correctly, the Turkish phonetic system needs to be learned correctly. The word pronounced and written in Persian “class” is written and pronounced in Turkish as “class”. We can give examples of Persian “zit”, “cumla” words again. In this article Ahmet Yesevi University Preparatory Faculty in the Turkish language, who came from Afghanistan and the main language of the students who are Derince these errors were detected and solution suggestions have been revealed.

STRUCTURED ABSTRACT

Introduction and Problem

Students from Afghanistan, Turkey Turkish celebrities in one of the problems faced by their inability to learn the Turkish inability to properly pronounce and write. There are some voices in the Turkic language, Persian. Persian language learners who learn Turkish are very difficult when they say “ü”, “ı”, “ö”. They make mistakes in the writing of these fame. A student who does not learn the phonology properly then makes mistakes while adding additions to words. Turkish has difficulty in understanding the sound.

Method

Persian and Turkish phonetics are different from each other. There are some voices in Turkish, Persian, and some voices in Turkish. Persian language learners who learn Turkish are very difficult when they say “ü”, “ı”, “ö”. Students who can not fully understand these voices and pronounce them incorrectly add suffixes to the words. The most common mistakes are to write and pronounce “i” as “i”. The students' writing

mistakes and pronunciation mistakes are due to the fact that some words are common in both Turkish and Persian. Changes in some of the fame are beginning to take place in general among the Persian to Turkic. This is one of the main factors in perception mistakes, pronunciation mistakes and spelling mistakes.

Findings

Teachers who teach Turkish should be knowledgeable about the characteristics of the language of the student body. The student needs to explain the Turkish alphabet and its pronunciation. Some of the students from Afghanistan know very well English. At the beginning of the course, some other important topics related to language philosophy, alphabet recognition, pronunciation and language learning can be taught in English in at least two courses. If the instructor is Persian, he or she can tell the subject directly with the help of interpreting Persian or Afghan students who have learned Turkish before. This situation will facilitate both the students and the lecturer who teaches Turkish in later courses. It is the man who teaches people. When he sees human faults, he understands only then he can correct itself and reach the right. When we show these mistakes, this is also the main purpose of our presentation. Our aim is to facilitate the work of our Turkish students and Turkish colleagues. It has been observed that the majority of the students who speak Turkish at Ahmet Yesevi University from Afghanistan frequently make mistakes when writing the names of "ü", "ı", "ö", "e", "u". The student who learns as a foreign language should definitely be taught the sound knowledge of that language very well. While writing the above mentioned titles, even if the student writes correctly, the student still applies the phonetic characteristic of the mother language to Turkish. The proper pronunciation of the eight famous Turkish learners should be taught through practice. A language is based on the musicality, the harmony, the language, the celebrities. Moreover, in order for the celebrity harmonies to be applied correctly, the Turkish phonetic system needs to be learned correctly. In our article we looked at the students who were the main language of the language. Uzbeks and Turkmen live in the northern provinces of Afghanistan. The population living here also learns Persian in education and writing in Persian. It should also be noted that the language of the Turkmens and Uzbeks living here is under the influence of Farsçan. For Uzbek and Turkmen students coming from Afghanistan, it is necessary to write separate articles later and to evaluate the education problems they have experienced separately. Uzbek and Turkmen live learning difficulties both from their knowledge of Persian and from the problems of native speakers and Turkic people. This is also a reflection of the research that needs to be examined.

Keywords: Afghanistan, Turkish Teaching, Phonetics, Persian language.

Giriş

Diller her milletin kendi kültür ve toplum yapısına göre şekillenen bir anlaşma sistemidir. Konuşmanın veya dilin nasıl doğmuş olduğu dilbilimciler tarafından bugün de tartışılmaktadır. Aslında nasıl oluşmuş ve doğmuş olursa olsun bugün dünyada yaşayan diller birer sistem durumundadır (Korkmaz 2014: 57).

Bir dilin, yabancı dil olarak başka insanlara öğretimi en eski çağlardan itibaren kültürlerarası iletişim ihtiyacının sonucu olarak ortaya çıkmıştır. Bu iletişim bazen iyi niyetlere bazen kötü niyetlere dayanmaktadır. Yabancı dil öğretiminin başlangıcı Sümerlere kadar gitmektedir. Sümerlerin ülkelerini ele geçiren Akadlara kendi dillerini öğrettiği tarihi kayıtlarda bulunmaktadır. Gelişen teknoloji ile birlikte küçük bir şehir haline gelen dünyamızda başka insanlara ulaşmak sadece saniyeler almaktadır. Küreselleşen ve bununla birlikte küçülen dünyada yabancı dil öğrenmek zorunluluk haline gelmiştir (Avcı, Küçük 2018: 53). Dil öğretimi başlangıçta iletişim dilini öğretmek amacıyla yapıldığı için yazı dilinden ziyade konuşma dili öğretilmeye çalışılırdı. Karşılıklı konuşma esasına dayanan dil öğretiminde daha çok doğal yöntem kullanıldığı tahmin edilmektedir. Yabancı bir kültür ile ilişki kurmak o kültürün dilini öğrenmeyi gerektirir (Biçer 2012: 108). Türkçenin yabancı dil veya ikinci dil olarak öğretimi her geçen gün önem kazanmaktadır. Yurt içi ve yurt dışında yabancılara Türkçe öğretimi ile ilgili olarak özellikle üniversitelerde TÖMER tarzı kurumların sayısı artmıştır. Bu konuda yapılan çalışmalar da iki gruba ayrılır. Birincisi, ağırlıklı olarak Türkiye'ye gelip burada okumak isteyen öğrencilere verilen Türkçe öğretimi, ikincisi de yurt dışında farklı sebeplerle Türkçe öğrenmek isteyenlere verilen öğretimdir. Her iki grupta da ortak unsur Türkçeye olan talep ve ilgidir. (Akın 2015: 64)

Türkçe, günümüzde pek çok bölgede kalabalık bir nüfus tarafından konuşulan bir dildir. Yaygın olarak kullanılan bir dilin, yabancılar tarafından öğrenilmesi doğal bir hadisedir. Türkçeyi öğrenmek isteyen yabancıların bunu öğrenmekteki amaçları çeşitlilik gösterir. Akademik çalışmalar, ticari faaliyetler, diplomatik temaslar, Türklere olan sevgi, Avrupa Birliği'ne üyelik aşamasındaki bir Türkiye'yi tanıma vb. amaçlarla Türkçe öğrenilmek istenmektedir (Erdem 2009: 899).

Günümüzde Türkiye'nin çeşitli dünya ülkeleriyle ilişkisinin artmaya başlaması, Türkiye'yi ve Türkçeyi de öğrenilmek, tanınmak ve bilinmek istenen bir ülke ve dil konumuna getirmektedir. İlgi gösterilen Türkçe, ülkemizin değerini yükseltmektedir. Sosyal ve siyasî gelişmelerle birlikte önem kazanan Türk dili çok farklı coğrafyalarda ilgi ile karşılanmakta ve bunun sonucu olarak Türkçe öğrenme talepleri de gittikçe artmaktadır. Türkçe öğrenme isteğiyle birlikte önem kazanan ülkemizin, özellikle yabancılara Türkçe öğretimi hususunda güçlü adımlar attığını görmekteyiz. Türkçe, artık çağdaş diller arasında yer alan, yurt içinde ve yurt dışında özellikle yabancıların öğrenmeye çalıştıkları dünya dillerinden biri hâline gelmiştir. Bugün Türkçeyi öğrenme amacıyla dünyanın pek çok yerinden ülkemize gelen yabancıların sayısı artmaktadır (Kahrıman, Dağtaş, Çapoğlu, Ateşal 2013: 82).

Afganistan'daki Nüfus Yapısı ve Ahmet Yesevi Üniversitesinde Afgan Öğrenci Profili:

Afganistan'da Deri Farsçası ve Peştuca resmi dil olup, nüfusunun çoğunluğunun başka bir dil konuştuğu eyaletlerde o dil üçüncü resmi dil kabul edilmektedir. Anayasa'da resmen 14 etnik grup tanınmaktadır. Bunlar; Peştun, Tacik, Hazara, Özbek, Türkmen, Belluc, Peşei, Nuristani, Aymak, Arap, Kırgız, Kızılbaş, Göçer ve Brohi kavimleridir. Okur yazarlık oranının yüzde 38 olduğu ülkede nüfusun yüzde 98'inden fazlası Müslümandır. Müslüman nüfusu Sünni ve Şii'ler oluşturmaktadır. Bunun dışında ülkede Hindu, Sih ve Hristiyan dinlerine inanan nüfus da yaşamaktadır. Afganistan idari olarak 34 eyalete bölünmüştür (Yegin 2015: 38).

Türk asıllı oldukları iddia edilen Hazaralar, Afganistan nüfusunun %10'unu oluşturmaktadır. Afganistan'ın merkezinde, dağlık bölgelerde yaşayan Hazaraların yoğun olduğu şehirler şunlardır: Bamyān, Kâbil, Gazni, Belh. Hazaralar, Farsçanın "Hazaregi" lehçesiyle konuşmaktadırlar. Hazaraları diğer etnik gruplardan ayıran bir diğer özellikleri ise Şii mezhebinden olmalarıdır. Geçimlerini tarım ve hayvancılıkla sağlayan Hazaralar, Afganistan'ın en verimsiz bölgesinde yaşamaktadırlar. Hazaralar da Peştunlar gibi kendi içinde boylara ayrılır. Bu boylardan en kalabalıkları şunlardır: Day Kalan, Day Zengi, Day Çopan, Day Hata, Day Kundi. Ülke nüfusunun %25'ini oluşturan Tacikler, Afganistan'ın ikinci büyük etnik grubudur. Farsevan (Farsça konuşan

kişi) olarak da bilinmektedirler. Afganistan'ın çeşitli bölgelerine dağılmış olmakla birlikte, yoğun olarak Bedaḥşān, Kābil, Herat, Gazne, Parvan ve Kapisa gibi şehirlerde yaşamaktadırlar. İran asıllı olmalarına rağmen, Afganistan Taciklerinin %99'u Sünni mezhebindedir. Farsçanın farklı bir kolu olan Dari Farsçası konuşmaktadırlar ve bu dil, ülkenin ikinci resmî dili olarak kabul edilmiştir (Temizyürek, Barın, Ustabulut 2016: 159-160).

Afganistan'dan Ahmet Yesevi Üniversitesine gelen öğrencilerin ekseriyeti Hazaralardır. Hazaralar yüzde doksanlık bir kesimi oluştururken Özbek, Türkmen, Peştü, Tacik öğrenciler de eğitim için Ahmet Yesevi Üniversitesini tercih etmektedirler. Bu öğrencilerin bir kısmı ana dillerinin yanı sıra iyi seviyede İngilizce eğitim almışlardır. Türkmen ve Özbek öğrenciler ana dillerinin yanı sıra Farsçayı da bilmektedirler. Biz araştırmamızı ana dili Derice olan Hazara, Tacik öğrenciler üzerinde yaptık. Ana dilini konuşma dili seviyesinde bilen Farsça eğitim almış Özbek ve Türkmen öğrencilerde de aynı hataların yapıldığına şahit olduk. Türkiye Türkçesini öğrenen öğrencilerin eğitim sürecinde yaptıkları telaffuz hataları ve yazım yanlışlarını gözlemledik.

Fonetik bir dilin temelidir. Fonetigi yanlış öğrenen öğrenci hiçbir zaman kelimeleri doğru telaffuz edememektedir. Yazarken de telaffuzu esas alarak yazmaktadır. İşte bu durum yazımda hataları beraberinde getirmektedir. Çalışmamızın amacı Afganistan'dan gelen öğrencilerin Türkçeyi öğrenmelerini kolaylaştırmaktır. Afganistanlı öğrencilerin bu hususta yaptığı hataları tespit ederek bu hataları ortadan kaldırmak, çözüm önerileri getirmek, hem Türkçeyi öğrenen Afganlarla hem de Afganlara Türkçe öğreten okutmanlarla tecrübe ve tespitleri paylaşmaktadır.

Ses Bilgisi

Ses bilgisinin inceleme alanları ses, harf, seslerin anlam ayırıcı özelliği, sesbirim, ünlüler, ünsüzler, sesdizimi, ünlü ve ünsüzlerle ilgili kurallar, sesler arasındaki etkileşimler, ses değişimleri, ses olaylarıdır. Konuşma dilinin söylenip işitilebilen en küçük parçasına ses denir. İnsanın ses aygıtı aslında herhangi bir doğal dilde bulunandan çok daha fazla sesi çıkarabilecek niteliktedir. Ancak diller sınırlı sayıda sesle yetinirler. Her dilin kendine göre bir ses dağarcığı vardır (Demir, Yılmaz 2011: 12)

Konuşma ile ses arasındaki ilişki, dilin dört temel sisteminin pragmatik işleviyle açıklanabilir. Genel bir tanımlamayla konuşma, dildeki ses olgusunun, ana dilinin fonetik dizgeleri kullanılarak başkaları tarafından da kolayca algılanabilecek şekilde işlenmesi ve icra edilmesidir. Konuşma için ses, geniş ve sanal bir hacme sahip, çoktan seçmeli tercihler dizgesidir. Sesin konuşma becerisi üzerindeki hareket alanı, diğer dil becerileri üzerindeki hareket alanından daha geniştir. Bir başka ifadeyle, ses ile konuşma arasında doğrudan bir ilişki vardır. Ses olgusuyla okuma eylemi arasındaki ilişki, dolaylı olarak dinleme ses ilişkisiyle açıklanabilir. Okuma, anlam değerleri olan fonetik semboller yardımıyla bireyin, karşısındaki metni seslendirme sürecidir. Bu, bir anlamda, yazı merkez alınarak yapılan bir konuşmayı dinleme sürecidir. Gerek sesli, gerekse sessiz okumada, yazıyı meydana getiren semboller mutlaka seslendirilmektedir. Bu seslendirme sürecinde dilin parçasal ve parça üstü birimleri, ses anlam ilişkisi bakımından önemli bir işleve sahiptir (Onan 2009: 84).

Ortalama ünlü ve ünsüz süreleri, bunların kelimedeki yeri ile kelimenin işlem yeri ve yapısının boyutunu açıklayabilmek için bu üç alanda sesin incelenmesi gerekir. Kelimedeki konum ve kelimenin konumu, sesleri böylece şekillendirir (Akçataş 2007: 16).

Teşekkülleri esnasında ses geçidinde belirli hiçbir takıntıya uğramayan, hiçbir engelle karşılaşmayan seslere vokal denir. Ünlüler teşekkül ederken ses yolu tamamıyla açık bulunur. Gelen hava ve seda akımı rahat bir seyirle dışarı çıkar. Yalnız yolun açıklık derecesi vokallerin çeşitlerine göre değişir. Bu değişiklik çenenin az veya çok açılması dilin kabarıp alçalması ve dudakların yuvarlaklaşıp düzleşmesiyle oluşur (Ergin 2013: 34).

Yabancı bir dili öğrenmenin esas gayesi, onu iletişimde kullanmaktır. Bir dili iletişiminde kullanabilmenin en önemli şartı ise, kuşkusuz doğru telâffuz becerisini kazanmaktır. Dilin diğer öğelerinin edinimi iyi bir düzeyde gelişmiş olsa bile, telâffuzda görülecek basit bir eksiklik iletişimi büyük ölçüde engelleyebilir. İletişimde görülecek basit bir hata veya zafiyet, öğrenme ve konuşma motivesini olumsuz etkiler. Bunun için yabancı bir dili öğrenip iletişimde kullanmada, sesbilgisi öğrenimi ve onun uygulaması olan telâffuzun özel bir önemi vardır. Yabancı bir dili öğrenme ve onu kullanabilme, onun yapı taşları niteliğinde olan seslerin doğru telâffuzunun öğrenilmesi esası üzerine kurulur. Sesler öğrenildikten sonra, onların dilsel yapı içinde düzenlenmesini gerektiren diğer dilbilgisi unsurları görev yüklenebilirler. Bunun için sesbirimleri, öğretimin başında anadil aksanına uygun bir tarzda özenle öğretilmelidir. Sesbirimlerinin okuma ve konuşma gibi diğer becerilerin edinimiyle daha sonra gelişeceği düşünülerek gereken önemin verilmemesi, sadece istenilen sonucu doğurmayan bir beklenti olarak kalır. Dilin ses sistemini oluşturan ünlüler öncelikli olarak öğretimin başında öğrenilmeli ve diğer üniteler onların üzerine kurularak geliştirilmelidir (Doğan 2007: 234).

Türkiye 1 Kasım 1928 tarihinden beri Latin alfabesini kullanmaktadır. Türkiye’de kullanılan Latin alfabesinde 8’i ünlü 21’i ünsüz 29 harf vardır. Bunlar; Aa Bb, Cc, Çç, Dd, Ee, Ff, Gg, Ğğ, Hh, İi, Iı, Jj, Kk, Ll, Mm, Nn, Oo, Öö, Pp, Rr, Ss, Şş, Tt, Uu, Üü, Vv, Yy, Zz’dir. Atatürk Latin alfabesini alırken q, x, w harflerini almamış; i harfinden sonra ı harfini eklemiştir. Her ne kadar alfabetik sırada ı, i harfinden önce gelse de yazım kılavuzunda ve Türkçe sözlükte i harfiyle başlayan kelimelerden sonra ı harfiyle başlayan kelimeler yer alır. Alfabede yer alan ç, ğ, ı, ö, ş, ü harfleri Türkçeye özgüdür. Her dilde ortak ve farklı sesler vardır. Ancak her dilde her sesin karşılığı bulunmayabilir veya aynı sesler farklı şekillerle simgeleştirilebilir. Önemli olan şunu bilmektir: Dile ait seslerin ayırıcı özellikleri o millete aittir ve bu durum o milletin her sese yüklediği farklı vurgu ve tonlamalarda saklıdır (Şengül 2014: 327).

Türkçede Ünlüler:

Dilimizin yapısını meydana getiren ünlüler “a, ı, o, u, e, i, ö, ü” olmak üzere 8 tanedir. Bunlar üç organın hareketleriyle değişen ağız biçiminin başlıca bütün durumlarına karşılık olan seslerdir. Gerçekten dilin ileri ve geri, dudakların düz ve yuvarlak, altçenenin düşük ve yüksek durumlarından şekil alan ağız boşluğu için başlıca 8 türlü boğumlanma mümkündür. Dilin geriye çekilmiş durumunda çıkan seslere kalın ünlüler deriz. Bunlar “a, ı, o, u” sesleridir. Dudakların düz ve yayvan durumunda çıkan seslere kalın ünlüler denir. Düz ünlülere “a, e, ı, i” girer. Dudakların yuvarlak ve büzülmüş durumunda meydana gelen sesliler de yuvarlak ünlüler olarak adlandırılmaktadır. Yuvarlak ünlüler “o, ö, u, ü”dür. Alt çene çok düşük, yani ağız boşluğu genişken söylenen seslilere geniş ünlüler denir. Bunlar “a, e, o, ö” ünlüleridir. Alt çene az düşük yani ağız boşluğu darken söylenen seslilere ise dar ünlüler denir. Bunlar da “ı, i, u, ü” ünlüleridir (Banguoğlu 2015: 34-35).

Farsların kullandığı Arap alfabesinde 33 harf vardır. Farsça ünlüler “a, e, i, o, u” olmak üzere altı tanedir. Farsçadaki bütün harfler Türkçedeki sessiz harfler gibidir. Bu harfleri okuyabilmek için onların üzerine hareke koymaya mecburuz. Ayrıca üç tane uzun ünlü vardır. Alfabenin 33 harfinden üçü olan elif, vay ve ye harfleri diğer harflerin sonuna eklendiğinde “â, û, î” seslerini verirler (Bangı 1971: 12).

Türkçede yer alan “ü”, “ı”, “ö” ünlüleri Fars dilinde yer almamaktadır. Uzun yıllar dil ilişkisi içerisinde olan Farsça ve Türkçe asırlarca bir dil ilişkisi içerisinde olmasına rağmen bu sesler Farsçaya geçmemiştir (Eker 2010: 373).

Farsça ve Türkçe ses bilgisi birbirinden farklıdır. Türkçede olan bazı sesler Farsçada, Farsçada olan bazı sesler de Türkçede yoktur. Türkçe öğrenen Fars dilli öğrenciler “ü”, “ı”, “ö” ünlülerini söylerken çok zorluk çekmektedirler. Bu sesleri tam olarak anlayamayan ve telaffuz edemeyen öğrenciler kelimelere ekleri yanlış eklemektedirler. En sık karşılaşılan hatalar “ı” sesini “i” olarak yazmaları ve telaffuz etmeleridir. Öğrencilerin yaptıkları yazım yanlışları ve telaffuz

yanlışları bazı kelimelerin hem Türkçede hem de Farsçada ortak olmasından kaynaklanmaktadır. Mesela Farsça “sınıf” olarak telaffuz edilen ve yazılan kelime Türkçede “sınıf” olarak yazılmakta ve telaffuz edilmektedir. Farsça “zit”, “cumle” kelimelerini yine buna örnek olarak verebiliriz. Farsçadan Türkçeye geçen kelimelerin genelinde bazı ünlülerde değişiklikler baş göstermektedir. Algı yanlışlarının, telaffuzda hataların ve yazım yanlışlarının oluşmasında başlıca etkenlerden biri de budur.

Sesli harflerin kullanımıyla ilgili bir sürü farklı durum söz konusudur. Bazen ‘ı yerine i’, bazen ‘i yerine ı’, bazen ‘u yerine ü’, bazen ‘ü yerine u’, bazen ‘o yerine ö’, bazen ‘ö yerine o’, bazen ‘a yerine e’ ve bazen de ‘e yerine a’nın kullanıldığı şekiller görülmektedir. Bunun gibi kullanımların yanında sesli harflerin birbirine benzeyecek şekilde değişmesiyle oluşan kullanımlar da ortaya çıkmaktadır (Bulut 2014: 837).

Afganistan’dan gelen öğrenciler hem kendi alfabelerinde Türkçe “ı, ü, ö” ünlülerinin olmamasından hem de Türkçe “ö, ü, u, ü, ı, i” ünlülerinin birbirine benzemesinden dolayı hatalar yapmaktadırlar. Mesela “okul” yerine “ökul”, “otobüs” yerine “ötöbus”, “küçük” yerine “kuçuk”, “büyük” yerine “buyuk”, “örnek” yerine “örnek”, “cümle” yerine “cumle” “ödev” yerine “odev” yazmaktadırlar. Afganistan’dan gelen öğrencilere “a-e”, “ı-i”, “o-ö”, “u-ü” eşleştirilerek gösterilirken bu seslerin hançeredeki çıkış yerleri ve telaffuzları ayrıntılı olarak öğretilmelidir.

Sıkça Yapılan Hatalar:

Öğrenciler “u” ünlüsünün yerine “o” ünlüsünü yazmakta ve kelimeyi yazdığı şekilde telaffuz etmektedir.

Öğrenciler “ü” ünlüsünün yerine “u” ünlüsünü yazmakta ve kelimeyi yazdığı şekilde telaffuz etmektedir.

Öğrenciler “ö” ünlüsünün yerine “o” ünlüsünü yazmakta ve kelimeyi yazdığı şekilde telaffuz etmektedir.

Öğrenciler “ö” ünlüsünün yerine “o” ünlüsünü yazmakta ve kelimeyi yazdığı şekilde telaffuz etmektedir.

Öğrenciler bazı kelimelerde ekseriyetle Türkçeyle Farsça ortak sözcüklerde “e” ünlüsünün yerine “a” ünlüsünü yazmakta ve kelimeyi “a” ile “e” arası bir ses şeklinde telaffuz etmektedir.

Öğrenciler “ı” ünlüsünün yerine “i” ünlüsünü yazmakta ve kelimeyi yazdığı şekilde telaffuz etmektedir.

Örnek:

Yanlış Yazım ve Telaffuz	Doğru Yazım
sınıf	sınıf
kisim	kısım
ılık	ılık
ortancıl	ortancıl
babasının	babasının
karşı	karşı
zit	zit
kuçuk	küçük
buyuk	büyük
örnek	örnek
cumle	cümle
odev	ödev
utu	ütü

zayıf	zayıf
dunya	dünya
cehan	cihan
ölçmek	ölçmek
goçmek	göçmek
kırmızı	kırmızı
dars	Ders
dars	ders
tambal	tembel
omid	ümit
kotuphana	kütüphane
sineme	sinema
sebzi	sebze
meyvî	meyve
hoşnûd	hoşnut
gun	gün
oyumak	uyumak
sari	sarı

Ahmet Yesevi Üniversitesi Hazırlık Fakültesinde Türkçe Öğrenen Afgan Öğrencilerin Defterlerinden Seçilen, Yazım Yanlışı Olan Örnek Cümleler:

Yanlış Yazım ve Telaffuz	Doğru Yazım
Kitab imin rengi yeşildir.	Kitabımın rengi yeşildir.
Benim arkadaş ım sari rengi seviyor.	Benim arkadaşım sarı rengi seviyor.
Babacığ ım demin ben gu ç luydüm.	Babacığım demin ben güçlüydüm.
Baş ini iki yana sallad i .	Başını iki yana salladı.
Asırlar ca buharlan iyor .	Asırlarca buharlanıyor.
Ben Afgh anistanli yim.	Ben Afganistanlıyım.
Ör nek c um le yaz.	Örnek cümle yaz.
Masada utu yok.	Masada ütü yok.
Shekela zayı f bir k iz .	Şakila zayıf bir kız.
Masan in üst unde da ftar var.	Masanın üstünde defter var.
Halidan in çantas i k irm izi.	Halide'nin çantası kırmızı.
Dars u çte bitiyor.	Ders üçte bitiyor.
Un iversite ye gelmedi ç un ki uyudu.	Üniversiteye gelmedi çünkü uyudu.
Panc ar ay i kapat.	Pencereyi kapat.
Kabul gu zel bir ş ah ir.	Kabil güzel bir şehir.
O un segez ya ş ında.	O, on sekiz yaşında.
Ders dan sonra kotuphan ida .	Dersten sonra kütüphanede.
Hafta sonu saat 09.30 kalk ıyor um.	Hafta sonu saat 09.30'da kalkıyorum.
Hey di sinem e ye gidelim.	Haydi sinemaya gidelim.
Kedi y i go rd u.	Kediyi gördü.
Onlarda un tana kalem var.	Onlarda on tane kalem var.
Ben hast e yim.	Ben hastayım.
Yar in gelacag ım .	Yarın geleceğim.
Gec a gec yatt im .	Gece geç yattım.
Sair a odev yap ma di.	Saire ödev yapmadı.
Gozlu gun cami siyah.	Gözlüğün camı siyah.

Yukarıda bazı örnekler verdik. Öğrenciler bu hataları çok sık yapmaktadırlar. Burada aldığımız örnekler sadece yapılan hatalardan bazılarıdır. Bu hatalar A1, A2 seviyesini geçmiş B1 seviyesinde Türkçe öğrenen öğrencilerde de görülmektedir. Ahmet Yesevi Üniversitesi Hazırlık Fakültesi'nde Türkçe eğitim gören öğrenciler ikinci dönemde Yesevi Türkçe B1 kitabından eğitimlerine devam etmektedirler. Dil öğrenimi sürecinin başında ünlülerin telaffuzu ve yazımı düzgün şekilde öğrenilmediği için bu hatalar öğrenim süreci ilerledikçe karşımıza çıkmaya devam etmektedir.

Öğrencilere, belirlenen hedefler doğrultusunda dil becerilerini kazandırmada ortamın sosyal ve fiziksel boyutu, kullanılan materyallerin niteliği, öğretmenin pedagojik alt yapısı, aile ilgisi, öğrenci algısı vb. değişkenler büyük önem taşımaktadır. Bu değişkenlerden en önemlisi öğretmenin sahip olduğu nitelik yani öğrencilere dil becerilerini kazandırma yeterliğidir. Pedagojik bir bakış açısıyla ortamın tasarlanması, öğrenme ve öğretme sürecini öğrencileri etkin tutacak bir biçimde şekillendirilmesi, süreçte uygun materyal, strateji, yöntem ve tekniğin seçimini öğretmen yeterliğiyle ilgilidir. Kısacası, öğrenme ve öğretme sürecinin amaçlar doğrultusunda ilerlemesi ve öğrencilerde istendik davranış değişiklikleri meydana getirilmesi öğretmenin birikimine bağlıdır. Öğretmenin sahip olması gereken nitelikleri bir bakıma takip ettiği strateji, yöntem ve teknik bilgisi ile kendini gösterir (Göçer 2009:30).

Sonuç

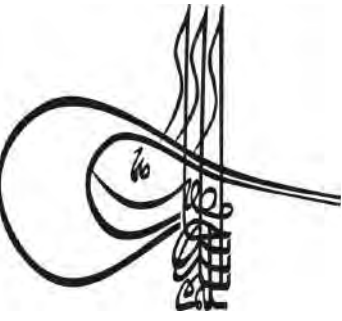
Türkiye Türkçesini öğreten okutmanların öğrenci kitlesinin dilinin özellikleri hakkında bilgi sahibi olması gerekmektedir. Öğrenciye Türkçe alfabenin ve telaffuzun önemini anlatılması gerekmektedir. Afganistan'dan gelen öğrencilerin bir kısmı çok iyi İngilizce bilmektedir. Dersin başında dil felsefesi, alfabenin önemi, telaffuz ve dil öğrenimiyle ilgili diğer bazı önemli konular en az iki dersi içine alacak şekilde İngilizce anlatılabilir. Eğer okutman Farsça biliyorsa direkt Farsça ya da daha önce Türkçe öğrenmiş Afgan öğrencilerin tercümanlığı yardımıyla bu konu öğrencilere anlatılabilir. Bu durum hem öğrencilerin hem de Türkçe öğreten okutmanın ilerleyen derslerde işini kolaylaştıracaktır.

İnsana öğreten hatadır. İnsan hatalarını gördüğünde, anladığında ancak o zaman kendisini düzeltebilir ve doğruya ulaşabilir. Bu hataları göstermemizde, ortaya koymamızdaki asıl amaç da budur. Maksudımız Türkçe eğitim alan öğrencilerin ve Türkçe öğreten meslektaşlarımızın işini kolaylaştırmaktır. Afganistan'dan gelen Ahmet Yesevi Üniversitesinde Türkiye Türkçesi öğrenen Deri dilli öğrencilerin ekseriyetinin “ü”, “ı”, “ö”, “e”, “u” ünlülerini yazarken sıkça hata yaptıkları gözlenmiştir. Bir dili yabancı dil olarak öğrenen öğrenciye mutlaka o dilin ses bilgisi çok iyi öğretilmelidir. Öğrenci yukarıda belirttiğimiz ünlüleri yazarken bazen doğru yazsa bile telaffuzda yine hata yapmakta ana dilinin fonetiğini Türkçeye uygulamaktadır. Türkçedeki sekiz ünlü öğrencinin düzgün telaffuzu gerçekleşene kadar alıştırma yaptırılarak öğretilmelidir. Bir dilin müzikalitesi, ahengi o dilin ünlüleri üzerine kuruludur. Ayrıca ünlü uyumlarının doğru uygulanabilmesi için Türkçenin fonetik sisteminin doğru öğrenilmesi gerekmektedir. Biz makalemizde ana dili Derice olan öğrenciler üzerinde durduk.

Afganistan'ın kuzey vilayetlerinde Özbekler ve Türkmenler yaşamaktadır. Burada yaşayan nüfus da Farsça eğitim almakta Farsçayı eğitim ve yazı dili olarak öğrenmektedir. Ayrıca şunu da belirtmek gerek ki burada yaşayan Türkmenlerin ve Özbeklerin edebiyat ve konuşma dilleri Farsçanın etkisi altındadır. Afganistan'dan gelen Özbek ve Türkmen öğrenciler için daha sonra ayrı birer makale yazılması ve müstakil olarak onların yaşadığı öğrenim problemlerinin değerlendirilmesi gerekmektedir. Özbek ve Türkmenler hem Farsça bilmelerinden hem de ana dilleriyle Türkçenin yakınlığından kaynaklanan problemlerden öğrenim güçlükleri yaşamaktadırlar. Bu da ayrıca incelenmesi gereken bir araştırma olarak karşımıza çıkmaktadır.

KAYNAKÇA

- Abdullah Yegin, **Afganistan Siyasetini Anlama Kılavuzu**, SETA Yayınları, Ankara, 2015, s.38.
- Ahmet Akçataş, “Süre Açısından Türkiye Türkçesinin Sesleri Üzerine Bir Değerlendirme”, **Turkish Studies / Türkoloji Araştırmaları**, Volume 2/3 Summer 2007, s.13-24.
- Ali Göçer, Türkiye’de Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğreten Öğretmenlerin Uygulamalarına Yönelik Nitel Bir Araştırma, **Dil Dergisi**, Sayı: 145, Temmuz-Ağustos-Eylül 2009, s.28-47.
- Bilginer Onan, Türkçe Dil Yapılarının Ana Dil Eğitimindeki İşlevleriyle İlgili Bazı Tespitler, **Gazi Türkiyat Dergisi**, Bahar 2009/4, Ankara, s.83-92.
- Candemir Doğan, Arap Öğrencilere Türkçe Sesbilgisi Öğretimi, **Marife**, yıl. 7, sayı. 2, güz 2007, s. 233-249
- Fahri Temizyürek, Erol Barın, Mete Yusuf Ustabulut, Afganistan’ın Dil Politikası ve Afganistan’da Türkçe Eğitimi Tarihi, **Türkbilig**, 2016/32, s.155-168.
- İlhan Erdem, “Yabancılarla Türkçe Öğretimiyle İlgili Bir Kaynakça Denemesi”, **Turkish Studies International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 4/3**, Spring 2009, s.888-937.
- İsmail Bangi, **Farsça Dil Bilgisi**, Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Yayınları, CIV, Ankara, 1971.
- Kübra Şengül, Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Alfabe Sorunu, **Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi**, Sayı: 3/1 2014, Erzurum, s. 325-339.
- Lemi Akın, Türkçe Öğretmek Amacıyla Yazılmış Bir Eser “Kitâb-ı Türkiyât Dili”, **Dil Araştırmaları**, Sayı: 16 Bahar 2015, s.163-189.
- Muharrem Ergin, **Türk Dil Bilgisi**, Bayrak Yayınları, İstanbul, 2013.
- Nurettin Demir, Emine Yılmaz, **Türkçe Ses Bilgisi**, T.C. Anadolu Üniversitesi Yayını, 2011, Eskişehir, s.12.
- Nurşat Biçer, Hunlardan Günümüze Yabancılarla Türkçe Öğretimi, **Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi**, Sayı: 1/4, 2012, s. 107-133.
- Ramazan Kahrıman, Abdullah Dağtaş, Erhan Çapoğlu, Zeynep Ateşal, Yabancılarla Türkçe Öğretimi Kaynakçası, **TÜRK DİL, Edebiyat ve Halkbilimi Araştırmaları Dergisi**, Yıl:1, Sayı:1, 2013, s.80-132.
- Serdar Bulut, İmlâ ve Telaffuz Sorununda Telefon İle İnternetin Rolü, **Tarih Okulu Dergisi (TOD) Journal of History School (JOHS)**, Mart 2014, Yıl 7, Sayı XVII, s. 831-849.
- Süer Eker, Türkçe-Farsça İlişkilerine Ses, Biçim ve Tümcebilgisi Düzeylerinde Eşzamanlı Genel Bir Bakış, **Turcologica 79**, Essays on Turkish Linguistics, Harrasowitz Verlag, 2010, s. 373-382.
- Tahsin Banguoğlu, **Türkçenin Grameri**, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara, 2015.
- Yusuf Avcı, Serhat Küçük, “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Dil Bilgisi Öğretimi”, **Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 12/35**, s.49-67.
- Zeynep Korkmaz, **Türkiye Türkçesi Grameri Şekil Bilgisi**, Türk Dil Kurumu Yayınları, 4. Baskı, Ankara, 2014.



Article Info/Makale Bilgisi

✍ Received/Geliş: Nisan 2018

✓ Accepted/Kabul: Haziran 2018

✍ Referees/Hakemler: Prof. Dr. Salih Zeki GENÇ – Dr. Öğr. Üyesi Filiz GÜLTEKİN – Dr. Öğr. Üyesi Bertan AKYOL

This article was checked by iThenticate.

ÖĞRETMENLERİN MESLEKİ GELİŞİM UYGULAMALARI AÇISINDAN PISA'DA BAŞARILI BAZI ÜLKELER İLE TÜRKİYE'NİN KARŞILAŞTIRILMASI*

İlknur MAYA** - Suna TAŞTEKİN***

ÖZET

Bu araştırmada, PISA (Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı) 2015'te başarılı olan bazı ülkeler (Singapur, Güney Kore, Finlandiya, Avustralya) ile Türkiye'nin öğretmenlerin mesleki gelişimi uygulamaları bakımından karşılaştırmalı olarak analiz edilmesi amaçlanmaktadır. Araştırmada, nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Araştırma evrenini, PISA (2015) sınavına katılan 35'i Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü (OECD) üyesi olmak üzere 72 ülke oluşturmaktadır. Araştırmada örneklem olarak, PISA (2015)'da üç ders (okuma, fen bilimleri, matematik) açısından yüksek başarı gösteren ve yeterli verilere ulaşılabilen ülkeler olan Singapur, Güney Kore, Finlandiya ve Avustralya seçilmiştir. Karşılaştırma için Türkiye araştırma örneklemine dâhil edilmiştir. Bu nedenle, araştırmada amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırma verileri, resmi belgeler ile bilimsel kaynaklardan elde edilmiştir. Bunlara ek olarak, ülkelerin eğitim sistemleri ile ilgili bilgiler veren uluslararası örgütlerin internet sitelerinden de yararlanılmıştır. Araştırmada ilgili ülkeler ile ilgili elde edilen veriler, “hizmet öncesi mesleki gelişim uygulamaları” ve “hizmet içi mesleki gelişim uygulamaları” temaları kapsamında elde edilmiş ve karşılaştırmalar yapılarak yorumlanmıştır. Araştırmada incelenen PISA (2015)'da başarılı olan bazı ülkelere (Singapur, Güney Kore, Finlandiya ve Avustralya) hizmet öncesi/ hizmet içi mesleki gelişim uygulamalarında, öğretmenlerin daha çok deneyim kazandıkları, uygulamalar içerisinde rol aldıkları, mesleki gelişimlerinde aktif oldukları

* Bu çalışma, Doç. Dr. İlknur MAYA'nın danışmanlığında Suna TAŞTEKİN tarafından yapılan yüksek lisans tezinden üretilmiştir. Araştırma, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Koordinasyon Birimi tarafından desteklenmiştir. Proje Numarası: SYL-2017-1247.

**  Doç. Dr., Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, El-mek: mayailknur@gmail.com

***  İngilizce Öğretmeni, Çanakkale İl Milli Eğitim Müdürlüğü, Biga Ortaokulu, El-mek:sunatastekin25@gmail.com

görülmektedir. İlgili ülkelerde, sürekli gelişimin hedef alındığı ve uygulamaların da buna yönelik olduğu görülmektedir. Bu ülkelerdeki mesleki gelişim uygulamalarında, daha çok okula ve meslektaş öğrenmesine dayalı faaliyetler yer almaktadır. Bunun yanı sıra faaliyetlerin, çoğunlukla yerel düzeyde tasarlandığı ve yürütüldüğü görülmektedir. Dolayısıyla, faaliyetlerde çeşitlilik olduğu gözlemlenmektedir. Türkiye’de öğretmenler, çoğunlukla kurs ve seminer faaliyetlerine katılmaktadır. Mesleki gelişim uygulamalarında, öğretmenler genellikle pasif konumdadır. Faaliyetler, tüm öğretmenlerin katılmasına olanak sağlamamaktadır. Faaliyetler, çoğunlukla merkezi düzeyde yer almaktadır. Sürekli gelişimin hedeflendiği uygulamalar yer almamaktadır. Bu nedenle Türk eğitim sisteminde, öğretmenlerin mesleki gelişim uygulamalarının öğretmenlerin görüşleri alınarak oluşturulan, sürekli gelişmeyi dikkate alan, okula dayalı ve meslektaşların birlikte öğrenmesini içeren uygulamalar şeklinde olması önerilebilir.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen, mesleki gelişim, PISA, ülkeler, Türkiye.

THE COMPARISON BETWEEN SOME COUNTRIES HAVING THE HIGHEST ACHIEVEMENT IN PISA AND TURKEY IN TERMS OF TEACHERS’ PROFESSIONAL DEVELOPMENT PRACTICES

ABSTRACT

In this research, it is aimed to analyze comparatively some countries (Singapore, South Korea, Finland and Australia), performing well in PISA 2015 (International Student Assessment Programme) with Turkey in terms of professional development of teachers. Document analysis technique is applied in this research. Research universe includes 72 countries participating in PISA (2015) and 35 of which are member of Organization for Economic Development and Cooperation (OECD). As a research sample, Singapore, South Korea, Finland and Australia having high performance in PISA (2015) in terms of 3 subjects (reading, science, mathematics) and getting sufficient data were chosen. Turkey was involved in research sample for comparison. For this reason, purposeful sampling method was used in the research. Research data was obtained from legal documents and scientific sources. In addition, websites of international organizations, providing information about countries’ education systems, were applied. The data obtained about the related countries in the study were obtained within the framework of "pre-service professional development practices" and "in-service professional development practices" and interpreted by making comparisons. It is seen that the teachers have more experience, they are involved in the applications, and they have a say in their pre-service and in-service professional development in some countries (Singapore, South Korea, Finland and Australia), performing well in PISA (2015) and studied in the context of research. It is seen that continuous development is targeted and applications are planned according to this in the related countries. This professional development practices in their countries are mostly

school-based activities and peer learning. Furthermore, the activities are mostly designed and carried out at the local level. Therefore, it is seen that there is diversity in activities. Teachers in Turkey, are mostly involved in activities including courses and seminars. Teachers are generally passive in their professional development practices. Activities don't provide opportunity for the participation of all teachers. The activities are mostly at the central level. There are no applications targeted for continuous development. For this reason, it can be suggested that in the Turkish education system, the professional development practices of teachers are formed by taking the opinions of the teachers, taking into consideration the continuous development, based on the school and practices of the colleagues to learn together.

STRUCTURED ABSTRACT

It is stated that the quality of an education system can not be ahead of the quality of the teacher. At this point, the presence of qualified teachers in education is regarded as an indispensable factor in reaching the desired goals. A qualified teacher is described as a person who sustains professional and personal development and who can take advantage of the resources of development and opportunities (Seferoğlu, 2004). As a result of the studies carried out, it is known that the professional development of the teachers has a positive influence on student learning (Darling-Hammond, Gardner & Hyler, 2017).

In our country, the professional development participation rate of the teachers is very low. The rate of professional development in our country is expressed as 24.0%. Teachers are experiencing problems with their professional development. It is stated that there are deficiencies in planning for the necessary professional development activities. It is also emphasized that there are problems in practice. It is stated that the teachers do not find the professional development activities effective (MEB, 2016a).

Countries are always developing policies in their education systems at the point of better implementations by taking evaluations into consideration. In this context, exams organized internationally are a means of achieving success for all countries. Countries see the results of these exams and have the opportunity to examine other countries (Çobanoğlu ve Kasapoğlu, 2010; Levent ve Yazici, 2014). The most widely known of these exams is the PISA (Program for International Student Assessment), which is administered by the Organization for Economic Development and Cooperation (OECD). The PISA exam measures where the 15-year-old children have the necessary knowledge and skills to get involved in society (OECD, 2016). PISA exams provide quantitative data, allowing countries to evaluate and compare educational systems. Countries with a successful profile in these exams have a more qualified education system (Maya, 2016). At this point, it is thought that the countries concerned have qualified development activities for teachers at the same time.

This research aims to analyze comparatively some countries (Singapore, South Korea, Finland, Australia), performing well in PISA 2015 (International Student Assessment Programme) with Turkey in terms of professional development of teachers. Turkey with some

countries that have succeed in PISA (2015) have been examined in the context of professional development of teachers. The similarities and differences are presented by comparing the professional development practices in the countries by using document review technique which is one of the qualitative research methods. The research universe constitutes 72 countries, 35 of which are members of OECD, participating in the PISA (2015). As the research sample, Singapore, South Korea, Finland, Australia, showing high performance in PISA (2015) and getting adequate data, with Turkey were chosen. In the process of collecting data, scientific resources such as books, theses, reports and articles from official legislation on professional development of teachers, official documents related to countries were used. In addition, international websites such as OECD, IEA, UNESCO providing information on the education systems of countries were applied. In the study, the obtained data was analyzed by using descriptive analysis technique. The professional development of the teachers in the studied countries was analyzed comparatively under the headings "pre-service professional development of teachers" and "in-service professional development of teachers". As a result of the research, the findings were summarized and interpreted.

It is seen that Singapore, South Korea, Finland and Australia have activities including more application, research and specialization and that teachers are constantly developing in many ways in undergraduate education in pre-service professional development, It is stated that Turkey has activities including observations and experience in undergraduate education last year. However, it is stated that the applications are inadequate and that they are not efficient due to the inclusion of the official exam in the last year (Eraslan, 2009). At this point, it seems that there is not a strong undergraduate education for teachers' development. On the other hand, it is seen that Singapore, South Korea, Finland, Australia and Turkey have similar teacher induction programs in pre-service professional development. However, in Singapore, South Korea, Finland and Australia give more attention to the needs of the teacher and the teacher is involved in the planning the continuity of the professional development in induction programs. In Turkey, it is observed that the teachers don't take too much active role in induction process and take part in a sustainable professional development.

It is seen that Singapore, South Korea, Finland and Australia have in-service professional development activities in which teachers can conduct research on topics of interest, have intensive peer learning and development based on their needs, teachers have a say in planning, and many different applications take place. On the other hand, it is observed that in-service professional development activities are weak in Turkey because there are mostly seminars and courses. Countries surveyed in the research provide incentives (reward, promotion, wage) for teachers in the context of in-service professional development activities. On the other hand, applications for in-service professional development appear to be insufficient to encourage teachers in Turkey. Furthermore, the activities are mostly designed and carried out at the local level in Singapore, South Korea, Finland and Australia. Therefore, it is seen that there is diversity in activities. The activities are mostly at the central level in Turkey. For

this reason, Teachers' Professional development planning can ensure that all teachers take part in this process. Applications can be planned according to the needs of all teachers and be created by asking opinions of teachers. Teachers can be provided with more time for personal and professional development. Incentives can be used to encourage teachers' professional development. Professional development opportunities can be provided by reducing the central commitment in professional development practices and supporting local institutions. Beginning from undergraduate training, a program that targets continuous improvement can be created.

Keywords: Teacher, professional development, PISA, countries, Turkey.

GİRİŞ

Bir eğitim sisteminin niteliğinin, öğretmenin niteliğinden önde olamayacağı ifade edilmektedir. Bu noktada, eğitimde nitelikli öğretmenlerin yer alması, istenen hedeflere ulaşmada vazgeçilmez bir unsur olarak kabul edilmektedir. Nitelikli bir öğretmen mesleki ve kişisel gelişimini sürdüren ve gelişimi konusundaki kaynaklardan ve fırsatlardan yararlanabilen kişi olarak ifade edilmektedir (Seferoğlu, 2004).Yapılan çalışmalar sonucunda, öğretmenlerin mesleki gelişiminin, öğrenci öğrenmelerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu bilinmektedir (Darling-Hammond, Gardner & Hyler, 2017).

Ne var ki ülkemizde, öğretmenlerin mesleki gelişime katılım oranı %24.0 olarak ifade edilmektedir. Diğer taraftan öğretmenlerin, mesleki gelişimi konusunda sorunlar yaşanmaktadır. Gerçekleştirilen mesleki gelişim faaliyetlerinin, ihtiyaca yönelik planlanması ve uygulanması konusunda eksiklikler ve sorunlar olduğu bilinmektedir. Ayrıca öğretmenlerin, mesleki gelişim faaliyetlerini etkili bulmadığı vurgulanmaktadır (MEB, 2016a).

Küresel düzeyde gelişmiş ülkeler, eğitim sistemlerinde daima daha iyisini uygulayabilme noktasında öğrenci değerlendirmelerini dikkate alarak politikalar geliştirmektedir. Bu bağlamda, uluslararası alanda yapılan sınavlar, tüm ülkeler için başarıya ulaşmada bir araç olarak yer almaktadır. Ülkeler, bu sınavların sonucunda kendi başarılarını görmekte ve diğer ülkeleri inceleme olanağına sahip olmaktadır (Çobanoğlu ve Kasapoğlu, 2010; Levent ve Yazıcı, 2014). Bu sınavlardan en yaygın olarak bilineni, Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü (OECD) tarafından gerçekleştirilen, Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı olarak PISA (Programme for International Student Assessment) sınavıdır. PISA sınavı, 15 yaşındaki çocukların toplumda yer almalarını sağlayacak olan gerekli bilgi ve becerilerin, hangi oranda olduğunu ölçmektedir (OECD, 2016).PISA sınavları niceliksel veriler sağlayarak, ülkelere eğitim sistemlerini değerlendirme ve karşılaştırma olanağı sağlamaktadır. Bu sınavlarda başarılı bir profile sahip olan ülkelerin, daha nitelikli bir eğitim sistemine sahip olduğu ifade edilmektedir (Maya, 2016). Bu noktada, ilgili ülkelerin aynı zamanda öğretmenler için nitelikli mesleki gelişim faaliyetlerine sahip olduğu düşünülmektedir.

Uluslararası sınavlarda (PISA, TIMSS, PIRLS gibi), farklı kıtalardaki bazı ülkeler sürekli olarak iyi performans sergilemektedir. En son yapılan PISA 2015 sınavında; fen, matematik ve okuma olmak üzere her üç ders açısından Singapur 1.sırada, Güney Kore 5. sırada, Finlandiya 7.sırada, ve Avustralya 11. sırada yer almaktadır. Türkiye ise, fen alanında 425 puan alarak 54., matematik alanında 420 puan alarak 50. ve okuma alanında 428 puan alarak 50. sırada yer aldığı ifade edilmektedir (OECD, 2016c). Fakat literatürde, PISA (2015)'da iyi performans sergileyen Singapur, Güney Kore, Finlandiya ve Avustralya gibi ülkelerin öğretmenlerin mesleki gelişiminin,

karşılaştırmalı analizini içeren çalışmalara rastlanmamaktadır. Bu durum, araştırmının yapılmasını gerekli kılmaktadır. Bu açıdan, aşağıda belirtilen alt problemlere yanıt aranmaktadır:

1. PISA’da başarılı olan bazı ülkeler (Singapur, Güney Kore, Finlandiya ve Avustralya) ile Türkiye’de öğretmenlerin hizmet öncesi mesleki gelişim uygulamaları nasıldır?
2. PISA’da başarılı olan bazı ülkeler (Singapur, Güney Kore, Finlandiya ve Avustralya) ile Türkiye’de öğretmenlerin hizmet içi mesleki gelişim uygulamaları nasıldır?
3. PISA’da başarılı olan bazı ülkeler (Singapur, Güney Kore, Finlandiya ve Avustralya) ile Türkiye’nin öğretmenlerin hizmet öncesi mesleki gelişim uygulamaları bakımından benzerlikleri ve farklılıkları nelerdir?
4. PISA’da başarılı olan bazı ülkeler (Singapur, Güney Kore, Finlandiya ve Avustralya) ile Türkiye’nin öğretmenlerin hizmet içi mesleki gelişim uygulamaları bakımından benzerlikleri ve farklılıkları nelerdir?

YÖNTEM

Bu araştırmada, nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırma, algıları ve olayları doğal ortamda olduğu gibi ve bütüncül bir şekilde ortaya koyan ve elde edilen verilerden yola çıkarak daha önceden fark edilmeyen sonuçları ilişkisel bir şekilde açıklamak olarak tanımlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Araştırmada, nitel araştırma yöntemlerinden olan doküman incelemesi tekniği uygulanmıştır.

Evren ve Örneklem

Araştırma evrenini, PISA (2015) sınavına katılan 35’i OECD üyesi olmak üzere 72 ülke oluşturmaktadır. Araştırmada evrenin genelini yansıtan, araştırmının amacına hizmet eden ve detaylı bilgi sağlayan amaçlı örneklem kullanılmıştır (Gül ve Özen, 2007). Bu bağlamda araştırmının örneklemine, PISA (2015)’da 3 ders (okuma, fen bilimleri, matematik) alanında yüksek performans sergileyen ve yeterli veriler sağlanabilen Singapur, Güney Kore, Finlandiya ve Avustralya olmak üzere dört ülke seçilmiştir. Ayrıca Türkiye, başarılı ülkeler ile karşılaştırma yapabilmek için araştırma kapsamına alınmıştır. Böylece örneklem, toplam beş ülkeden oluşmaktadır.

Verilerin Toplanması

Araştırma kapsamında veriler toplanırken, PISA (2015)’da başarı gösteren bazı ülkelerin, öğretmenlerin mesleki gelişimi hakkında yürürlükte olan mevzuatlarından, ülkelerle ilgili resmi belgelerden, kitap, tez, rapor ve makale gibi bilimsel kaynaklardan yararlanılmıştır. Ayrıca, OECD (2017), IEA (2017) ve UNESCO gibi ülkelerin eğitim sistemleriyle ilgili bilgi sağlayan uluslararası internet sitelerine başvurulmuştur.

Verilerin Analizi

Araştırmada verilerin analizi, betimsel analiz tekniği kullanılarak yapılmıştır. Betimsel analiz tekniği, verileri belirli başlıklar altında ana hatlarıyla açıklamak ve yorumlamak olarak ifade edilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Araştırmada, alt problemlere göre elde edilen veriler doğrultusunda, PISA (2015)’da başarılı olan bazı ülkeler ile Türkiye’deki öğretmenlerin mesleki gelişimleri, “öğretmenlerin hizmet öncesi mesleki gelişimi” ve “öğretmenlerin hizmet içi mesleki gelişimi” başlıkları altında karşılaştırmalı olarak analiz edilmiştir. Bu bağlamda, seçilen ülkeler ile Türkiye’deki öğretmenlerin mesleki gelişim uygulamaları karşılaştırılarak benzerlikler ve farklılıklar belirtilmiştir. Araştırma sonucunda, bulgular özetlenerek yorumlanmıştır.

BULGULAR

PISA’da Başarı Gösteren Bazı Ülkeler ile Türkiye’de Öğretmenlerin Hizmet öncesi Mesleki Gelişim Uygulamaları

Aşağıda, birinci alt problem doğrultusunda PISA’da başarı gösteren ülkeler olarak Singapur, Güney Kore, Finlandiya ve Avustralya’da, ek olarak Türkiye’de öğretmenlerin hizmet öncesi mesleki gelişim uygulamaları sırasıyla verilmektedir.

Singapur’da Öğretmenlerin Hizmet Öncesi Mesleki Gelişim Uygulamaları

Öğretmenlerin Lisans Eğitimi

Singapur’da, tüm öğretmenlere Ulusal Eğitim Enstitüsü tarafından öğretmenlik eğitimi verilmektedir. Genellikle mezunlar, Ulusal Eğitim Enstitüsü’ne “A Seviye Ulusal Üniversite Sınavı” ile alınmaktadır (NCEE, 2017a). Sınavın dışında, Ulusal Eğitim Enstitüsü’ne öğretmen alımı iki şekilde yapılmaktadır. Eğitim Bakanlığı ve Ulusal Eğitim Enstitüsü, bu konuda eşgüdümlü olarak çalışmaktadır. İlk aşamada öğretmen adayları, Ulusal Eğitim Enstitüsü’nün alım kriterlerine göre listelenir ve sonrasında bakanlık, seçilen adaylarla bireysel görüşme gerçekleştirmektedir. Ulusal Eğitim Enstitüsü üyeleri, görüşme paneline davet edilmektedir. Panelde adayların iletişim becerileri, öğrenmeye olan ilgileri ve amaçları değerlendirilmektedir. Daha sonra, tüm başarılı adaylardan, programa kayıt olmadan önce okullarda bir süre öğretim yapmaları istenmektedir. Bu uygulamayla, kişilerin öğretmenlik mesleğine uygunluğunu değerlendirmek ve adayların öğretmenliğin gereklerini anlamalarını sağlamak hedeflenmektedir (Lim, 2014).

Singapur’da bakanlık ayrıca, öğretmen adaylarının kendine güvenen, topluma katkıda bulunan ve sorumluluk sahibi bireyler olmalarını hedeflemektedir. Bu bağlamda öğretmen adayları, 2 temel projede yer almaktadır. Bunlar; “Hizmet Öğreniminde Grup Çalışmaları” ve “Meranti Projesi” olarak ifade edilmektedir. Hizmet Öğreniminde Grup Çalışmaları, topluma hizmet çalışmasında yer almayı içermektedir. Böylelikle, takım çalışması bilinci ve topluma hizmet gibi değerler kazanılmaktadır. Meranti Projesi, 2 günlük kişisel gelişim ve mesleki gelişim atölye çalışması içermektedir. Bu proje ile öğretmen adaylarının; ulusal eğitimdeki rollerini belirlemeleri, sınıflarındaki olumsuz durumları olumlu hale getirmeleri, sorunlarla mücadelede yeni yöntemler geliştirmeleri ve seçtikleri meslek noktasında farkındalık sahibi olmaları hedeflenmektedir (Lim, 2014). Ayrıca, öğretmen adayları mesleki gelişimlerine yönelik e-portfolyo oluşturmaktadır. Adaylar, bu portfolyoya gelişimlerini kaydetmektedir (Lim, 2014).

Singapur’da uygulama eğitimi, öğretmen eğitiminin temel bileşeni olarak görülmektedir. Öğretmen adayları, okullarda danışman öğretmenlerin kontrolünde uygulamalarda bulunmaktadır. Bu eğitim, genellikle 10 hafta ve üzeri uygulamada bulunmayı içermektedir. Öğretmen adayları, danışman öğretmenlerle okulda edindikleri deneyimler noktasında görüşmeler gerçekleştirmektedir. Danışman öğretmenler, adaylara destek ve cesaret sağlayarak, daha iyisini yapabilmeleri noktasında motivasyonlarını yükseltmektedir (Lim, 2014; Pak-Tee, 2012).

Öğretmenlerin İşe Alım Eğitimleri

Singapur’da yeni işe başlayan öğretmenler için, işe başlama programları yer almaktadır. Yeni işe başlayan öğretmenlere, 2 yıl boyunca danışmanlık hizmeti verilmektedir (Darling-Hammond & Rothman, 2011). Öğretmenlere bu süreçte uygulanan danışmanlık programı, 2006 yılından itibaren yapılandırılmış danışmanlık programı adı altında uygulanmaktadır. Yapılandırılmış danışmanlık programının, 3 bileşene sahip olduğu bilinmektedir. Bunlar; işe alım eğitimleri, yeni göreve başlayan öğretmenlere yönelik eğitimler ve okul düzeyinde danışmanlık eğitimini içermektedir (Darling-Hammond & Rothman, 2011).

İşe alım eğitimleri okulda, bakanlıkta ve okul gruplarında gerçekleştirilmektedir. Bakanlıkta öğretmenler okullara gönderilmeden önce, eğitim düzenlenmektedir. Eğitimlerde, uzman eğitimciler davet edilerek seminerler düzenlenmektedir. Öğretmenler, bakanlığın vizyonu ve politikaları konusunda bilgilendirilmektedir. Ek olarak okul gruplarında, eğitimler düzenlenmektedir. Bu gruplar, kendi işe alım programlarını uygulamaktadır. Bu eğitimler; kaynak paylaşımı, birliktelik ve işbirliğini içermektedir (Darling-Hammond & Rothman, 2011). Yeni başlayan öğretmenlerin öğrenme programları, öğretmenlerden ilk 2 yıl içerisinde ve program içerisinde yer alan 5 modülü tamamlamalarını istemektedir. Bunlar; temel rehberlik, ailelerle iyi ilişkiler kurma, yansıtıcı uygulamalar, değerlendirme ve soru oluşturma gibi konuları içermektedir (Pak-Tee, 2012). Okul düzeyinde danışmanlık süreci, yeni başlayan öğretmenlerin, daha deneyimli öğretmenlerle eşleşmesiyle başlamaktadır. Bu eşleştirme, yeni göreve başlayan öğretmenlerin alanına ve seviyesine göre yapılmaktadır. Sınıf yönetimi ve pedagoji alanında destek sağlanmaktadır. Danışmanlar; sınıf gözleminde bulunmakta, uygulamaları değerlendirmekte ve öğretmenlerin gelişimlerine yönelik dönüt sağlamaktadır. Bu şekilde, sürekli olarak öğretmenlerin gelişimleri sağlanmaya çalışılmaktadır. Her dönem, bir kez resmi oturumlar gerçekleştirilmektedir. Burada öğretmenler, karşılaştıkları sorunlara ve uygulamalarına dair dönütler almaktadır. Bu süreçte, öğretmenlerin eleştirel düşünebilmesine katkıda bulunmaktadır (Pak-Tee, 2012).

Güney Kore’de Öğretmenlerin Hizmet Öncesi Mesleki Gelişim Uygulamaları

Öğretmenlerin Lisans Eğitimi

Güney Kore’de öğretmen eğitimi, birçok enstitü tarafından gerçekleştirilmektedir. Bu kurumlar; üniversitelerin eğitim fakülteleri, eğitim bölümleri veya öğretmenlik sertifikası veren yüksekokulları içermektedir. Öğretmenlerin yoğun teori ve pedagoji eğitimi içeren, 4 yıllık lisans programları sunan ulusal üniversitelerde eğitim aldığı bilinmektedir. Öğretmen adaylarının programa alımı; lise notlarına ve ulusal bilim yetenek sınavına dayalı olarak yapılmaktadır. Lisans programlarında; genel dersler ve temel dersler yer almaktadır. Genel dersler müfredatın %30’unu, temel dersler %70’ini oluşturmaktadır. Temel dersler içerisinde yeralan öğretim uygulamaları dersi, 9 hafta sürmektedir. 4 saatlik gözlem, uygulamaya katılım, uygulama ve yönetim uygulamalarından oluşmaktadır. Lisans eğitimi alan tüm birinci ve ikinci kademe öğretmenlerinin; kredilerinin %30’unu genel derslerde, %70’ini temel derslerde tamamlamaları, öğretmen eğitimi kurslarını tamamlamaları ve mezuniyet tezi yazmaları beklenmektedir. Lisans programını bitiren öğretmenler, öğretmenlik sertifikası almaya hak kazanmaktadırlar (NCEE, 2017b). Öğretmenlere “ikinci derece” sertifika verilmektedir. Öğretmenler, 3 yıllık deneyim ve sağlanan 15 saatlik hizmet içi eğitimden sonra, 1. derece sertifika almaya hak kazanmaktadır (NCEE, 2017b).

Öğretmenlerin İşe Alım Eğitimleri

Tüm devlet okullarında çalışacak olan öğretmenlerin, yerel otoritelerce düzenlenen işe alım sınavına girmeleri gerekmektedir. Bu kurumlar, ihtiyaçlarını yayımlamakta ve sonuçlara göre sıralamaya dayalı olarak öğretmen alımı yapmaktadır (NCEE, 2017b). Öğretmenlik sınavı, adaylar için oldukça zorlayıcı bir süreçten oluşmaktadır. Sınav 3 aşamadan oluşmaktadır. 1. Aşama, çoktan seçmeli testten oluşmaktadır. 2. Aşama, deneme türü yazılıdan oluşmaktadır. 3. Aşama, öğretim yeteneği ve bu yeteneğin sergilenmesi üzerine görüşmeden meydana gelmektedir. Bu süreçte adayların bilgisi, özellikleri ve öğretim yeterlilikleri dikkate alınmaktadır (KEDI, 2011).

Yeni işe başlayan öğretmenler için adaylık eğitimi yer almamaktadır. Fakat yeni öğretmenlerin, işe alımdan önce 2 hafta eğitime alındıkları bilinmektedir. Bu eğitim, durumsal çalışmaları, teori çalışmalarını, öğrenci rehberliği ve sınıf yönetimi gibi konuları kapsamaktadır. Buna ek olarak, öğretmenlere işe alımdan sonra 6 ay süren bir eğitim sağlanmaktadır. Bu eğitim; eğitsel rehberlik, değerlendirme, sınıf denetimi, öğrenci rehberliği ve evrak işleri gibi konuları içermektedir (KEDI, 2011; NCEE, 2017b).

Finlandiya'da Öğretmenlerin Hizmet Öncesi Mesleki Gelişim Uygulamaları

Öğretmenlerin Lisans Eğitimi

Finlandiya'da öğretmen eğitiminden, eğitim fakülteleri sorumlu olmaktadır. Eğitim fakültelerine girişte, yeterlilik sınavı yer almaktadır. Adaylar lisedeki okul notlarına, etkinliklerine ve lise sonunda yapılan genel yetenek sınavına göre seçilmektedir. Bu sınava ek olarak, öğretmen adaylarının sosyal faaliyetleri incelenmektedir. İlk aşamada yeralan yazılı sınavı geçen adaylar, 2. değerlendirmeye alınmaktadır. Bu değerlendirme, pedagoji alanında belirlenen kitaplardan oluşan bir sınavı içermektedir. 3. Değerlendirme, klinik gözlemi içermektedir. Adaylar, okul ortamında klinik gözleme alınmaktadır. Bu gözlemlerde, sosyal becerilerin ölçülmesi amaçlanmaktadır. Son aşama olan 4. Değerlendirme, mülakat sınavını içermektedir. Değerlendirmelerin sonucunda başarılı olan adaylar, hükümet bursuyla öğretmen eğitimine alınmaktadır. Akademik performanslarına ek olarak, öğretim yeterlilikleri göz önünde bulundurulmaktadır (Salhberg, 2011a). Öğretmen eğitimi, 4-5 yıl sürmektedir. Daha sonra, 2 yıl yüksek lisansı içermektedir. Okul öncesi öğretmenlerinin, yüksek lisans yapma zorunluluğu bulunmamaktadır. Temel eğitim ve üst öğretimde görevli olan öğretmenlerin, yüksek lisans mezunu olmaları gerekmektedir (Ostinelli, 2009).

Finlandiya'da lisans eğitiminde, her yıl uygulama eğitimi yer almaktadır. Lisans eğitiminin 3 yılında, uygulama stajı yer almaktadır. Bu staj, 4 hafta sürmektedir. Son yılda ise, 5 haftalık temel eğitim yer almaktadır (Aykaç, Bilgin ve Kabaran 2014). Öğretmen eğitiminde uzmanlaşmaya doğru giden bir eğitime yer verilmektedir. Araştırma odaklı olan bu eğitimin diğer bir noktası, okullarda uygulama içermesidir. Bu uygulama sürecinde adaylar, uzman öğretmenlerin derslerini gözlemlemektedir. Öğretmen adayları, denetmen öğretmenin kontrolünde öğretim de gerçekleştirmektedir. Uygulamaların çoğunluğu, üniversitelerce yönetilen model olarak okullarda yer almaktadır. Bu okulların, devlet okullarına benzer müfredatı ve uygulamaları bulunmaktadır. Öğretmenler, mezun olmadan önceki 1 yılını, üniversitelerle anlaşmalı olan bu model okullarda öğretim yaparak geçirmektedirler. Bu okullarda, araştırmacılar ve öğretmenler yeni uygulamalar oluşturmakta ve eğitim-öğretim üzerine araştırmalar gerçekleştirmektedir. Bazı öğretmen adayları, seçilmiş belediye okul ağlarında uygulamalarda bulunmaktadır (Salhberg, 2011a). Hizmet öncesi eğitimde, öğretmenlerin gelişiminin en üst seviyede sağlanmaya çalışıldığı görülmektedir. Böylelikle, donanımlı öğretmenlerin eğitimde yer aldığı görülmektedir.

Öğretmenlerin İşe Alım Eğitimleri

Finlandiya'da okulların, öğretmenlerin işe başlama eğitimlerinde resmi bir sisteme sahip olmadıkları bilinmektedir. Eğitim sağlayıcı kurumlar veya okullar, kendi standartlarına dayalı olarak eğitim sunmaktadır. Bu noktada temel olarak sunulan program, danışmanlık veya rehberlik hizmetlerini içermektedir. Fakat bu uygulamalar da süreç, içerik ve amaç bakımından farklılıklar göstermektedir. İşe başlama eğitimini destekleyen temel kurumlar; okullar, belediyeler ve Ticaret Eğitim Birliği olarak yer almaktadır. Finlandiya'da birçok okul, yeni göreve başlayan öğretmenlere mesleki oryantasyon eğitimi sağlamaktadır. Bu oryantasyon; ilköğretim günleri, veli toplantıları ve sınıf birlikteliğinin oluşturulması gibi uygulamalar içermektedir. Yöneticiler de, öğretmenlere bu süreçte destek sağlamakta ve öğretmenlerin gelişimine katkıda bulunmaktadır. Öğretmenler, yönetici ile mesleki gelişim planlarını oluşturmakta ve ihtiyaçlarını belirlemektedir. Yöneticiler, öğretmenlere ilgilendikleri kurslar konusunda yardımcı olmaktadır. Yöneticiler aynı zamanda, mesleki gelişimleri noktasında eğitim almaları için ders yüklerini azaltmaktadır (Franson & Gustafsson, 2008; Akt. Teija Mikkilä, 2009).

Avustralya’da Öğretmenlerin Hizmet Öncesi Mesleki Gelişim Uygulamaları

Öğretmenlerin Lisans Eğitimi

Avustralya’da öğretmen eğitime alımda, temel faktörün başvuran kişinin akademik performansı olduğu ifade edilmektedir. Öğretmen eğitiminde, öğretmenlik için en uygun kişinin sınıfta yer alması amaçlanmaktadır. Bu nedenle üniversiteler, öğretmen adaylarının kısa bir süre içerisinde sınıfta yer almalarını sağlamaya çalışmaktadır (ACER, 2014).

Öğretmenlik eğitiminde, mesleki deneyimin önemli bir rol oynadığı ifade edilmektedir. Mesleki deneyimde genel olarak, öğretmen adayları küçük öğretim gruplarına ayrılmaktadır. İlk olarak, öğretmen adayları sınıf öğretmenine yardımcı olmaktadır. Daha sonra, sınıf öğretiminde yer almaktadır. Öğretmen adayları; mesleki deneyim ile planlama, öğrenme deneyimi sağlanması, öğretim değerlendirmesi, öğrenci değerlendirmesi ve raporlama etkinlikleri içerisinde yer almakta ve bir öğretmenin sorumluluğunu almayı öğrenmektedir (ACER, 2014). Birçok öğretmen eğitimi programının, genel olarak öğrenci portfolyosu içerdiği bilinmektedir (Cherly, 2006).

Öğretmenlerden, en az 4 yıllık üniversite eğitimlerini tamamlamaları beklenmektedir. Öğretmen adaylarının, mezun olmak için, okuryazarlık ve matematiksel beceri testini geçmeleri gerekmektedir (ACER, 2016; Akt. Australian Government Department of Education, 2017).

Öğretmenlerin İşe Alım Eğitimleri

Avustralya’da mezun öğretmenler, eyalet ve bölge düzenleyici kurullarına, koşullu kayıt için başvurmaktadır. Sadece kayıt olan öğretmenlerin, bu bölgelerde öğretim yapmasına izin verilmektedir. Kayıt kurumu bulunmayan 2 eyalette, öğretmenler işveren kurumların gereklerini karşılamak zorunda olmaktadır (Coleman, Coley, Phelps & Wang, 2003). Tam olarak işe alınmaları için, 5 yıl boyunca öğretmenlik mesleği içerisinde olmaları ve görevlerini başarıyla yerine getirmeleri istenmektedir. Öğretmenler, daha sonra değerlendirmeye alınmaktadır. Değerlendirmeler; genel olarak öğretmen performans sunumunu, meslektaş gözlemlerini, öğretmenlerin öz değerlendirmelerini, panel görüşmelerini ve yönetici tavsiyelerini içermektedir. Değerlendirme sonucunda, resmi olarak öğretmenlik mesleğine geçişleri gerçekleşmektedir. Daha sonra 5 yıl süren bir sözleşme yapılmaktadır. Sözleşmenin yenilenmesi, sürekli mesleki gelişime ve gereklerine dayalı olarak yapılmaktadır (AITSL, 2016).

Avustralya’da, öğretmenler için işe başlama programları yer almaktadır. Bu programlar, eyalet düzeyinde desteklenmekte ve okul tarafından düzenlenebilmektedir. Danışmalık hizmeti sunulması, en yaygın öğretmen eğitimi olarak yer almaktadır. Çalıştaylar ve seminerler de, düzenlenmektedir (Coleman, Coley, Phelps & Wang, 2003).

Türkiye’de Öğretmenlerin Hizmet Öncesi Mesleki Gelişim Uygulamaları

Öğretmenlerin Lisans Eğitimi

Türkiye’de öğretmen eğitimi, Yüksek Öğretim Kurulu’nun sorumluluğunda olan eğitim fakültelerince gerçekleştirilmektedir. Eğitim fakültelerine öğrenci alımında, ÖSYM (Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi) tarafından yapılan ulusal sınava belirleyicidir. Müzik, beden ve resim gibi yetenek alanları için, sınavla birlikte alan sınavları da yapılmaktadır. Adaylar, puanlarına dayalı olarak tercihlerini gerçekleştirmektedir (Çelik ve Gür, 2009). Eğitim fakültelerinde, 4-5 yıl lisans eğitimi sağlanmaktadır. Öğretmenlik eğitiminde, genel olarak uygulanan program %50 alan bilgisi, %30 meslek bilgisi ve %20 oranında genel kültür derslerinden oluşmaktadır. Öğretmen yetiştirme programları, öğrencilere %25 oranında dersleri belirleme imkanı tanımaktadır. Öğretmenlere, uygulama becerisi kazandırılması noktasında, program öğretmenlik uygulaması/okul deneyimi içermektedir. Uygulamada öğretmenler, köylerde veya yatılı okullarda uygulamada

bulunabilmektedir. Genellikle okul deneyimi uygulaması, 3 ve 4. sınıfları kapsamaktadır (YÖK, 2007).

Öğretmenlerin İşe Alım Eğitimleri

Türkiye’de, “2015 Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliği” doğrultusunda öğretmenlere adaylık sürecinde, başlangıçta verilen uyum seminerinden başka herhangi bir eğitim sağlanmadığı ifade edilmektedir (Coşkun, İlyas ve Toklucu, 2017; MEB, 2015a). Yıl 2016 Mart ayında yayınlanan yönerge ile, adaylık sürecinde öğretmenlerin ilk 6 ay işe başlama eğitimi almaları kararlaştırılmıştır. Adaylar bu süreçte, danışman öğretmenler ve yöneticinin desteğini almaktadır. Eğitimin içeriği; sınıf içi, okul içinde veya dışında etkinlikler ve seminerlerden oluşmaktadır. Sınıf içi eğitimler, ders gözlemleri, planlama ve değerlendirme gibi uygulamaları içermektedir. Öğretmenler, okul içerisinde yapılan etkinliklerde sorumluluk almaktadır. Okul dışı eğitimde ise, okul ziyaretleri ve kültürel etkinlikler yer almaktadır. Adaylar, bulundukları ildeki tarihi, sosyal ve kültürel alanları ziyaret ederek, çevreleri hakkında bilgi sahibi olmaktadır. Bunlara ek olarak, önerilen kitap ve filmlerden özet yapmaları istenmektedir. Ayrıca, 8 hafta seminerler düzenlenmektedir (Coşkun, İlyas ve Toklucu, 2017; MEB, 2016b). Yıl 2016 Haziran ayında yapılan açıklamaya göre, öğretmen alımının sözleşmeli öğretmen kapsamında yer alacağı ifade edilmektedir (MEB, 2016c). Bu kapsamda öğretmenler, gittikleri ilde eğitim almaktadır. Bu şekilde, önceden yapılan eğitimlerin sabit kaldığı fakat, hizmet içi eğitimlerin (seminerler) azaltıldığı ifade edilmektedir. Adayların bu süreçte, okulda dersleri bittikten sonra da okulda bulunmaları istenmektedir. Böylece öğretmenlerin, diğer öğretmenlerin derslerine girecekleri ve sınıf içi eğitim faaliyetleri noktasında bilgi edinecekleri belirtilmektedir (Coşkun, İlyas ve Toklucu, 2017).

PISA’da Başarı Gösteren Bazı Ülkeler ile Türkiye’de Öğretmenlerin Hizmet İçi Mesleki Gelişim Uygulamaları

Aşağıda, ikinci alt problem doğrultusunda PISA’da başarı gösteren ülkeler olarak Singapur, Güney Kore, Finlandiya ve Avustralya’da, ek olarak Türkiye’de öğretmenlerin hizmet içi mesleki gelişim uygulamaları sırasıyla verilmektedir.

Singapur’da Öğretmenlerin Hizmet İçi Mesleki Gelişim Uygulamaları

Singapur’da, öğretmenlerin donanımlarının desteklenerek 21.yüzyıl eğitim gereklerini karşılamaları hedeflenmektedir (MOE, 2012). Singapur’da öğretmenlerin mesleki gelişimini sağlayan 3 tür kurum bulunmaktadır. Bu kurumlar; Ulusal Eğitim Enstitüsü, Singapur Öğretmen Akademisi ve okullardır (Andree, Darling-Hammond & Wei, 2010; Baustista, Gopinathan & Wong, 2015; Darling-Hammond & Rothman, 2011). Bu kurumların faaliyetleri Bakanlık tarafından desteklenmektedir (Darling-Hammond & Rothman, 2011). Ulusal Eğitim Enstitüsü, öğretmenler için kurslar ve programlar sunmaktadır. Sunulan kurs ve programlar; uzman konuşmaları, konferanslar, uygulamalı çalıştaylar, proje çalışmaları, alan çalışmaları, eylem araştırmaları, bireysel veya grupla yapılan birçok akademik aktivite içermektedir. Çoğu kurs sonunda, mesleki nitelik veya hizmet içi eğitim belgesi verilmektedir. Enstitü, öğretmenlere sınıflarında eylem araştırması gerçekleştirebilmeleri konusunda eğitim hizmeti de vermektedir (Darling-Hammond & Rothman, 2011). Ulusal Eğitim Enstitüsü, lisansüstü programlar da sağlamaktadır. Singapur’da veya diğer ülkelerde, eğitim almak isteyen öğretmenler için burs olanağı sunmaktadır. Öğretmenler, yüz yüze veya çevrim içi olarak eğitimlerden yararlanabilmektedir. Ulusal Eğitim Enstitüsü, öğretmenlere sürekli mesleki gelişimleri için çeşitli yayınlar ve kaynaklar da sunmaktadır (Baustista, Gopinathan & Wong, 2015; NCEE, 2017a).

Singapur’da, öğretmenlere mesleki gelişim hizmeti veren diğer kurum Singapur Öğretmen Akademisi’dir. Akademi, içerisinde 6 enstitü barındırmaktadır. Akademi, öğretmenler biraraya gelerek, yenilikçi uygulamaları görüşme ve paylaşma imkanına sahip olmaktadır (MOE, 2010; Akt. Baustista, Gopinathan & Wong, 2015). Öğretmen Akademisi, okullara öğrenme topluluklarını

geliştirmeleri konusunda yardımcı olmaktadır. Bu noktada, çalışanlara çalıştaylar düzenlemekte ve danışmanlık hizmeti sunmaktadır. Böylece, mesleki öğrenme liderleri eğitilmektedir. Akademi, 4 konu bölümü (İnsani Bilimler, Matematik, Fen ve Diğerleri) içermektedir. Bakanlık, öğretmenleri bu konuları öğreten kişiler olmaya ve bölümlere üye olmaya davet etmektedir. Öğretmen Akademisi'ndeki 6 enstitüden 4'ü, öğretmenlere farklı diller konusunda mesleki gelişim imkanı tanımaktadır. Diğer 2 merkez; müzik, sanat ve beden eğitimi alanında hizmet sağlamaktadır (Baustista, Gopinathan & Wong, 2015).

Singapur'da, mesleki gelişimin çoğunluğu okul temellidir. Oluşturulan mesleki öğrenme toplulukları ile çeşitli öğrenme etkinlikleri gerçekleştirilmektedir. Bu topluluklar içerisinde, mesleki öğrenme takımları yer almaktadır. Mesleki öğrenme takımları, öğrenci öğrenmeleri için anahtar bir sorun belirlemektedir. Belirlenen sorun, eleştirel sorularla analiz edilmektedir. Öğrenme toplulukları içerisinde; konu, göreve ya da ilgiye dayalı birçok ağ çalışması da yer almaktadır. Singapur'da, öğretmenler için "Gelişmiş Performans Yönetim Sistemi" oluşturulduğu ifade edilmektedir. Bu sistemde yıl sonunda yapılan değerlendirme sonucunda, mesleki gelişim ihtiyaçları belirlenmekte ve karşılanmaya çalışılmaktadır. İlerleme gösteren öğretmenlere birçok ödül ve teşvik (ek ödeme ve kariyer) fırsatı sunulmaktadır (Hunter, Jensen, Roberts- Hull & Sonnemann, 2016).

Güney Kore'de Öğretmenlerin Hizmet İçi Mesleki Gelişim Uygulamaları

Güney Kore, öğretmenlerin mesleklerinde uzmanlaşmaları için, mesleki gelişim programları geliştirmekte ve uygulamaktadır (KEDI, 2011; Kwak, Park, Park & Sang, 2016; NCEE, 2017b). Mesleki gelişim programları, özel veya kamu enstitülerinde sağlanmakta ve tasarlanmaktadır. Üniversiteler ve eğitim ofisleri, programların sağlanmasında hizmet vermektedir (Kwak, Park, Park & Sang, 2016). Tüm merkezi programlar, ilk olarak Eğitim Bakanlığı tarafından onaylanmaktadır (UNESCO, 2016).

Öğretmenlere 3 tür mesleki gelişim fırsatı tanınmaktadır. Bunlar nitelik eğitimi, hizmet içi eğitim ve özel eğitim etkinlikleridir (KEDI, 2011; NCEE, 2017b; UNESCO, 2016). Öğretmenlerin, özel pozisyonlara ulaşmaları için nitelik eğitimi almaları gerekmektedir. 2. Derece sertifikaya sahip bir öğretmenin, 1. dereceye sahip olabilmek için özel bir eğitim alması gerekmektedir (UNESCO, 2016). Hizmet içi eğitim, öğretmenlerin gelişimlerini daha ileriye taşıma noktasında, programlar içeren birçok kurs olanağı sunmaktadır (UNESCO, 2016). Hizmet içi eğitim programları, en az 180 saat 30 gün sürmektedir. Programı tamamlayan öğretmenler, sertifika almaya hak kazanmaktadırlar. Bu durum, öğretmenlerin terfi durumunu ve ücret artışlarını etkilediği bilinmektedir (NCEE, 2017b). Özel eğitim, izin kullanan, araştırma yapan, son çalışmaları takip eden, çalıştay veya konferanslarda yer alan öğretmenlere destek sağlamayı içermektedir (UNESCO, 2016). Güney Kore, öğretmenlerin mesleki gelişimi noktasında işbirliğini temel alarak iki politikaya odaklanmaktadır. Bunların okul bazında işbirliğini destekleyen meslektaş denetimi ve müfredat için öğretmen konseyleri olduğu belirtilmektedir. Meslektaş denetimi, öğretmenlerin planladıkları dersin sunumu şeklinde gerçekleşmektedir (National Academies, 2015). Birinci ve ikinci kademedeki yeralan tüm okullarda, öğretmen konseyleri bulunmaktadır. Konseyler ders planı geliştirmekte ve birlikte değerlendirmelerde bulunarak sınıf sorunlarını çözmektedir (National Academies, 2015).

Güney Kore'de öğretmenlerin, okul veya bölge seviyesinde gruplar oluşturdukları ve bölge eğitim ofislerine kaydoldukları bilinmektedir. Bu gruplar araştırma geliştirmekte, yeni öğretim metotları ve materyalleri geliştirmektedir. Oluşturulan araştırma gruplarına, olanaklarını genişletmek için hibe sağlanmaktadır (National Academies, 2015). Öğretmenlerin gerçekleştirdikleri tüm araştırmalar, öğretmenlerin yıl sonunda yapılan değerlendirilmelerinde teşvik amaçlı kullanılmaktadır (Barber, Chijoke & Mourshed, 2010).

Finlandiya'da Öğretmenlerin Hizmet İçi Mesleki Gelişim Uygulamaları

Finlandiya'da, öğretmenlerin mesleki gelişiminden Eğitim ve Kültür Bakanlığı, yerel otoriteler, iş sağlayıcı kurumlar, üniversiteler, öğretmen birlikleri ve Ulusal Eğitim Kurulu sorumlu olmaktadır (Niemi, 2015). Mesleki gelişim çalışmalarıyla, öğretmenlerin mesleki olarak kendilerini geliştiren ve eleştirel düşünen çalışanlar olmalarının amaçlandığı belirtilmektedir (Ministry of Education, 2014; Akt. OECD, 2014). Resmi olarak, yılda 3 gün eğitim alınmasının zorunlu olduğu bilinmektedir (OECD, 2014). Zorunlu eğitim yerine, okul veya belediye tabanlı ve süreklilik gösteren mesleki gelişim etkinlikleri yer almaktadır (Andree, Darling-Hammond & Wei, 2010; Niemi, 2015).

Finlandiya'da mesleki gelişim, araştırmaya dayalı öğretmen eğitimi ile başlayan kapsamlı bir süreç olarak ifade edilmektedir (Ministry of Education, 2014; Akt. OECD, 2014). Birçok üniversite, hizmet içi eğitim merkezlerine sahiptir. Öğretmenler, alan bilgisi ve pedagojik olarak ileri düzeyde bilgi edinmektedir. Öğretmenlere okuldaki çalışmalarını yürütmeleri için, mesleki ve teknik yeterliliklerini sağlama konusunda yüksek lisans ve doktora programları planlanmaktadır (Niemi, 2015). Bazı belediyeler, tüm okullar için mesleki gelişim etkinlikleri düzenlemektedir. Diğer belediyeler ise, etkinliklerin tasarlanmasını okullara bırakmaktadır (OECD, 2011). Ortaokul eğitimi sağlayan okullar, öğretmenlere her yıl 5-6 saat diğer okulları ziyaret etme fırsatı sağlamaktadır. Öğretmenler, 1 hafta boyunca ilgilendikleri konular üzerine gözlemler gerçekleştirmektedir. Bazı durumlarda mesleki gelişim, öğretmenin bireysel olarak katılım isteğine bağlı olmaktadır. Öğretmenler mesleki gelişimleri noktasında, kendi zamanlarını kullanarak da araştırmalar gerçekleştirebilmektedir. Okullarından daha az görev ve maaş talep ederek, araştırmalarına odaklandıkları bilinmektedir (Taylor, 2015). Finli öğretmenlerin, yılda ortalama 7 günü mesleki gelişimlerine ayırdıkları görülmektedir (OECD, 2011). Finlandiya'da öğretmenler, haftada 1 kez biraraya gelmektedir. Öğretmenler birlikte plan yapmakta ve müfredatı geliştirmektedir. Öğretmenlerin, okulda yöneticilerle müfredat geliştirme, ders kitaplarının seçimi, değerlendirmeler, kurslar, bütçeleme, planlama ve mesleki gelişim programı düzenleme gibi konularda birlikte çalıştıkları ifade edilmektedir (Andree, Darling-Hammond & Wei, 2010). Merkezi hükümetin, belediye ve okullarca yapılan bütçe kararlarında sınırlı etkiye sahip olduğu bilinmektedir. Bu nedenle, tüm öğretmenlerin yılda 3 gün mesleki gelişim görevi olmasına rağmen, bazı okullarda daha fazla faaliyet desteklenerek öğretmenlere sunulmaktadır (Sallberg, 2011b). Finli öğretmenler, desteklerin dışında kalan ücretli faaliyetlere de yüksek oranda katılım göstererek, mesleki gelişimlerine büyük oranda önem vermektedir (Abazoğlu, 2014).

Avustralya'da Öğretmenlerin Hizmet İçi Mesleki Gelişim Uygulamaları

Avustralya'da, öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin sağlanarak yenilikleri daha iyi takip edebilmeleri ve öğrenci gereksinimlerine cevap vererek onları daha iyi bir noktaya taşımaları hedeflenmektedir (AITSL, 2012). Avustralya'da, öğretmenlerin mesleki gelişimi, işverenler (bölge, eyalet eğitim kurulları ve okullar), eğitim hizmeti sunan kurumlar ve birliklerce desteklenmektedir. Avustralya hükümeti, mesleki gelişimin temel destekleyicisidir (ACER, 2003). Hükümetin, öğretmen kalitesini sürdürmeyi amaçlayan, ulusal ve uluslararası düzeyde devlet projeleri yer almaktadır. Birçok Avustralya mesleki gelişim birliği, mesleki gelişime katkıda bulunmaktadır. Bu konuda, geniş çapta hizmet veren 2 temel kurum bulunmaktadır (Kostina, 2015). Bunlar Müfredat Birliği ve Avustralya Eğitim Araştırmaları Konseyi'dir. Müfredat birliği; müfredat, program geliştirmekte ve yüksek nitelikte eğitsel materyaller sağlamaktadır. Öğretmenlerin mesleki gelişimleri konusunda çevrim içi hizmetler sunmaktadır. Bu kurum, aynı zamanda öğretmen dergisi de yayınlamaktadır. Birlik, öğretmenler için yıllık forumlar düzenlemektedir (Federal Department of Education, 2001; Akt. ACER, 2017). Avustralya Eğitim Araştırmaları Konseyi, eğitim alanında araştırmalar gerçekleştirmeyi, bilgi toplamayı ve kullanmayı amaçlamaktadır. Bu kurum konferanslara, seminerlere ve uygulama etkinliklerine katılım fırsatı sağlamaktadır (ACER, 2017).

Avustralya’da öğretmenlerin mesleki gelişiminin, birçok şekilde uygulandığı bilinmektedir. Bazıları, içeriği oluşturan kişi tarafından mesleki gelişim bağlamında tasarlanan ev programlarından oluşmaktadır. Diğerleri ise, danışman niteliğindeki dış uzmanlardan veya eğitim sistemindeki kurumların diğer kurumlar ile oluşturduğu işbirlikçi girişimlerden oluşmaktadır. Ev programları, genellikle okul personeline ihtiyaç olarak nitelendirilen program ve müfredat politikası gibi konulara odaklanmaktadır. Okul personeli daha sonra, tüm projede takım veya alt komiteler halinde çalışabilmektedir (Lorraine & Mackenzie, 2001). Öğretmenler; okulda okul planlaması, bilgi teknolojileri, sağlık ve güvenlik gibi konularda sorumluluklar alarak mesleki gelişimlerini desteklemektedir. Öğretmenler, kişisel gelişimleri için daha uzun dönemli ve ileri düzeydeki akademik çalışmalarda da yer almaktadır. Öğretmenlere, bu konuda araştırma izni de verilmektedir (ACER, 2003). Üniversiteler tarafından da mesleki gelişim konusunda modüller sunulurken, destek sağlanmaktadır. Öğretmenler, modülleri mesleki gelişim ihtiyaçlarını karşılama, terfi veya değerlendirme amacıyla kullanmaktadır. Sağlanan eğitimler sonrasında, yapılan değerlendirmeler sonucunda, öğretmenler yüksek lisans sertifikası ödülü alabilmektedir (Kostina, 2015). Mesleki gelişim, müfredat günlerinde veya okul gelişim günlerinde de yapılabilmektedir. Bu günler, dönemin ilk veya son günü olabilmektedir. Her dönem için 1 kez gerçekleştirilen bu uygulamada, öğretmenler belirli bir konu ya da sorunu tartışmak için toplanmaktadır. Geniş çapta düzenlenen konu birliği konferansları da yapılmaktadır. Bu konferanslar, yıllık olarak gerçekleştirilmektedir. Genellikle bir öğretmen, sunumu gerçekleştirmektedir. Öğretmenler, sunumlarını ödüle ulaşmada puan olarak kullanabilmektedir (Kostina, 2015). Avustralya’da öğretmenlerin %97’sinin, mesleki gelişim fırsatlarına sahip olduğu ifade edilmektedir (OECD, 2013).

Türkiye’de Öğretmenlerin Hizmet İçi Mesleki Gelişim Uygulamaları

Türkiye’de, öğretmenlerin hizmet içerisinde mesleki gelişim faaliyetlerinin sağlanması, Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı olan “Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü” tarafından gerçekleştirilmektedir (MEB, 2011). Hizmet içi eğitim faaliyetleri, merkezi ve yerel düzeyde yürütülmektedir. Merkezi olan etkinlikler, Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü’ne bağlı 9 ildeki (Ankara, Yalova, İstanbul, Rize, Aksaray, Mersin, Van, Erzurum ve İzmir) hizmet içi eğitim enstitüsülleri ve akşam sanat okulları tarafından gerçekleştirilmektedir. Yerel düzeyde faaliyetler, il milli eğitim müdürlüklerince gerçekleştirilmektedir (Parmaksız, 2010). Milli Eğitim Temel Kanunu 48. madde doğrultusunda, öğretmenlerin daha ileri seviyede eğitim görmeleri için yaz ve akşam okulları açıldığı ifade edilmektedir. İlgili okulların, öğretmen yetiştiren kurumlarca hizmet vermesi sağlanmaktadır. Bu okullardaki faaliyetlere, yeterli katılım gösteren öğretmenlere belge verilmektedir ifadesi yer almaktadır. Ayrıca, öğretmenlerin hizmet içerisinde daha iyi yetişmeleri için, kurslar ve seminerler düzenlenmektedir. Kurs ve seminerlere katılım gösterenlere de, belge verilmektedir. Verilen belgelerin, ne ölçüde getirisi olacağı yönetmelikle belirlenmektedir (MEB, 1973).

Türkiye’de, hizmet içi eğitim ihtiyaçları belirlenirken yönetim raporları, bilimsel gelişmeler, denetim raporları, talepler, araştırma sonuçları, şuralar, anket sonuçları, mevzuat, kurumsal ihtiyaçlar, kalkınma planları, hükümet programları ve eylem planları dikkate alınmaktadır (HEDB, 2010, Akt. Parmaksız, 2010; MEB, 1994). Hizmet içi eğitim ihtiyacını belirlemede, elektronik ortamda MEBBIS (Milli Eğitim Bakanlığı Bilişim Sistemleri)’te anketler de uygulanmaktadır. Genel olarak faaliyetlerin, uygulanan ihtiyaç belirlemedeki anket sonuçlarıyla uyummadığı görülmektedir. Ayrıca, faaliyetlere katılım sınırlı olmaktadır. Dolayısıyla, tüm öğretmenler yararlanamamaktadır (ERG, 2014). Planlanan faaliyetlerle; kişilerin bilgi ve becerileri noktasında, donanımlarının yükseltilerek performanslarını ortaya koymaları hedeflenmektedir (MEB, 1994). MEB İlköğretim Kurumları Yönetmeliği’nce öğretmenler, yılda 2 kez eğitim-öğretim yılının başında ve sonunda seminerlere katılarak eğitim almaktadır (MEB, 2012). Öğretmenlerin mesleki gelişim faaliyetleri içerisinde, genel olarak kurslar veya seminerler yer almaktadır (Özer, 2004).

PISA'da Başarılı Olan Bazı Ülkeler ile Türkiye'nin Öğretmenlerin Hizmet Öncesi Mesleki Gelişim Uygulamalarının Karşılaştırılması

Aşağıda, üçüncü alt problem doğrultusunda PISA'da başarı gösteren ülkeler olarak Singapur, Güney Kore, Finlandiya ve Avustralya ile Türkiye'nin öğretmenlerin hizmet öncesi mesleki gelişim uygulamalarının; amaçları, hangi kurumlarca gerçekleştirildiği ve uygulama içerikleri Tablo 1'de sunulmaktadır.

Tablo 1. PISA'da Başarılı Olan Bazı Ülkeler (Singapur, Güney Kore, Finlandiya ve Avustralya) ile Türkiye'nin Öğretmenlerin Hizmet Öncesi Mesleki Gelişim Uygulamalarının Karşılaştırılması

Ülkeler	Öğretmenlerin Hizmet Öncesi Mesleki Gelişim Uygulamaları		
	Amaçları	Mesleki Gelişimi Sağlayan Kurumlar	Uygulamalar
Singapur	Öğretmen adaylarının, kendine güvenen, topluma katkıda bulunan, sorumluluk sahibi, günümüz eğitiminin gerekliliklerini taşıyacak kişiler olarak yetişmelerini ve sürekli gelişimlerini sağlamak	Başta Bakanlık olmak üzere, Ulusal Eğitim Enstitüsü, okullar ve diğer paydaşlar	Lisans eğitimi uygulamaları -Eğitime alımda deneyime tabi tutma -Değerler eğitimi, kişisel ve mesleki gelişime yönelik projelerde bulunmaları -Gelişimlerinin sürekliliğini sağlamaya yönelik e-portfolyo oluşturmaları -Okullarda deneyim uygulamaları İşe alımda gerçekleştiren uygulamalar -2 yıl boyunca danışmanlık hizmeti verilmesi Danışmanlık rogramının uygulanması -Bakanlık ve okullarda işe alım eğitimleri -Yeni göreve başlayanların 2 yılda modülleri tamamlaması -Okul düzeyinde danışmanlık
Güney Kore	Öğretmenlerin bilgi, beceri ve karakter yönünden nitelikli, gelişimini sürdüren bireyler olmalarını sağlamak	Eğitim Bakanlığı, üniversiteler ve yerel kurumlar	Lisans eğitimi uygulamaları - Öğretmen eğitimi kursları, mezuniyet tezi -9 haftalık öğretim uygulamaları İşe alımda gerçekleştiren uygulamalar -İşe alımdan önce 2 haftalık eğitim -İşe alımdan sonra 6 ay süren eğitim
Finlandiya	Öğretmenlerin uzmanlaşma ve deneyim kazanmaları, gelişimlerinin en üst seviyede sağlanması	Üniversiteler, belediyeler, okullar ve eğitim birlikleri	Lisans eğitimi uygulamaları - Lisans eğitimi sonrası 2 yıl lisansüstü eğitim ve tez yazımı -3. yılda okullardaki staj uygulaması, son yılda 5 haftalık temel eğitim sunulması -Her yıl uygulamaya yer verilmesi, çoğunlukla uygulamaların üniversite model okullarında gerçekleştirilmesi -Son yılın model okulda öğretim ve araştırma ile geçirilmesi -Belediye okul ağlarında öğretimde bulunma İşe alımda gerçekleştiren uygulamaları -Rehberlik hizmetleri ve oryantasyon -Yöneticilerle birlikte mesleki gelişim planı yapılması -Mesleki görüşmeler, gözlemde bulunma, isteğe bağlı sürekli gelişim, özel eğitim programlarında yer alma, kurslara katılma
Avustralya	Öğretmenlerin bilgi ve deneyim	Okullar, üniversiteler,	Lisans eğitimi uygulamaları -Sınıflarda gözlemde ve uygulamalarda bulunma

	kazanmalarını sağlamak, sürekli gelişimlerini mümkün kılmak	eyalet ve bölge eğitim kurulları	-Mesleki deneyimleri içerisinde; planlama, uygulamalarda bulunma, öğretim, öğrenci değerlendirmesi ve raporlama yapma -Gelişimlerini içeren portfolyo oluşturma İşe alımda gerçekleştiren uygulamalar -5 yıllık deneyim sonucunda değerlendirme ve mesleğe devam etmek için sözleşmenin sürekli gelişim şartı ile yenilenmesi -Okullarda danışmanlık hizmeti sunulması, çalıştaylar, seminerler
Türkiye	Öğretmenlerin bilgi ve becerilerini yükseltmek ve deneyim kazanmalarını sağlamak	Üniversiteler ve MEB	Lisans eğitimi uygulamaları -3 ve 4. sınıflarda okul deneyimi uygulamaları İşe alımda gerçekleştiren uygulamalar -Uyum seminerleri, gözlemde bulunma, danışman öğretmenlerin rehberliği, sınıf içi ders gözlemi, planlama ve değerlendirme etkinlikleri -Okul içinde sorumluluk alma ve okul dışı etkinlikler, 8 hafta seminerlere katılma, danışman öğretmenlerin derse girmesi ve dönüt vermesi

Singapur, Güney Kore, Finlandiya ve Avustralya’da öğretmenlerin, en iyi şekilde yetiştirilmesi ve sürekli gelişimi amaçlamaktadır. Türkiye’de ise amaç, öğretmenlerin bilgi, beceri ve deneyim kazanmasıdır. Singapur’da hizmet öncesi mesleki gelişimde Bakanlık, Ulusal Eğitim Enstitüsü, okullar ve diğer paydaşlar hizmet sunmaktadır. Güney Kore’de ise, Eğitim Bakanlığı, üniversiteler ve yerel kurumlar eğitim sunmaktadır. Finlandiya’da üniversiteler, belediyeler, okullar ve eğitim birlikleri bu süreçte rol üstlenmektedir. Avustralya’da okullar, üniversiteler, eyalet ve bölge eğitim kurulları bu süreçte yer alırken; Türkiye’de üniversiteler ve MEB yer almaktadır.

Singapur’da öğretmenlerin hizmet öncesi mesleki gelişim uygulamalarında, öğretmenler lisans eğitiminde, gelişimlerini sağlamaya yönelik okul deneyimi uygulamalarında bulunma, projelerde yer alma ve e-portfolyo oluşturma gibi etkinliklerde bulunmaktadırlar. Öğretmenler işe alım süreçlerinde ise, işe alım eğitimlerine katılmakta, danışmanlık hizmeti almakta ve gerekli modülleri tamamlamaktadır. Güney Kore’de lisans eğitimi, öğretmenlerin öğretmen eğitimi kurslarında yer almalarını ve mezuniyet bitirme tezi yazmalarını, öğretim uygulamalarında bulunmalarını içermektedir. İşe alım eğitimleri ise; iş alım öncesi öğrenci rehberliği, sınıf yönetimi ve sonrasında sağlanan eğitsel rehberlik, değerlendirme, sınıf denetimi ve öğrenci rehberliği gibi konuları kapsamaktadır. Finlandiya’da hizmet öncesinde lisans eğitiminde, uygulama ve araştırma ağırlıklı bir eğitim sunulmaktadır. İşe alım programlarında; daha çok gözlemde bulunma, mesleki görüşmeler, kurslar, isteğe bağlı gelişim uygulamaları ve oryantasyon programları yer almaktadır. Avustralya’da ise lisans eğitimi; gözlem, uygulamada bulunma ve portfolyo oluşturmaya içermektedir. İşe alım programları; sürekli mesleki gelişime dayalı değerlendirmeleri, danışmanlık hizmeti, çalıştaylar ve seminerleri içermektedir. Türkiye’de ise, hizmet öncesinde lisans eğitimi son sınıflarda yer alan okul deneyimlerini içermektedir. İşe alım programları; uyum seminerlerini, gözlemleri, rehberliği, sınıf içi, okul içi ve okul dışı etkinlikleri kapsamaktadır.

PISA’da Başarılı Olan Bazı Ülkeler ile Türkiye’nin Öğretmenlerin Hizmet İçi Mesleki Gelişim Uygulamalarının Karşılaştırılması

Aşağıda, dördüncü alt problem doğrultusunda PISA’da başarı gösteren ülkeler olarak Singapur, Güney Kore, Finlandiya ve Avustralya’nın, ek olarak Türkiye’nin öğretmenlerin hizmet içi mesleki gelişim uygulamalarının; amaçları, hangi kurumlarca gerçekleştirildiği ve uygulama içerikleri Tablo 2’de sunulmaktadır.

Tablo 2.PISA’da Başarılı Olan Bazı Ülkeler (Singapur, Güney Kore, Finlandiya ve Avustralya) ile Türkiye’nin Öğretmenlerin Hizmet İçi Mesleki Gelişim Uygulamalarının Karşılaştırılması

Ülkeler	Öğretmenlerin Hizmet İçi Mesleki Gelişim Uygulamaları			
	Amaçları	Mesleki Gelişim Sağlayan Kurumlar	Uygulamalar	Getirileri
Singapur	Öğretmenlerin düşünen, sorgulayan, gelişimlerini sürdüren ve 21. yüzyıl eğitim gereksinimi karşılayan bireyler olmalarını sağlamak	Eğitim Bakanlığı, Ulusal Eğitim Enstitüsü, Öğretmen Akademisi ve okullar	-Bakanlıkça sağlanan kurslar, 100 saat isteğe bağlı hizmet içi eğitim -Eylem araştırmalarında, mesleki tartışmalarda ve sınıf gözlemlerinde bulunma Ulusal Eğitim Enstitüsü Uygulamaları -Konferanslar, çalıştaylar, projeler, uzman konuşmaları, kurslar, eylem araştırmaları için eğitim, lisansüstü programlar, yurt dışında burslu öğrenim fırsatı, çevrim içi eğitimler ve süreli yayınlar, kaynaklar Öğretmen Akademisi Uygulamaları -Mesleki öğrenme liderlerinin eğitilmesi, okullardaki öğrenme topluluklarına yardımcı olunması -6 Enstitünün çalıştay, seminer, konferans, sempozyum, eylem araştırmaları ve kurs sunması Okuldaki Uygulamalar -Mesleki öğrenme toplulukları ve içerisinde yer alan öğrenme takımları, topluluk içerisinde yer alan ağ çalışmalar	-Ödül, teşvik -Hizmet içi eğitim belgesi
Güney Kore	Öğretmenlerin mesleklerinde uzmanlaşmalarını sağlamak, sürekli gelişimlerini desteklemek	-Eğitim Bakanlığı, özel ve kamu enstitüleri, üniversiteler, eğitim ofisleri, bölgesel ofisler	- Sertifika için alınan nitelik eğitimi, 180 saat zorunlu hizmet içi eğitim, izin kullanarak araştırma yapılan özel eğitim -Okulda meslektaş denetimi, sorunları çözmeye çalıştıkları öğretmen konseyleri, araştırma yaptıkları ve paylaşımda bulundukları okul ve bölge grupları	-Sertifika - Terfi -Ücret artışı
Finlandiya	Öğretmenlerin kendilerini geliştiren, eleştirel düşünen bireyler olmalarını sağlamak	Eğitim ve Kültür Bakanlığı, yerel otoriteler, İş sağlayıcı kurumlar, üniversiteler, öğretmen birlikleri, ulusal eğitim kurulu	-Genel olarak 3 gün zorunlu mesleki gelişim, zorunlu mesleki gelişimden daha çok okul-belediye tabanlı süreklilik içeren faaliyetler -Meslektaş öğrenmeleri, yılda 5-6 saat diğer okulları gözlemde bulunma -Bireysel olarak, daha az maaş ve görev talep ederek araştırmalarda bulunma -Haftada 1 kez meslektaşlar ve müdürler ile biraraya gelme, plan yapma, müfredat geliştirme, okul müdürleri ile planlama, kitap seçimi, değerlendirme, bütçeleme gibi konularda iş birliği yapma -Üniversitelerin etkinlikleri, projeleri	
Avustralya	Öğretmenlerin sürekli gelişiminin sağlamak	-İşverenler, bölge ve eyalet eğitim kurulları, okullar,	-Avustralya “Mesleki Gelişim Birlikleri”nden Müfredat Birliğince, müfredat geliştirilmesi, eğitsel materyal sağlanması, eğitim sorunları üzerine forumlar düzenlenmesi, çevrim içi	-Ödül, Terfi

		kurumlar, birlikler	hizmetler sunulması. Avustralya Eğitim Araştırmaları Konseyi'nce, eğitim alanında araştırmalar yapılması. - Okul personeline ihtiyaç olarak belirlenen konuda çalışılması, öğretmenleri sağlık, güvenlik, teknoloji, okul planlaması gibi konularda sorumluluk almaları, araştırmalar yapmaları, müdürle gelişim planı hazırlamaları.	
Türkiye	Öğretmenlerin işe uyumlarını sağlamak, bilgi ve becerilerini yükselterek, sürekli mesleki gelişimini sağlamak	-Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü, il milli eğitim müdürlükleri	-Eğitim öğretim yılının başında ve sonunda seminerlerin yapılması -Öğretmenlerin yerel ve ulusal düzeyde düzenlenen faaliyetlere isteğe bağlı katılmaları -Kurs ve seminerlerin düzenlenmesi	-Kurslara katılım sonucu belge

Singapur, Güney Kore, Finlandiya, Avustralya ve Türkiye’de öğretmenlerin sürekli mesleki gelişiminin sağlanması amaçlanmaktadır. Singapur’da hizmet içi mesleki gelişimde; Eğitim Bakanlığı, Ulusal Eğitim Enstitüsü, Öğretmen Akademisi ve okullar rol almaktadır. Güney Kore’de; Eğitim Bakanlığı, özel ve kamu enstitüleri, üniversiteler, eğitim ofisleri, bölgesel ofisler hizmet vermektedir. Finlandiya’da ise; Eğitim ve Kültür Bakanlığı, yerel otoriteler, iş sağlayıcı kurumlar, üniversiteler, öğretmen birlikleri ve Ulusal Eğitim Kurulu eğitimlerin sağlanmasında sorumluluk almaktadır. Avustralya’da; işverenler, bölge ve eyalet eğitim kurulları, okullar, eğitim hizmeti sunan kurumlar, birlikler hizmet içi eğitim sunan kurumlar arasında yer almaktadır. Türkiye’de ise, Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü, il milli eğitim müdürlükleri bu konuda rol almaktadır.

Singapur’da öğretmenlerin hizmet içi mesleki gelişim uygulamalarında; kurslar, 100 saat isteğe bağlı hizmet içi eğitim, eylem araştırmaları, mesleki tartışmalar ve sınıf gözlemlerinde bulunma yer almaktadır. Ulusal Eğitim Enstitüsü; konferanslar, çalıştaylar, projeler, eylem araştırmaları için eğitim sağlama, lisansüstü programlar, yurt dışında burslu öğrenim fırsatı, çevrim içi eğitimler, kaynaklar sunmaktadır. Öğretmen Akademisi’nde ise; mesleki öğrenme liderlerinin eğitilmesi ve okullardaki öğrenme topluluklarına yardımcı olunması sağlanmaktadır. Okullarda mesleki öğrenme takımları ve öğrenme ağlarını içeren mesleki öğrenme toplulukları da yer almaktadır. Güney Kore’de; sertifika için alınan nitelik eğitimi, 180 saat zorunlu hizmet içi eğitim, izin kullanarak araştırma yaptıkları özel eğitim, okulda meslektaş denetimi, sorunları çözmeye çalıştıkları öğretmen konseyleri, araştırma yaptıkları ve paylaşımda bulundukları okul ve bölge grupları hizmet içi eğitim uygulamaları içerisinde yer almaktadır. Finlandiya’da; okul-belediye tabanlı süreklilik içeren faaliyetler, meslektaş öğrenmeleri, okulları gözlemde bulunma, araştırmalarda bulunma, haftada 1 kez meslektaşlar ve müdürler ile biraraya gelme, plan yapma, müfredat geliştirme ve üniversitelerin etkinlikleri yer almaktadır. Avustralya’da; okul personeline ihtiyaç olarak belirlenen konuda çalışılması, öğretmenlerin sağlık, güvenlik, teknoloji, okul planlaması gibi konularda sorumluluk almaları, araştırmalar yapmaları ve müdürle gelişim planı hazırlamaları etkinlikler içerisinde yer almaktadır. Ayrıca, Avustralya Mesleki Gelişim Birlikleri tarafından da öğretmenlerin mesleki gelişimleri için birçok fırsat ve kaynak sunulmaktadır. Türkiye’de ise, çoğunlukla kurs veya seminerler düzenlenmektedir. Singapur’da, Güney Kore’de, Finlandiya’da ve Avustralya’da hizmet içi eğitimde çeşitli teşvik ve ödüller sunulmaktadır. Türkiye’de, düzenli kurs ve seminerlere katılım sonucunda verilen belgelerin getirisi yönetmelikle belirlenmektedir.

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Araştırma kapsamında incelenen ülkeler (Singapur, Güney Kore, Finlandiya ve Avustralya) ve Türkiye'nin öğretmenlerin mesleki gelişim uygulamalarında; öğretmenlerin donanımının sağlanması, yükseltilmesi ve bunun sürekli kılınması amaçlanmaktadır. Fakat uygulamalarda ciddi farklılıklar olduğu görülmektedir. Singapur, Güney Kore, Finlandiya ve Avustralya'da, hizmet öncesi mesleki gelişimde lisans eğitiminde daha çok uygulamaya, araştırmalarda bulunma ve uzmanlaşmaya, öğretmenlerin sürekli ve birçok yönden gelişimine yönelik etkinlikler olduğu görülmektedir. Türkiye'de ise, son sınıflarda uygulanan gözlem ve deneyim uygulamaları yer almaktadır. Fakat, uygulamaların yetersiz olduğu ve son senede memurluk sınavının yer almasından dolayı verimli geçmediği ifade edilmektedir (Eraslan, 2009). Bu noktada, öğretmenlerin gelişimine yönelik çok güçlü bir lisans eğitimi olmadığı görülmektedir. Türkiye'de, daha nitelikli bir öğretmen gelişiminin sağlandığı lisans eğitime gereksinim duyulmaktadır. Mete (2013), eğitimde başarıya ulaşmada nitelikli bir öğretmen eğitiminin büyük rol oynadığını vurgulamaktadır.

Diğer taraftan Singapur, Güney Kore, Finlandiya ve Avustralya ile Türkiye'de hizmet öncesinde, işe alım programlarında benzer mesleki gelişim uygulamaları olduğu görülmektedir. Fakat Singapur, Güney Kore, Finlandiya ve Avustralya'da işe alım mesleki gelişim uygulamalarında; daha çok öğretmenin ihtiyaçlarına önem verildiği ve öğretmenin mesleki gelişiminin devamlılığının sağlanmaya çalışıldığı görülmektedir. Türkiye'de ise, öğretmenlerin süreçte çok fazla aktif rol almadığı ve sürdürülebilir bir mesleki gelişimin yer almadığı görülmektedir. Aksel, Gül ve Türkmen (2017), Türkiye'de aday öğretmenlere yönelik olan araştırmasında, işe alım programlarında yer alan mesleki gelişim uygulamalarında aksaklıklar olduğunu ifade etmektedir. Çalışmada öğretmenlerin, yöneticilerin ve danışman öğretmenlerin yeterince bilgi sahibi olmadığı, denetim yapılmadığı ve gelişme sağlanmadığı belirtilmektedir. Bu bağlamda, işe alım programlarında yeralan mesleki gelişim faaliyetlerinin iyi bir şekilde yapılandırılması ve sürekli gelişimi sağlamaya yönelik uygulamalar yapılması gerekmektedir.

Singapur, Güney Kore, Finlandiya ve Avustralya'da hizmet içi uygulamalarda öğretmenlerin ilgilendikleri konularda araştırma yapabildikleri, yoğun bir meslektaş öğrenmesini, ihtiyaçlara yönelik gelişimi, öğretmenlerin söz sahibi olduğu bir planlamayı ve birçok farklı uygulamayı içeren hizmet içi mesleki gelişim söz konusu olmaktadır. Diğer taraftan, Türkiye'de hizmet içi eğitimin, uygulamalar yönünden zayıf olduğu görülmektedir. Bu bağlamda, kurs veya seminerlerden çok, öğretmenlerin birbirlerinden öğrenebildikleri oluşumların planlanması gerekmektedir. Acar, Ateş, Bümen, Çakar ve Ural (2012) çalışmalarında, öğretmenlerin mesleki gelişimlerinde daha çok birbirlerinden öğrenme fırsatına sahip oldukları ve aktif olarak süreçte yer aldıkları uygulamaların, daha iyi öğrenmeler sağlayacağını ifade etmektedir. Araştırma kapsamında incelenen ülkelerde, genellikle hizmet içi mesleki gelişim faaliyetlerine katılımı teşvik (ödül, terfi, ücret) sağlanmaktadır. Diğer taraftan, Türkiye'de ise mesleki gelişime özendirmeye yönelik uygulamaların yetersiz olduğu görülmektedir. Bu noktada, çeşitli düzenlemelere ihtiyaç duyulmaktadır. Berry ve Eckert (2012) çalışmasında, çeşitli teşvik uygulamalarının öğretmenler üzerinde olumlu etkiye sahip olduğunu ifade etmektedir. Bu noktada, PISA (2015)'da başarılı olan ülkelerin öğretmenlerin mesleki gelişim uygulamalarına dayalı olarak, Türk eğitim sisteminde uygulayıcılara ve alandaki araştırmacılara şu önerilerde bulunulabilir:

- Okullarda yöneticiler, öğretmenlerin mesleki gelişim planlamalarını yaparken tüm öğretmenlerin gereksinimlerini dikkate alarak planlama yapabilir.
- Okula dayalı ve meslektaşların birlikte öğrenmesini içeren uygulamalar, öğretmenlerin de görüşleri alınarak oluşturulabilir. Okullarda, araştırmaya dayalı birlikte öğrenme kültürü desteklenebilir.
- Okullarda, okul etkililiğinin sağlanması için sürekli gelişimi hedefleyen bir program yöneticiler ve öğretmenler tarafından oluşturulabilir.

- Okullarda yöneticilerin anlayışı ve desteğiyle, öğretmenlerin ders yükü azaltılarak onların kişisel ve mesleki gelişimine zaman ayırması sağlanabilir.
- Mesleki gelişim uygulamalarında merkeze bağlılık azaltılarak ve yerel kurumlara destek sağlanarak daha çok sayıda öğretmene mesleki gelişim imkânı sunulabilir.
- Yöneticileri ve öğretmenleri, mesleki gelişime özendirerek ödüller veya teşvikler uygulanabilir.
- Araştırmacılara, küresel arenada başarılı eğitim sistemine sahip ülkelerin öğretmenleri için hizmet içi mesleki gelişim faaliyetlerine katılımda teşvik (ödül, terfi, ücret) uygulamalarını nasıl ve ne zamanlarda yaptıkları ile ilgili araştırmalar yürütmesi önerilebilir.

KAYNAKÇA

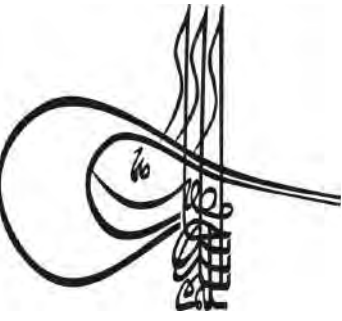
- Abazoğlu, İ. (2014). Dünyada öğretmen yetiştirme programları ve öğretmenlere yönelik mesleki gelişim uygulamaları. *Turkish Studies*, 9(5), 1-46.
- Acar, V., Ateş, A., Bümen, N., Çakar, E. ve Ural, G. (2012). Türkiye bağlamında öğretmenlerin mesleki gelişimi: sorunlar ve öneriler. *Milli Eğitim Sosyal Bilimler Dergisi*, 41(194), 31-50.
- ACER. (2003). *Australia's teachers: Australia's future: advancing innovation, science, technology and mathematics : background data and analysis*. http://research.acer.edu.au/tll_misc/1/ 4 Eylül 2017 tarihinde erişilmiştir.
- ACER. (2014). *ACER 2012-2013 annual report*. <https://research.acer.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1015&context=ar> 4 Eylül 2017 tarihinde erişilmiştir.
- ACER. (2017). *ACER 2015-2016 annual report*. <http://research.acer.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1019&context=ar> 4 Eylül 2017 tarihinde erişilmiştir.
- AITSL. (2012). *Australian teachers performance and development framework*. http://www.aitsl.edu.au/docs/default-source/default-document-library/australian_teacher_performance_and_development_framework_august_2012.df?sfvrsn=e7c2ec3c_0 2 Eylül 2017 tarihinde erişilmiştir.
- AITSL. (2016). *Teacher registration in Australia*. <http://www.aitsl.edu.au/teach/standards> 11 Eylül 2017 tarihinde erişilmiştir.
- Aksel, N., Gül, İ. ve Türkmen, F. (2017). Aday öğretmenlerin görüşlerine göre aday öğretmen yetiştirme sürecinin değerlendirilmesi. *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(1), 365-388.
- Andree, A., Darling-Hammond, L. & Wei, R.C. (2010). How high achieving countries develop great teachers. *Stanford Center for Opportunity Policy in Education.-Research Brief*, 1-8.
- Aykaç, N., Bilgin, H. ve Kabaran, H. (2014). Türkiye’de ve bazı Avrupa Birliği ülkelerindeki öğretmen yetiştirme uygulamalarının karşılaştırılması olarak incelenmesi. *Turkish Studies*, 9(3), 279-292.
- Barber, M., Chijoke, C. & Mourshed, M. (2010). *How the world's most improved system keep getting better*. Mckinsey & Company.

- Bautista, A., Gopinathan, S. & Wong, J. (2015). Teacher professional development in Singapore: depicting the landscape. *Psychology, Society & Education*, 7(3), 423-441.
- Berry, B. & Eckert, J. (2012). *Creating teacher incentives for school excellence and equity*. Boulder, CO: National Education Policy Center.
- Cherly, S. (2006). *A national overview of teacher education in Australia*. Giffith University. http://researchrepository.griffith.edu.au/bitstream/handle/10072/11601/ACE_paper.pdf?sequence=1 2 Eylül 2017 tarihinde erişilmiştir.
- Coleman, A.B., Coley, R.J., Phelps, R.P. & Wang, A.H. (2003). *Preparing teachers around the World*. ETS. 13 Eylül 2017 tarihinde http://www.ets.org/Media/Education_Topics/pdf/prepteach.pdf erişilmiştir.
- Coşkun, İ., İlyas, İ.E. ve Toklucu, D. (2017). *Türkiye'de aday öğretmen yetiştirme modeli: İzleme ve değerlendirme*. 5 Eylül 2017 tarihinde <http://setav.org/assets/uploads/2017/04/AdayOgretmenler.pdf> erişilmiştir.
- Çelik, Z. ve Gür, B.S. (2009). *Türkiye'de eğitim sistemi yapısal sorunlar ve öneriler*. (Rapor No. 1). Ankara: Siyaset Ekonomi ve Toplum Araştırma Vakfı.
- Çobanoğlu, R. ve Kasapoğlu, K. (2010). PISA'da Fin başarısının nedenleri ve nasılları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39, 121-131.
- Darling-Hammond, L., Gardner, M. & Hyler, M.E. (2017). *Effective professional development*. Palo Alto, CA: Learning Policy Institute.
- Darling-Hammond, L. & Rothman, R. (2011). Teacher and leader effectiveness in high performing education systems. *Alliance for Excellent Education*, 1-54.
- Eraslan, A. (2009). Finlandiya'nın PISA'da başarısının nedenleri: Türkiye için alınacak dersler. *Necati Bey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 3(2), 238-24.
- ERG. (2014). *Eğitim izleme raporu*. 8 Eylül 2017 tarihinde erişilmiştir. http://www.egitimreformugirisimi.org/wpcontent/uploads/2017/03/ERG_E%C4%B0R2013.pdf
- Gül, A. ve Özen, Y. (2007). Sosyal ve eğitim bilimleri araştırmalarında evren-örneklem sorunu. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15, 394-422.
- Hunter, A., Jensen, B., Roberts-Hull, K. & Sonnemann, J. (2016). *Beyond PD: Teacher professional learning high performing systems*. Washington, DC: National Center on Education and the Economy.
- KEDI. (2011). Brief understanding of Korean educational policy. In K. Ee-gyeong(ed.). *Teacher policy: Recruiting and retaining effective teachers*.
- Kostina, L. (2015). Teacher Professional development strategies in Australian government and professional associations documents. *Comparative Professional Pedagogy*, 5(1), 120-126.
- Kwak, Y., Park, J.H., Park, S. & Sang, K (2016). Republic of Korea. In I.V.S. Mullis, M.O. Martin, S. Goh, K. Cotter (Eds.), *TIMSS 2015 encyclopedia: Education policy and curriculum in mathematics and science*. USA, TIMSS and PIRLS International Study centre, Boston College.
- Levent, F. ve Yazıcı, E. (2014). Singapur eğitim sistemine etki eden faktörlerin incelenmesi. *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 39, 121-143.

- Lim, K.M. (2014). *Teacher education & teaching profession in Singapore*. Paper presented at the International Conference on Teaching Profession in ASEAN, Bangkok, Thailand.
- Lorraine, M.L. & Mackenzie, N. (2001). Professional development of teachers in Australia. *European Journal of Education*, 24(2), 87-98.
- Maya, İ. (2016). Uluslararası öğrenci değerlendirme programı sonuçlarına göre ülkelerin başarılarını etkileyen eğitsel göstergeler. *Turkish Studies-International Periodical for The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 11(3), 1665-1684.
- MEB. (1973). *Milli Eğitim Temel Kanunu*. 9 Eylül 2017 tarihinde erişilmiştir.
<http://cocukhizmetleri.aile.gov.tr/data/5422bc94369dc316585c0e01/1.5.1739.pdf>
- MEB. (1994). *Millî Eğitim Bakanlığı Hizmetiçi Eğitim Yönetmeliği*. 5 Eylül 2017 tarihinde
<http://mevzuat.meb.gov.tr/html/51.html> adresinden erişilmiştir.
- MEB. (2011). *Milli Eğitim Bakanlığın Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname*. 3 Eylül 2017 tarihinde erişilmiştir.
<http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2011/09/20110914-1.htm>
- MEB. (2012). *Millî Eğitim Bakanlığı İlköğretim Kurumları Yönetmeliği*. 7 Eylül 2017 tarihinde erişilmiştir. <http://www.obl.bilkent.edu.tr/Ortaokul/formlar/iooyonetmelik.pdf>
- MEB. (2015a). *Milli Eğitim Bakanlığı Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliği*. 5 Eylül 2017 tarihinde erişilmiştir. <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2015/04/20150417-4.htm>
- MEB. (2015b). *Aday öğretmen performans değerlendirme formu*. 25 Ağustos 2017 tarihinde erişilmiştir. http://karayazi.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2016_04/20024807_ek3performansdegelendirmeform.pdf
- MEB. (2016a). *PISA 2015 Ulusal raporu*. Ankara: MEB.
- MEB. (2016b). *Aday öğretmen yetiştirme sürecine dair yönerge*. 9 Eylül 2017 tarihinde erişilmiştir. http://erzincan.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2016_03/03113624_02052358_ynerge.pdf
- MEB. (2016c). *Sözleşmeli öğretmenliğe başvuru ve atama duyurusu*. http://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2016_08/05101302_szlemeliretmenalmduyurusu.pdf 27 Ağustos 2017 tarihinde erişilmiştir.
- Mete, Y.A. (2013). Güney Kore, Japonya, Yeni Zelanda ve Finlandiya'da öğretmen yetiştirme ve atama politikaları. *Turkish Studies*, 8(12), 859-878.
- MOE. (2012). *The teacher growth model: Singapore*. 15 Mayıs 2017 tarihinde erişilmiştir. <http://www.moe.gov.sg/media/press/files/2012/05/fact-sheet-teacher-growth-model.pdf>
- National Academies of Sciences, Engineering and Medicine. (2015). *Mathematics curriculum, teacher professionalism and supporting policies in Korea and the United States: Summary of workshop*. Washington DC: National Academies Press.
- NCEE. (2017a). Singapore: *Teacher and principal quality*. <http://ncee.org/what-we-do/center-on-international-education-benchmarking/top-performing-countries/singapore-overview-2/singapore-teacher-and-principal-quality/> 15 Mayıs 2017 tarihinde erişilmiştir.

- NCEE. (2017b). *South Korea: Teacher and principal quality*. <http://ncee.org/what-we-do/center-on-international-education-benchmarking/topperforming-countries/south-korea-overview/south-korea-teacher-and-principal-quality/>
- Niemi, H. (2015). Teacher professional development in Finland: towards a more holistic approach. *Psychology, society & education*, 7(3), 279-294.
- OECD. (2011). *Lesson from PISA For the United States*. Paris: OECD Publishing. <https://www.oecd.org/pisa/46623978.pdf> 28 Temmuz 2017 tarihinde erişilmiştir.
- OECD. (2013). *Education policy outlook: Australia*. Paris: OECD Publishing.
- OECD. (2014). *TALIS 2013 results: An international perspective on teaching and learning*. Paris: OECD Publishing http://www.istruzione.it/allegati/2014/OCSE_TALIS_Rapporto_Internazionale_EN.pdf 12 Mart 2017 tarihinde erişilmiştir.
- OECD. (2016). *PISA 2015 results (volume 1): Excellence and equity in education*. OECD Publishing, Paris. http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/pisa-2015-results-volume-i_9789264266490-en#.WkleZvBI_IU 23 Mart 2017 tarihinde erişilmiştir.
- Ostinelli, G. (2009). Teacher education in Italy, Germany, England, Sweden and Finland. *European Journal of Education Research, Development and Policy*, 44(2), 291-308.
- Özer, R. (2004). *Hizmetiçi eğitim alanlarında görev alan öğretim elemanlarının yeterliliklerine ilişkin kursiyer görüşleri*. 13. Uluslararası Eğitim Bilimleri Kurultayı (ss. 1- 11). Malatya: İnönü Üniversitesi.
- Pak-Tee, NG. (2012). Mentoring and coaching educators in Singapore education system. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 1(1), 24-35.
- Parmaksız, Ş. (2010). *Türkiye’de ve bazı Avrupa Birliği ülkelerinde öğretmenlere yönelik hizmetiçi eğitim programları ve uygulamaları* (yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Salhberg, P. (2011a). The Secret to Finland’s Success: Educating Teachers. *Stanford Center for Opportunity Policy in Education ~ Research Brief*, 1-8.
- Salhberg, P. (2011b). The Professional Educator: lessons from Finland. *American Education*, 35(2), 34-38.
- Seferoğlu, S.S. (2004). Öğretmen yeterlilikleri ve mesleki gelişim. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim*, 58, 40-45.
- Taylor, U.T.S.P. (2015). *Approaches to teacher developmet in Finland: learning from a high performer*. [file:///C:/Users/User/Downloads/4268-Approaches-to-teacher-development-in-Finland-learning-from-a-high-performer%20\(7\).pdf](file:///C:/Users/User/Downloads/4268-Approaches-to-teacher-development-in-Finland-learning-from-a-high-performer%20(7).pdf)
- Teija-Mikkilä, M. (2009). Methods and practices utilized to support teachers’ professional development in Finland. In: The 2AgePro Consortium (Ed.), *Methods and practises utilized to support teachers’ professional development: Current state description* (ss. 18-22). Oulu: University of Oulu, Learning and Research Services.

-
- UNESCO. (2016). *Teachers in Asia Pasific: Career progression and professional development*. UnescoBangkokOffice, France. <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002460/246011e.pdf> 16 Temmuz 2017 tarihinde erişilmiştir.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- YÖK. (2007). *Öğretmen yetiştirme ve eğitim fakülteleri*. Ankara: Yüksek Öğretim Kurulu. http://www.yok.gov.tr/documents/10279/30217/yok_ogretmen_kitabi/054a8c72-174b4b00-a675-837874006db5 5 Eylül 2017 tarihinde erişilmiştir.



Article Info/Makale Bilgisi

✍ Received/Geliş: Mart 2018

✓ Accepted/Kabul: Haziran 2018

✍ Referees/Hakemler: Doç. Dr. Kemal Oğuz ER – Dr. Öğr. Üyesi Mehmet Akif ERDENER

This article was checked by iThenticate.

KOSOVA'DA ALTINCI SINIF TEKNOLOJİ DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMININ DEĞERLENDİRİLMESİ

Fatmir MEHMETİ* - Erdogan TEZCİ**

ÖZET

Bu çalışmanın amacı Kosova'da pilot okullarda uygulanan 6. sınıf Teknoloji dersi öğretim programı tasarımının ve uygulanmasının öğretmen görüşlerine göre “program öğelerine dönük değerlendirme yaklaşımı” çerçevesinde değerlendirilmesidir. Çalışmada 6. sınıf Teknoloji dersi öğretim programına ilişkin öğretmenlerin görüşlerini ayrıntılı bir şekilde incelemek amacı ile nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni kullanılmıştır. Çalışma grubu, 2015-2016 yılında Kosova'da ilköğretim üst seviye (ilköğretim 6. Sınıflar) okullarında pilot olarak uygulanan 40 okuldaki amaçlı örneklemeye dayalı yapılan seçimle 10 öğretmen oluşturmuştur. Araştırmanın verilerinin toplanmasında yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırma verileri içerik analizine tabi tutularak analiz edilmiştir. Serbest kodlamaya dayalı olarak temel kategoriler ve bu kategoriler çerçevesinde alt kategoriler belirlenmiştir.

Bu araştırma sonucunda, öğretmenlerin uygulanmakta olan yeni teknoloji dersi programını çok iyi anlamadıkları görüşme sorularına cevap verirken kullandıkları dil ve terminoloji programla ilgili kavramlara yeterince aşina olmadıkları belirlenmiştir. Öğretmenler, programdaki en önemli değişimi öğrenme çıktıları olarak görmektedirler. Bu onların somut öğrenme sonuçları üzerine daha fazla odaklandıklarını göstermektedir. Öğretmenler öğrenme sonuçlarını olumlu bulsalar da görüşlere yönelik yapılan sondaj sorular bir dizi eksikliği ve eleştirilerinin olduğunu göstermiştir. Teknoloji dersi öğretim programı ders kitabının eski olması ve okullarda araç gereç eksikliği nedeni ile uygulama yerine daha fazla teorik bir ders olarak işlendiği söylenebilir. Öğretmenler, program tasarımında öngörülen değişimleri ve bu değişimin getirdiği yeniliklerin farkında olsalar ve olumlu bulsalar da yeterli düzeyde

*  Dr., University of Prizren, El-mek: fatmir.xh.mehmeti@gmail.com

**  Prof. Dr., Balıkesir Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü, El-mek: erdogan.tezci@hotmail.com

anlayamadıkları, programla ilgili yeterli bilgi sahibi olmadıkları ve sınıfta uygulayamadıkları belirlenmiştir. Sonuçlar, eğitimde reform için programlarda yenileşmenin yeterli olamayacağı, onu uygulayacak öğretmenlerin de bu anlayış çerçevesinde eğitimlerinin sağlanmasının yararlı olacağı söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: Program değerlendirme, teknoloji dersi öğretim programı, program tasarısı, Kosova

EVALUATION OF THE SIXTH GRADE TECHNOLOGY TEACHING CURRICULUM IN KOSOVO

ABSTRACT

The aim of this research is to assess the design and implementation of the 6th grade Technology course teaching curriculum implemented in pilot schools in Kosovo within the framework of "approach to evaluation of program components". In the study, case studies were used in qualitative research methods to examine the opinions of the 6th grade technology course teaching program and students' opinions in detail. In addition, teachers' classroom practices were observed. The study group was selected from among the 40 pilot school teachers in Kosovo schools in 2015-2016. Based on the purposeful sampling, 10 teachers formed the study group. A semi-structured interview was used to collect the data of the study. The semi-structured interview form was used to determine teachers' views of the program of the implementation of the technology lesson program in the classroom. The research data was analyzed by subjecting it to content analysis. Based on free coding, subcategories are identified in the main categories.

As a result of this research, it was determined that teachers were not sufficiently familiar with the language and terminology curriculum concepts they were using when responding to interview questions they did not understand the new technology course program being implemented. Teachers think that the most significant change in the curriculum is learning outcomes. This shows that they are more focused on concrete learning outcomes. Although the teachers found the results of learning positive, the drilling questions for the interviews showed that there are a number of deficiencies and criticisms. Technology course book is old and it is treated as a theoretical lesson instead of practice with the reasons of lack of equipment in schools. It has been identified that even teachers are aware of the changes envisaged in the curriculum design and positive findings of innovations brought about by this change, they cannot adequately understand, they have not enough knowledge about the program, and they cannot apply it to the class. The results suggest that it will not be enough to innovate in programs for reform in education, and it will be beneficial for teachers to implement it in the framework of this understanding.

STRUCTURED ABSTRACT

Introduction

Programs form the basis of reform efforts to achieve social change (Goodlad, 1964; Macdonald, 2003). Programs are the basic guide for human raising in accordance with their point of view. The change in the roles assigned to educational institutions due to education has naturally brought about the change in education and program development studies. According to this, it is possible to say that in many countries program development work has been carried out under the name of reform. (Aksoy and Gözütok, 2014; Henson, 2005; Meriç and Tezcan, 2016; Tezci, 2015). Here are some examples: The "Talent Based Education System" (Tan, 2017; Ting, 2015), which was introduced in Singapore since the beginning of 1997, The teacher education reform movement in Finland (Asunta, 2006), In 2005, basic programs constructivist approach in Turkey (Ministry of Education [Ministry of Education], 2005). From 2011 onwards, Kosovo has included program development work to improve the pre-university education system. From 2014-2015, it has started to be implemented as a pilot (MASHT, 2014).

Teachers are key roles in the success of program development efforts, because they are realizing the program during the class. Teachers have a major role in the preparation, implementation and evaluation of an educational program. No matter how well-designed the program will be, the desired result will not be achieved if it is not fully understood and implemented by the teachers. For this reason, the teachers who are the practitioners of the programs need to understand the program very well and to apply and evaluate them properly (Dindar and Yaygın, 2007). They are also teachers who are knowledgeable about the functioning of a perfectly designed program. For this reason, it can be said that one of the main sources in evaluating the students of a program is the teacher (Akpınar, 2014, Ertürk, 1972, Gelen and Beyazit, 2007, Morrison, 2003). In this perspective, it was aimed to evaluate the 6th grade Technology lesson teaching program design and implementation piloted in Kosovo according to the teachers' opinions in the context of "evaluation approach to program elements".

The aim of research

The aim of this research is to assess the design and implementation of the 6th grade Technology course teaching curriculum implemented in pilot schools in Kosovo within the framework of "approach to evaluation of program components". Research results shed light the program designer, education politicians and researchers in the terms of curriculum design and applications.

Method

The purpose of the study was to investigate the opinions of the teachers on the 6th grade technology course curriculum and qualitative research method was used. According to the nature of the research in qualitative research case studies design were used. In this study, the nested case pattern is used. The nested case pattern is used when there are more than one state, or more than one analysis case. The study group selected 10 teachers from 40 instructors who attended the 6th class of

pilot technology in 40 primary schools in 7 provinces and 23 districts of Kosovo in 2015-2016.

Semi-structured interview form was used to collect data in the study. In the interview form, there are 9 questions, 3 questions about the goals of the program design, 2 for the content, 2 for the learning-teaching process and 2 for the evaluation dimension. For Analyzing data content analysis was used. The collected information is divided into meaningful sections after examination. After this separation, what it expresses conceptually is found and coded by name. Thematic coding was done when the codes are examined and then codes are categorized by finding commonalities.

Findings obtained from the interviews to provide internal validity in the study were handled by giving direct quotations from the teachers' own narratives and not by any separate interpretation, and were interpreted in a holistic way in the discussion part. The data obtained from teacher interviews were also used to confirm each other. In this way, the consistency of the data is analyzed. It was also analyzed whether the obtained data were consistent with the conceptual framework of the program evaluation. The research sample, the environment and the process are handled in detail in order to ensure the external validity of the research.

Findings and Discussions

Teachers' views on the goals of the technology course (learning outcomes) are generally acceptable. They stated that they have the features of clarity of objectives, turnaround to student behavior, and result orientation. The subcategory of the negative categorization that teachers indicated the most about the learning outcomes is that the targets are not fixed with the content. The targets of the programs are urbanity with the content, which is one of the features that should be considered when writing. (Demirel, 2012; Ertürk, 1972; It is unclear as to what content area the relevant learning outcome is to be reached with the content. Teachers have indicated that the goals of the program are outcome-oriented. However, process-oriented goals (Erdem and Demirel, 2002) are on the front panel in programs based on constructivist understanding. At this point, there may be a discrepancy between the teacher ratings and the underlying basis of the program. Of course, the lack of depth of knowledge at the conceptual level of teachers may also be effective in this evaluation. As a matter of fact, in some researches made on the field (Küçüköner, 2011; Vanderlinde and Braak, 2011, Zabeli, 2014, Rich and Topsakal, 2008), teachers show that constructivist mentality is suffering from conceptualization.

When analyzing the teacher's analysis of the content items of the program design, the deficiencies in the content organization indicated that the coherence principle and the incompatibility with the objectives. It is understood that the evaluations of teachers' inconsistency with the purposes indicated that they were based on the contents of textbooks. In this regard, the questions asked to drill; it was determined that the textbooks emphasize the change of subjects in the textbook as well as the lack of visuals, examples of activities and lack of information organization and experiments. When the opinions of the teachers on the contents are examined, it is seen that they are not satisfied with the technology course

book. In this respect, it is stressed by the teachers that the textbook is not up-to-date and that it is not sufficient to meet the requirements of the program. However, the fact that some of the information on the subject is obsolete and the assignments given are inconsistent with the targets are another reason for dissatisfaction. Zabeli (2014) reached conclusions about the new program being implemented in the pilot schools in Kosovo, conversations with teachers, not satisfied with the textbooks. Yeşilyurt and Gül (2008) stated that biology textbooks are inadequate in terms of content and visually and contain incomplete and incorrect information in terms of current information. In the same way, Farmer, Akgün and Deniz (2013) emphasized that ninth grade mathematics teachers in their researches were forced to understand some parts of the books themselves because they found the textbooks to be insufficient.

It has been determined that the opinions of teachers about their educational status are positive. The most common positive opinion is that the class time is sufficient. They also point out that the learning-teaching process is appropriate in terms of the student's level. They have developed a proposal to associate the learning-teaching process with other courses and to have tools and materials and activity books. Teachers were generally aware of their roles in teaching and learning about their educational status, and they correctly expressed their roles. In some studies evaluating programs designed based on constructivist approaches (Demir, Doğan and Pinar, 2013; Erdoğan, 2007; Kurt, Abdullah, Dursun, Güllepınar and Gültekin, 2013), teachers can easily understand the change in the roles of teachers and students in learning-teaching process but it has been determined that these roles cannot be reflected in a very good level of implementation.

It can be said that it is important to be a suitable role model for implementation (Tezci, 2016). When Wilson (1996) discusses the constructivist learning environment and the principles of the learning process, it can be said that the teachers in Kosovo have a low competence in understanding and applying the design of a learning process appropriate to these principles. Teachers stated that the assessment dimension is appropriate for the students' levels and goals, whereas the content and study book are not appropriate. It is thought that the main reason for the teachers' opinions to be negative is the fact that the 6th grade course and workbook are old. It is seen that the teachers are the main factor in evaluating whether they should have carried out the teaching process based only on the teacher's guidebook and student workbooks. However, it is seen that 6th grade technology course program design has a number of test case activities based on constructivist approaches in the dimension of test cases (MASHT, 2016a). It is recommended that teachers provide additional training on the subject and that the assignments in the books should be changed. In the new program, students' activities, group work, projects, psycho-motor skills, speaking skills should be assessed both quantitatively and verbally. To make this kind of assessment, they can use evaluation techniques such as direct observation, participation bulletin, checklist, student file and brochures (IPK, 2016; MASHT, 2012). It has been determined that the measurement and evaluation techniques teachers use in their class are limited to traditional techniques. Similar results have been seen with the work done in the field (Çıray, Küçükyılmaz and Güven, 2015, Güçlü,

Aydın and Aydın, 2013, Sun and Bakı, 2011, Zabeli, 2014, Rich and Topsakal 2010). The results of the teachers' analysis of the answers to the learning-teaching process show that lack of material, lack of knowledge and inadequacy based on their own experiences, lack of coordination and planning in the teacher affects the implementation negatively. The most fundamental change perceived by teachers is the research-focused role of students, the change in planning and strategies. However, it can be said that this change does not reflect enough to implement. Similarly, Alshammari (2013) found that teachers did not understand the program adequately and that their levels of practice were low. The new program points to the need for teachers to plan planning from a perspective based on an understanding of the pattern of correlation with other teachers (MASHT, 2016a). However, the lack of coordination among teachers suggests that this cannot be done. It is also observed that the most important deficiencies observed in the design of learning-teaching processes in the classroom are related to tools and materials. It is clear that the tools and equipment in the learning environment can affect the implementation of the deficit effectively. The studies about deviations in the learning environment (Dindar and Yang, 2007; Doğan, 2010; Ersoy, 2006; Gömleksiz and Bulut, 2007) show that these deficiencies affect the application negatively.

Conclusion and Suggestions

From the comments made by the teachers, it was determined that the technology course is aimed at educating the students according to the qualifications required by the 21st century we live in, that they contribute to improving the knowledge and skills of the students and that the content of the course also plays an important role in defining the new professions, Teachers have emphasized more positive aspects of the technology lesson program. Therefore, the new program, which is also being implemented in pilot schools, has stated that the technology course meets and is in harmony with the needs of life and work (MASHT, 2016a). However, it is also seen that the content of the lesson is mostly in the form of instruction based on traditional technologies. In other words, there is a discrepancy between what is envisaged in the program design and what exists in practice and textbooks. Teachers have stated that additional training is needed in planning the most to improve the effectiveness of the technology course. Although in-service training has been organized for the implementation of the new program by the Ministry of Education, Science and Technology, most of the teachers seem to be experiencing difficulties in this regard. Another proposal to increase effectiveness is that schools should have computer laboratories, technology workshops, tools and materials. The results of the research show that the teachers do not have sufficient information on the conceptual level of the program.

It can be said that it would be beneficial to provide teachers with training related to the program. In institutions providing teacher training in Kosovo, courses on curriculum and instruction are offered at elective level. The results of the research can be said to be beneficial for the teachers to have a low level of program knowledge and to be included in the compulsory courses in teacher education. It would be beneficial for the programs to provide adequate and effective teacher training before the demonstration. Otherwise it will not be possible to know whether the

success of the programs will be the result of the teacher or the program itself. Considering the opinions of the teachers, it can be said that it is useful to prepare the textbooks, materials for homework, and put the programs into practice by pre-service and in-service training of the teachers.

Keywords: Program evaluation, Technology course curriculum, program design, Kosovo

1. GİRİŞ

Toplumsal değişimi sağlamaya yönelik reform çabalarının temelini programlar oluşturmaktadır (Goodlad, 1964; Macdonald, 2003). Programlar, değişen anlayışa uygun insan yetiştirmenin temel kılavuzudur. Eğitim politikalarının programlar vasıtasıyla uygulamaya konulduğu söylenebilir. Bir ülkenin kültürel değerleri, ekonomik ve siyasal alandaki gelişmeleri programlara yansır. Programlar, bu anlamda değişim ve reformun aracıdır (Renzulli ve Reis, 1991; Yager, 1996). Toplumların siyasal, kültürel ve ekonomik yapısının gerektirdiği niteliklere sahip insan tipini yetiştirme perspektifinin en soyut hâlini uzak hedeflerde, somutlaşmış hâlini ise programlarda gözlemlemek mümkündür. Bu bakımdan programlar, değişimin en önemli temel araçlarından biridir.

Eğitime dolayısıyla eğitim kurumlara yüklenen rollerdeki değişim, doğal olarak eğitimdeki değişimi ve program geliştirme çalışmalarını da gündeme getirmiştir. Bu çerçevede birçok ülkede reform adı altında program geliştirme çalışmalarının yapıldığını söylemek mümkündür (Aksoy ve Gözütok, 2014; Henson, 2005; Meriç ve Tezcan, 2016; Orhan-Karsak, 2018; Tezci, 2015). Örneğin Singapur’da 1997 yılı başından itibaren uygulamaya konan “Yeteneğe Dayalı Eğitim Sistemi” (Tan, 2017; Ting, 2015), Finlandiya’da yürütülen öğretmen eğitimi reform hareketi (Asunta, 2006), 2005 yılında Türkiye’de yapılandırmacı yaklaşımı temele alan programlar (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2005) bunlar arasında sayılabilir.

Söz konusu bu reform çabalarının başarısında, kuşkusuz resmî programların hazırlanması en temel gereklilik olsa da yeterli değildir. Bu programların uygulamada aldığı şekil de reformların başarısı açısından önemli bir husustur. Tasarlanan bir programın tasarındaki anlayış ve yaklaşıma uygun olarak uygulanması program reform çabasının başarısını artıracaktır (Alexander, 1982; Külahç1, 1995). Örneğin programlara teknolojinin entegre edilmesini amaçlayan bir dizi yatırıma rağmen arzulan değişimin sağlanamadığını gösteren araştırma sonuçları (Bullock, 2004; Lim, 2007; OECD, 2004; Tezci, 2009, 2011a; Yalın, Karadeniz ve Şahin 2007) azımsanamayacak düzeydedir. Ayrıca birçok araştırma reform çabalarının başarısının ona inanan paydaşlarla ilgili olduğunu bunun içinde de öğretmenlerin önemli bir rolü olduğunu vurgulamaktadır (Ball ve Cohen, 1996; Shulman, 1987; Van Driel, Beijaard ve Verloop, 2001).

Programın uygulayıcısı olarak öğretmenlerin, uyguladıkları programın felsefesine yönelik bilgi düzeyleri, tutumları ve bakış açıları, özyeterlik algıları gibi etkenler uygulamanın başarısında önemli bir role sahiptir (Crawley ve Salyer, 1995; Ekici ve Ekici, 2014; Tekbıyık ve Akdeniz, 2008; Tobin, 1987; Yapıcı ve Demirdelen, 2007). Örneğin Gallagher ve Tobin (1987), öğretmenlerin sınıfta kendi programlarını uyguladıklarını belirlemiştir. Bu, tasarlanan programın uygulamada farklı bir şekil aldığını ve hatta tasarındaki anlayışın dışında bir programın uygulanabildiğini göstermektedir. Dindar ve Yangın (2007) araştırmalarında Türkiye’de 2005 yılında yapılandırmacı yaklaşımı temele alan programlar tasarlanmasına rağmen öğretmenlerin davranışçı yaklaşıma dayalı bir öğrenme sürecini uyguladıkları belirlenmiştir. Bu da programların başarısının, onu uygulayan öğretmenlerin o programın yaklaşımına ilişkin anlayış, görüş ve düşüncelerinden etkilendiğini göstermektedir. Bu

açından öğretmenlerin programa ilişkin düşüncelerinin belirlenmesinin, program geliştirme çalışmalarının değerlendirilmesinde önemli bir veri kaynağı olduğu söylenebilir.

Öğretmenler bir eğitim programının hazırlanması, uygulanması ve değerlendirmesi aşamalarında büyük bir role sahiptir. Çünkü program ne kadar iyi tasarlanmış olursa olsun, esas uygulayıcıları olan öğretmenler tarafından tam olarak anlaşılıp uygulanmadığı takdirde istenilen sonuca ulaşılamayacaktır. Bu nedenle, programların uygulayıcıları olan öğretmenlerin, programı çok iyi anlamaları ve gerektiği gibi uygulamaları ve değerlendirmeleri gerekmektedir (Dindar ve Yaygın, 2007). Ayrıca mükemmel bir şekilde tasarlanmış bir programın ne derecede işlevsel olduğu konusunda bilgi verici olan öğretmenlerdir. Bu nedenle, bir programın öğelerinin değerlendirilmesinde temel kaynaklardan birinin öğretmen olduğu söylenebilir (Akpınar, 2014; Ertürk, 1972; Gelen ve Beyazıt, 2007; Morrison, 2003). Bu perspektiften Kosova’da pilot olarak uygulamaya konan 6. sınıf Teknoloji dersi öğretim program tasarısının ve uygulanmasını “program öğelerine dönük değerlendirme yaklaşımı” çerçevesinde öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Bu amaç çerçevesinde Kosova’da pilot okullarda uygulanan 6. sınıf Teknoloji dersi öğretim program tasarısına ve uygulanmasına ilişkin öğretmenlerin görüşleri nelerdir? Temel sorusu bağlamında aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

- a) Öğretmenlerin Öğretim programı tasarısının; hedef, içerik, eğitim durumları ve sınama durumu öğeleri hakkındaki ve
- b) Programın uygulamasına ilişkin görüşleri nelerdir?

2. KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Kosova’da Eğitim

Kosova Eğitim Sisteminde yenileşme sağlamak amacıyla 2008 yılında Kosova Cumhuriyeti Belediyelerinde Eğitim Yasası’nı, 2011 yılında Kosova Cumhuriyeti’nde Üniversite Öncesi Eğitim Program Çerçevesini ve bu bağlamda da Üniversite Öncesi Eğitim Yasası kabul edilerek uygulamaya konmuştur (Koro, 2013). Söz konusu değişikliğin başında Kosova eğitim hedefleri ve amaçların yeniden ele alınması gelmektedir. Kosova’nın Üniversite öncesi eğitimin hedefi “Kosova vatandaşlarının 21. yüzyılın zorlukları ile baş etmelerini ve küresel iş piyasasına uygun ve rekabetçi yeni bilim üretmelerini hedeflemek” (MASHT, 2011: 15) olarak belirlenmiştir. Bu çerçevede Kosova’da 2011 yılında Üniversite öncesi eğitim sistemini iyileştirmek amacıyla program geliştirme çalışmaları başlatmıştır. Öğrencilerin bilgi yerine, niteliklerine ve yeterliliklere odaklanan programlar tasarlanmıştır ve 2013-2014 eğitim öğretim yılında pilot okullarda 1. ve 6. sınıflarda uygulamaya başlanmıştır. Uygulamanın ilk yılında seçilen pilot okulların sayısı 10’dur. Bu okullardan 6’sı ilkokul, 2’si lise ve 2’si meslek okulundan oluşmaktadır. 2014-2015 eğitim öğretim yılında ise taslak program 1. 2. ve 6. sınıflarda uygulamaya başlanmıştır. Uygulamaya 34 ilkokul, 28 lise ve 22 meslek okulu daha dâhil edilmiştir (MASHT, 2014).

Yeni eğitim programının Üniversite öncesi eğitimi düzenlemek ve programda belirlenen ilkeler yardımıyla sistemin daha tutarlı olmasını sağlamak gibi bir rolü vardır. Yeni eğitim programı ile belirlenen temel ilkeler: kapsayıcılık, becerilerin geliştirilmesi, eşzamanlı öğretim ve öğrenim, okul temelli özerklik ve esneklik, sorumluluk ve denetleme (MASHT, 2016a) olarak saymak mümkündür. Yeni ders programlarında; hedefe dayalı sistemden, kazanılan yeterliliklere ve öğrenme sonuçlarına odaklı bir anlayışa geçiş yapılmıştır. Programa göre, yeterliliklerin gelişmesi için program alanı, çözümlü modüller, projeler, program dışı aktivitelere vurgu yapılmıştır. Yeni programında altı önemli yeterlilikler yer almaktadır. Bunlar:

- İletişim ve İfade etme yeterliliği – sonuç olarak etkili iletişimci
- Düşünme yeterliliği – sonuç olarak yaratıcı düşünen

- Öğrenme yeterliliği – sonuç olarak başarılı öğrenci
- Hayat, iş ve çevre ile ilgili yeterliliğin – sonuç olarak üretken, işbirlikçi
- Kişisel yeterliliğin – sonuç olarak sağlıklı birey
- Vatandaşlık yeterliliğin – sonuç olarak sorumlu yurttaş (MASHT, 2016a).

Yeni program 7 alana göre yapılandırılmıştır. Söz konusu 7 alan becerilerin geliştirilmesi ve eğitim-öğretim sürecinin organizasyonunun temelini oluşturmaktadır. Bu alanlar: Dil ve İletişim, Güzel Sanatlar, Matematik, Fen Bilimleri, Toplum ve Çevre, Sağlık ve Refah, Hayat ve İş şeklinde düzenlenmiştir. Her alan bir veya daha fazla ders birimini kapsayabilir. Ayrıca her ders için amaç ve sonuçlar belirtilmiştir Kosova programı alanları İskoya’nın 2008 yılında kabul edilen programıyla benzerlik gösterdiği söylenebilir. Sadece adlandırma alanında bazı farklılıklar vardır ve İskoç programında din kültürü ve ahlak eğitimi alanları da vardır (Mehmeti, 2015). Program öğrenci merkezli, disiplinler arası bir yapıyı dikkate almaktadır. İçerikte sarmallık ve yatay dikey kaynaşıklık ilkeleri dikkate alınmıştır.

2.2. Teknoloji Dersi Programı

Teknoloji dersi yenilenen programa kadar farklı dönemlerde; üretme politeknigi; politeknik eğitim; teknik öğretim; teknik eğitim; çalışma eğitimi; toplam alıntı teknik eğitim; teknoloji ve son olarak Teknoloji ve BİT gibi isimlerle adlandırılmıştır (Shatri, 2006). Teknoloji dersi 2011 yılına kadar tek başına ders iken, pilot okullarda uygulanmaya başlayan yeni programla birlikte hayat ve iş alanının içinde ders olarak bulunmaktadır. Hayat ve İş alanı sayesinde öğrenciler, bireylerin iş ve hayattaki rollerini öğrenmelerinin amaçlandığı söylenebilir. Hayat ve iş alanı içinde öğrencilerin öğrenmeleri beklenen bilgiler programda aşağıdaki gibi sıralanmıştır:

- Evde, okulda ve toplumdaki pratik işin anlaşılıp alıştırma yapılması
- Hayatta ve işteki kişisel kaliteyi yükseltme
- İş ve özel hayatta teknolojinin anlaşılması ve kullanılmasının öğrenilmesi
- Öğrenimi ve onun pratiğini yaklaştırmak amacıyla teknolojinin kullanılması
- İşletme ve iktisat geliştirme alıştırması
- İş ve özel hayatta sağlam koşulların sağlanması
- Kariyer hayatı için profesyonel bir hazırlık yapma
- İş ve hayattaki iletişimi kolaylaştırma
- Doğa ve çevrenin korunması için hazır bulunma (MASHT, 2012: 79)

Hayat ve iş program alanı içinde yer alan dersler; Teknoloji dersi (ders olarak), İş ve işletme eğitimi dersi (ders olarak), sürdürülebilir kalkınma için (modül olarak) ve kariyer ipuçları ve oryantasyonu (modül olarak) şeklinde sıralanmıştır. Hayat ve iş alanının en önemli dersi Teknoloji dersi olduğu söylenebilir. Teknoloji dersinde öğrencilerin bilgi ve iletişim teknolojilerinin araç ve yazılımlarını bilme ve kullanma becerileri geliştirilmesi odak noktadır. Teknoloji dersinde öğrencilerin araç-gereçler hakkında bilgi sahibi olmalarının yanı sıra teknik becerilerinin geliştirilmesi ve teknoloji ile plan yapma, bilgiyi bulunma, geliştirme ve analiz etmek için teknolojiyi kullanma becerilerinin geliştirilmesi amaçlanmıştır. İş ve işletme eğitimi, teknoloji dersi gibi hayat ve iş alanının içerisinde ders olarak yer almaktadır. Sürdürülebilir kalkınma için eğitim hayat ve iş alanının içinde modül olarak yer almaktadır. Bu modülün rolü öğrencilere sürdürebilir kalkınma için, çevre koruması, toplum hakkında bilgi, etik, sosyal refah, ekonomik ve siyasi gelişim hakkında tutum oluşturmalarına yardımcı olabilmektir. Kariyer planlaması da hayat ve iş alanının içinde yer alan bir diğer modüldür. Bu modül ise öğrencilere, etkili kariyer planlaması için (MASHT, 2016b). Programda yer alan öğeler ise aşağıdaki gibidir:

Hedef: Programda hedefler “Hayat ve İş Alanı Öğrenme Sonuçları” olarak belirlenmiştir. Hayat ve İş alanı için öğrenme sonuçları alanın temel kavramlarını içermektedir. Öğrenciler her adımdan sonra ulaşmaları gereken bir sonuç bulunmaktadır. Çıkarılan sonuçlar, öğrencilerin fiziksel ve psikolojik gelişmeleri göz önüne alınarak bilgiler, beceriler ve becerilerdeki gelişmeler ölçülmektedir. Bu sonuçlar, program çerçevesi içerisinde altı yeterlilik alanından ne kadarına ulaştığını göstermektedir (MASHt, 2016b). Öğrenme sonuçlarında yaşamla okul ilişkilendirilmektedir. Başka bir ifade ile günlük yaşam ve iş yaşamıyla ilgili öğrenme çıktılarına vurgu yapılmaktadır. Ayrıca öğrenme sonuçlarında değerlere, becerilere ve bilgiye de yer verilmiştir. Diğer taraftan da kariyer planlanmasıyla ilgili öğrenme sonuçlarında programın odak noktasında olduğu söylenebilir.

İçerik: Yeni programın yaklaşımlarından bir diğer husus da öğretmenlere içerik seçiminde sağlamış olduğu esnekliktir. Öğretmenler içerik seçiminde birkaç kaynaktan yararlanabilirler. Öğretmenler içeriği seçmek için ders kitaplarından, çeşitli web sayfalarından, kendileri veya öğrenci tarafından oluşturulan konulardan, alıştırma kitapları, broşürler kataloglardan, rehberlerden vb. çeşitli kaynaklardan yararlanabilirler. Ayrıca programda öğretmenlerin içeriğin seçiminde öğrencilerin deneyimlerine, ilgilerine ve öğrenci olanaklarını göz önünde bulundurulmasına yönelik bir öneride bulunmaktadır (MASHt, 2012).

Eğitim Durumları: Eğitim durumları programda öğrenme ve öğretme süreci olarak belirlenmiştir. Programda sınıftaki öğrencilerin bireysel farklılıkları (farklı bir yaşantı, deneyim ve kültürel geçmiş gibi) vurgulanmış ve öğretmenlerin bu farklılıkları öğrenme-öğretme süreçlerinde dikkate almaları gerektiğine işaret edilmiştir. Öğretmenlerin söz konusu farklılıkları dikkate almaları, farklı yöntem ve teknikler kullanmaları ve zengin etkinlikler tasarlamaları anlamına geleceği belirtilmiştir. Öğretmenler, öğrencilere ders anlatırken, yaparak-yaşayarak öğrenmelerini, araştırma ve incelemenin yanı sıra işbirlikli öğrenme yöntem ve teknikleri kullanmaları önerilmektedir (IPK, 2015; MASHt, 2012).

Sınama Durumları: Sınama durumları “Hayat ve İş Alanında Teknoloji Dersi Değerlendirme” olarak ele alınmıştır. Hayat ve İş ve özellikle Teknoloji dersi için, öğrencilerin yaptıkları aktivite, grup çalışmaları, projeler, psiko-fiziksel becerileri, konuşma becerileri vs. için sadece rakamsal değerlendirilmesi değil, sözlü olarak da değerlendirilmesi gerektiğine vurgu yapılmıştır (IPK, 2015; MASHt, 2012).

3. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Öğretmenler bir eğitim programının hazırlanması, uygulanması ve değerlendirmesi aşamalarında büyük bir role sahiptir. Çünkü program ne kadar iyi tasarlanmış olursa olsun, esas uygulayıcıları olan öğretmenler tarafından tam olarak anlaşılıp uygulanmadığı takdirde istenilen sonuca ulaşılacaktır. Bu nedenle, programların uygulayıcıları olan öğretmenlerin, programı çok iyi anlamaları ve gerektiği gibi uygulamaları ve değerlendirilmeleri gerekmektedir (Dindar ve Yaygın, 2007). Ayrıca mükemmel bir şekilde tasarlanmış bir programın ne derecede işlevsel olduğu konusunda bilgi verici olan öğretmenlerdir. Bu nedenle, bir programın öğelerinin değerlendirilmesinde temel kaynaklardan birinin öğretmen olduğu söylenebilir (Akpınar, 2014; Ertürk, 1972). Ayrıca, program çerçevesinde eğitim gören öğrenciler de yapılan çalışmaların etkililiği konusunda bilgi verebilirler. Çünkü öğrenciler bizatihi programa maruz kalanlardır. Öğrencilerin öğrenme sürecinden memnun olmaları ondan en yüksek faydayı elde etmede anahtar rol üstlenmektedir (Cerit, 2008; Demirel, 2012; Gelen ve Beyazıt, 2007; Morrison, 2003). Öğrencilerin programa ilişkin bakış açıları, programın eksikliklerinin belirlenmesine ve uygulamanın geliştirilmesine katkı sağlayacaktır.

Bu bağlamda 6. sınıf Teknoloji dersi öğretim programının öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesinin amaçlandığı bu çalışmada elde edilecek sonuçların; programın başarısına,

öğretmen eğitimine ve gelecekteki eğitim politikalarına yön verenlere katkı sunacağı düşünülmektedir. Ayrıca pilot çalışmaların başarısının dış değerlendirmeciler tarafında değerlendirilmesi de eğitim kurumları önemli bir katkı sunacaktır.

4. YÖNTEM

Araştırmada 6. sınıf Teknoloji dersi öğretim programına ilişkin öğretmenlerin görüşlerini incelemek amacı ile nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada nitel araştırma desenlerinden araştırmanın doğasına uygun olarak, durum çalışması deseni kullanılmıştır. Durum çalışmasının en temel niteliği araştırmaya konu olan bir ya da birkaç olgu ya da olayın derinliğine ele alınmasıdır. Bir duruma ilişkin olgu, olay, kişi ya da gruplar bütüncül bir yaklaşımla ve ayrıntılı olarak ele alınır. Bu çalışmada keşfedici durum çalışması yöntemi kullanılmıştır (Yin, 1994). Durum çalışması deseninde farklı araştırma desenleri kullanılmaktadır. Bu araştırmada iç içe geçmiş tekli durum deseni kullanılmıştır. İç içe geçmiş tekli durum deseni, birden fazla durum ya da birden fazla analiz konusu olduğunda kullanılmaktadır. Araştırmaya dahil edilen her bir durum kendi içinde alt birimlere ayrılarak çalışılmaktadır (Merriam, 1988; Yıldırım ve Şimşek, 2006). Bu araştırmada pilot okullarda uygulanan Teknoloji dersinin tasarımı ile ilgili öğretmen görüşleri ele alınmıştır. Okullarda program tasarımının uygulamasına ilişkin öğretmen görüşleri derinlemesine araştırıldığından birden fazla birim inceleme-analiz konusu (Christensen, Johnson ve Turner, 2015) olarak ele alınmıştır. İnceleme birimleri birden fazla olmakla birlikte elde edilen veriler 6. Sınıf programının bütününe yöneliktir.

4.1. Katılımcılar

Araştırmanın çalışma grubu, 2015-2016 yılında Kosova’nın 7 il ve 23 ilçesindeki 40 ilköğretim orta seviye okulunda pilot olarak uygulanmakta olan 6. sınıf teknoloji dersini okutan 40 öğretmen arasından amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitliğe göre bir seçim yapılmıştır. Maksimum çeşitlilik araştırmanın amaçları çerçevesinde olabildiğince farklı birimlerin araştırmaya dahil edilmesidir (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Bu araştırmada maksimum çeşitlilik sağlamak için pilot uygulamanın yapıldığı okulların bulunduğu iller belirlenmiştir. Daha sonra bu illerde görev yapan öğretmenlerin mesleki kıdemleri incelenmiştir. Ayrıca mesleki kıdemlerinin yanı sıra cinsiyet açısından da hem kadın hem de erkek öğretmenlerin dengeli bir dağılım oluşturmalarına dikkat edilmiştir.

Tablo 1:Çalışma Grubundaki Öğretmenlerin Demografik Özelliklerinin Dağılımı

Öğretmen Kodu	Cinsiyet	Mesleki Deneyim	Öğretmenin Mezun Olduğu Okul Türü	Branş	Okulun Bulunduğu Yerleşim Yeri
Öğretmen 1(Ö1)	Kadın	16	Fakülte	Mat. ve Bilgi Tek.	Köy-O1
Öğretmen 2(Ö2)	Kadın	7	Fakülte	Mat. ve Bilgi Tek.	İl-O2
Öğretmen 3(Ö3)	Kadın	22	Yüksekokul	Teknik Eğt Temelleri	İlçe-O3
Öğretmen 4(Ö4)	Kadın	16	Yüksekokul	Teknik Eğt Temelleri	İl-O4
Öğretmen 5(Ö5)	Erkek	33	Yüksekokul	Teknik Eğt Temelleri	Köy-O5
Öğretmen 6(Ö6)	Erkek	34	Yüksekokul	Teknik Eğt Temelleri	İlçe-O6
Öğretmen 7(Ö7)	Kadın	22	Fakülte	Mat. ve Bilgi Tek.	İl-O7
Öğretmen 8 (Ö8)	Erkek	38	Yüksekokul	Teknik Eğt Temelleri	İl-O8
Öğretmen 9 (Ö9)	Erkek	22	Fakülte	Mat. ve Bilgi Tek.	İlçe-O9
Öğretmen10(Ö10)	Kadın	42	Yüksek Okul	Teknik Eğt Temelleri	İl-O10

Araştırmaya katılan öğretmenlerin 6’sı kadın 4’ü ise erkektir. Öğretmenlerin 4’ü Bilgi Teknoloji Fakültesinden, 6’sı ise Teknik Eğitim Temelleri Yüksekokulundan mezundur. Öğretmenlerin 5’i ilde, 3’ü ilçede, 2’si ise köy okullarında görev yapmaktadırlar. Öğretmenlerin hepsi yeni programın uygulanmasına ilişkin hizmet içi eğitim almışlardır. Öğretmenlerin mesleki deneyimi açısından en az 7 yıl en yüksek ise 42 yıldır.

4.2. Veri Toplama Araçları

Çalışma nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması olduğundan nitel verilere ve verilerde çeşitliliğe gereksinim vardır (Christensen ve diğerleri, 2015; Glesne, 2012). Bu çerçevede öğretmenlerin program tasarısı hakkındaki düşüncelerini elde etmede yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Öğretmenlere yönelik görüşme formu üç bölüm olarak hazırlanmıştır. Birinci kısım olan “Kişisel bilgi formunda” cinsiyet, yaş, görev yapılan yer, öğrenim durumu, iş deneyimi, eğitim seminerleri hakkında bilgi toplanması amaçlanmıştır. İkinci kısım Teknoloji Öğretim Programının tasarısına yöneliktir. Program tasarısının hedeflerine ilişkin 3 soru, içeriğine yönelik 2, öğrenme-öğretme sürecine yönelik 2 ve değerlendirme boyutuna yönelik 2 olmak üzere toplam 9 temel soru yer almaktadır. Üçüncü kısımda ise Teknoloji Öğretim Programının uygulanmasına ilişkin sorular yer almaktadır. Bu sorular ise toplam 7 tanedir.

4.3. Verilerin Analizi

Görüşme yoluyla elde edilen verilerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizi, yayınların, söylemlerin veya kayıtların anlaşılması ve karşılaştırılması için kullanılan bir yöntemdir. Amaç, belge ve dokümandaki mesajın bir sistem dâhilinde tanımlanmasıdır (Arıkan, 2013: 51). Yazılı ortama aktarılan görüşmeden elde edilen veriler Atlas.ti 7 programında analiz edilir duruma getirilmiştir. Toplanan bilgiler incelendikten sonra anlamlı bölümlere ayrılmıştır. Bu ayırma işleminin ardından kavramsal olarak ne ifade ettiği bulunmuş ve isimlendirilerek kodlandırılmıştır. Kodların incelenmesinde tematik kodlama yapılmıştır. Kodlar arasındaki ortak yönler bulunarak kategorize edilmiştir. Analiz sürecinde kategoriler ve alt kategoriler oluşturulmuştur. Tematik kodlama aşamasından sonra verilerin kodlara ve kategorilere göre düzenlenmesi ve tanımlanması aşamasına geçmiştir. Her bir araştırma sorusu bağlamında öğretmenlerin görüşmeleri derinliğine analiz edilmiştir. Bu aşamada elde edilen temalar, kategoriler ve alt kategoriler düzenlenmiştir. Kategoriler düzenlendikten sonra ise belirli olgulara göre bulgular tablo bir görünümle frekans şekilde verilmiştir. Son aşamada ise ayrıntılı biçimde tanımlanan ve sunulan bulguların yorumlama sürecine geçilmiştir. Yorumlamada öğretmen alınan doğrudan ifadelerle yer verilmiştir. Kategorilerin frekansları dikkate alınarak öğretmenlerin verdikleri cevaplardan elde edilen bulgular gerek değişik yazarların görüşleri gerekse program değerlendirmeye ilgili yapılan çalışmaların sonuçları kullanılarak yorumlanmıştır. Böylece analizlerin doğruluğu ve güvenilirliği sağlanmaya çalışılmıştır.

4.4. Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmada iç geçerliği sağlamak için görüşmelerden elde edilen bulgular ayrı ayrı her hangi bir yoruma yer vermeden ve öğretmenlerin kendi anlatımlarından doğrudan alıntılar vererek ele alınmış ve tartışma kısmında ise birleştirilerek bütüncül yolla yorumlanmıştır. Öğretmen görüşmelerinden elde edilen veriler birbirinin teyidi için de kullanılmıştır. Bu yolla da verilerin tutarlılığı analiz edilmiştir. Ayrıca elde edilen verilerin program değerlendirmeye ait kavramsal çerçeveye uyumlu olup olmadığı analiz edilmiştir. Araştırmanın dış geçerliğini sağlamak için araştırma örnekleme, ortamı ve süreci ayrıntılı şekilde ele alınmıştır. Araştırma sonuçlarının, araştırma soruları ile tutarlı olup olmadığını incelenmiştir. Araştırma bulgularını benzer bir araştırmada veya ortamda test edebilmesine ilişkin gerekli açıklamalara yer verilmiştir. Araştırmanın iç güvenirliliğinin artırılması için veriler hem araştırmacı hem de bir program geliştirme alan uzmanı tarafından ayrı ayrı kodlanmıştır. Araştırmanın güvenirliliği için Miles ve Huberman'ın (1994) belirttiği;

“P (Uzlaşma Yüzdesi %) = [Na (Görüş Birliği)/ Na (Görüş Birliği) + Nd (Görüş Ayrılığı)] X 100” formülü kullanılmıştır.

Öğretmenlerin program tasarısının yarı yapılandırılmış görüşme formlarına ilişkin kodlama sırasında hesaplama sonucu P = % 85.3 değeri bulunmuştur. Programın uygulanmasına ilişkin görüşleri kodlama sırasında hesaplama sonucu P = %86.3 olduğu belirlenmiştir. Güvenirlik

hesaplarının %70’in üzerinde çıkması, araştırma için güvenilir kabul edilmektedir. Araştırmada dış güvenilirliği sağlamak için araştırmanın yöntemi ve aşamaları açık bir biçimde tanımlanmıştır. Görüşme yoluyla toplanan verilerin ses kayıt altına alınarak eksik, yanlış ve ya kaybolma ihtimalini büyük ölçüde ortadan kaldırmıştır.

5. BULGULAR

Teknoloji Dersinin öğeleri hakkında öğretmen görüşmelerinden elde edilen verilere ilişkin açık kodlama ile yapılan kodlara göre analiz sonuçları tablo halinde sunulmuştur. Kategori ve alt kategorilere ilişkin frekanslar hesaplanmıştır.

5.1. Teknoloji Dersi Hedefleri ile İlgili Bulgular

Araştırmada öğretmenlere teknoloji “amaçlarına, öğrenme sonuçlarına ve önerilere yönelik olarak “6.sınıf teknoloji dersi programının genel amaçlarını, öğrenme sonuçlarını nasıl değerlendiriyorsunuz?” ve “Teknoloji dersi programı amaçlara ve öğrenme sonuçlarına ilişkin önerileriniz nelerdir?” şeklinde yöneltilen sorulara ilişkin öğretmenlerin cevapları kategoriler ve alt kategoriler olarak analiz edilmiştir. Amaçlarla ilgili 5, öğrenme sonuçları ile ilgili 6 ve öneriler ile ilgili 1 alt kategori oluşmuştur. Analiz sonuçları Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2: Teknoloji Dersi Hedeflerine İlişkin Analiz Sonuçları

	F
AMAÇLAR	5
KISMEN ULAŞILABİLİR	3
SONUCA ODAKLANIR	7
ÖĞRENCİ DAVRANIŞA ODAKLANIR	7
ÖĞRENCİ DÜZEYİNE UYGUN	6
ANLAŞILIR VE AÇIK	6
ÖĞRENME SONUÇLARI	6
MUHTEVAYLA KENETLİ DEĞİL	8
ANLAŞILIR VE AÇIK	7
BECERİLERİ GELİŞTİRME	6
YETENEKLERE YÖNELTME	6
SONUCA YÖNELİK	5
ULAŞILABİLİR	4
ÖNERİLER	1
EK EĞİTİM	5
TOPLAM	81

Öğretmenlerin verdiği cevapların analizi sonucunda muhteva ile kenetliliğin dışındaki amaçlar ve özel hedeflerle ilgili görüşlerin olumlu olduğu belirlenmiştir. Amaçlar ve özel hedeflerin kısmen ulaşılabilir olduğu yönünde olumsuz görüş belirtilmiştir. Hedeflerin eğitimle ulaşılabilir olması gerektiği özelliğini içerikten bağımsız olarak düşünmemektedirler. Söz konusu olumsuzluk aslında hedeflerin değil doğrudan içerik alanının bir eksikliği olarak ele alınması gerekmektedir. Bu noktada da denilebilir ki öğretmenlerin hedeflerin özelliklerini yeterince kavramsal ve bilimsel düzeyde analiz edemedikleri söylenebilir. Öğretmenlerin yarısı (f=5) hizmet içi eğitim gerekliliğini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin kendi ifadelerinde bir örnek aşağıdaki gibidir

Öğretmen 5:... “Amaçlar tam olarak belirlenmiş sayılmaz çünkü doldurulması ve tamamlanması gereken boşluklar var. Öğrenci ihtiyaç ve yaşlarına uygundur. Yıl sonunda belirlenen hedeflere ulaşılabilir ama kitapla tam uyumlu değildir...”

Öğretmen 9:...”öğrenme sonuçlarının metin içeriğiyle çok bir uygunluğu yoktur...”

5.2. Teknoloji Dersi İçeriği ile İlgili Bulgular

Öğretmenlerin teknoloji dersi “içeriği ve ders kitabı hakkında ne düşündükleri ve bu konudaki önerileri”nin neler olduğu hakkında yöneltilen iki temel sorudan alınan cevaba dayalı olarak içerikle ilgili 3, ders kitabı ile ilgili 6 ve öneriler ile ilgili 4 olmak üzere toplam 80 kodlama yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3: İçeriğe İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Analiz Sonuçları

	F
İÇERİK	3
AMAÇLARLA UYUMLU DEĞİL	9
KAYNAŞIKLIK İLKESİ EKSİK	6
İÇERİK ORGANİZASYONU EKSİK	5
DERS KİTABI	6
SORULAR VE ÖDEVLER EKSİK	7
DENEYLERE YER VERMİYOR	1
GÖRÜNÜŞ AÇISINDAN İYİ	10
DİL AÇISINDAN İYİ	9
ÖĞRENCİLERİN SEVİYESİNE UYUMLU	7
BİLGİLERİN ORGANİZASYONU İYİ	4
ÖNERİLER	4
KONULAR YENİLENMELİ	10
ETKİNLİK ÖRNEKLERİ YER VERİLMELİ	6
KONULAR GÖZDEN GEÇİRMELİ	4
BİLGİLER İYİ ORGANİZE EDİLMELİ	2
TOPLAM	80

Öğretmenlerin cevapları teknoloji kitabından memnun olmadıklarını göstermektedir. İçeriğin amaçlarla uyumlu olmaması en çok dile getirilen ($f=8$) husustur. İçerik organizasyonu ve kaynaşıklık ilkesinin eksiliği de şikayet konusu olmuştur. Ders kitabı hakkında ise görüşler genel itibarı ile olumlu olduğu söylenebilir. Teknoloji kitabı ile ilgili memnuniyetsizliğin nedeni kitabın eski olması ve programın gereksinimlerini karşılamamasından kaynaklanmaktadır. Öğretmenler, programda bazı konuların değişmesi ve bazılarının ise yeniden gözden geçirilmeleri gerektiği, ayrıca deneysel (pratik) konuların işlenebilecek özelliklere yer verilmesi ve öğretmenler için rehber niteliğinde bir kitabın yayınlanması önerilmiştir. Öğretmen görüşlerine ilişkin bazı örnekler aşağıdadır:

Öğretmen 1. “Teknoloji ders kitabı hakkında olumlu şeyler söyleyemem çünkü birkaç yıl önce basılan kitaptır. Dil açısından anlaşılır. Konular arasında bağlantı yok. Amaçlarla uyusmamaktadır”.

Öğretmen 2. “Teknoloji dersi için genel olarak olumlu şeyler söyleyemem. Ders kitabı çözmemiz gereken bir bilmece gibi... Soru ve örnekler bulunmamaktadır...”

5.3. Eğitim Durumlarına (Öğrenme-Öğretme Sürecine) İlişkin Bulgular

Programın eğitim durumları boyutu ile ilgili olarak öğretmenlere “öğrenme-öğretme sürecini nasıl değerlendirdikleri ve önerileri” sorulmuştur. Öğretmen cevaplarının analizine ilişkin kategoriler ve frekansı Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4: Eğitim Durumlarına [Öğrenme-Öğretme Sürecine] İlişkin Analiz Sonuçları

	F
ÖĞRENME-ÖĞRETME SÜRECİ	4
ÖNERİLEN DERS SAATI OLUMLU	8
ÖĞRENCİLERİN SEVİYESİNE UYUMLU	7
YETERLİ ARAÇ VE GEREÇLER	3
DİĞER DERSLERLE BAĞLANTILI	3
ÖNERİLER	4
ORTAK PLANLAMA İÇİN EK EĞİTİM	8
ARAÇ GEREÇ SAĞLAMA	5
SONUÇLAR İÇİN ETKİNLİK ÖRNEKLERİ	3
ETKİNLİK KİTABI	3
TOPLAM	40

Öğretmenler, öğrenme-öğretme sürecinin bir dizi değişkenine (pekiştireç, dönüt, düzeltme, yöntem-teknik gibi) ilişkin her hangi bir olumlu ya da olumsuz bir görüş belirtmemişlerdir. Ders araç ve gereçleri ile ilgili olumlu yükleme daha az ama bu yönde eksiklik ve öneri belirten öğretmenlerin sayısı ise daha fazladır. Bu durum öğrenme-öğretme süreçleri ile ilgili daha fazla materyal ve ortam gereksinimi olduğunu göstermektedir. Diğer taraftan öğretmenler dersin süresi ile ilgili olumlu görüş belirtmişlerdir. Bu durum, dersin hedeflerine ulaşmak için ayrılan sürenin yeterli olduğunu göstermektedir. Bu araştırmada örnekleme alınan öğretmenlerin mesleki kıdem düzeylerinin yüksek olmasının bunda bir etkisi olabileceğini göstermektedir. Öğretmenlerin cevaplarına örnek aşağıda verilmiştir.

Öğretmen 1. "Bizim enformatik laboratuvarı var ama teknik atölyemiz yok. Materyal araç gereç eksikliğimiz bulunmaktadır... Ders saatlerinin artırılması ile dersi daha iyi bir şekilde işlenebilir ve öğrenme sonuçlarına ulaşabilir noktadayız".

Öğretmen 2. "Kullandığımız metotlar daha çok konuşma şeklinde olmaktadır". Ders saatlerinin artırılmasından memnunuz."

5.4. Sınama Durumuna İlişkin Bulgular

Öğretmenlere programın sıman durumu ögesi ile ilgili olarak öğretmenlere "değerlendirme boyutu hakkında ne düşündükleri ve önerilerinin neler olduğu" sorulmuştur. Analiz sonuçları tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5: Öğretmenlerin Sınama Durumu Hakkındaki Görüşlerine İlişkin Analiz Sonuçları

	F
DEĞERLENDİRME BOYUTU	4
İÇERİKLE UYGUN DEĞİL	7
ÇALIŞMA KİTABIYLA UYGUN DEĞİL	7
ÖĞRENCİLERİN SEVİYESİNE UYUMLU	9
ÖĞRENME SONUÇLARINA UYGUN	7
ÖNERİLER	5
ÖLÇME DEĞERLENDİRME EĞİTİMİ	8
ÖNERİLEN ÖDEVLER DEĞİŞMELİ	5
ÇALIŞMA KİTABI DEĞİŞMELİ	5
ÖLÇME-DEĞERLENDİRME BAĞIMSIZ BİLİMLERCE YAPILMALI	3
ÖLÇME- DEĞERLENDİRME İŞ BİRLİĞİ	3
TOPLAM	54

Öğretmenlerin program tasarısında yer alan dersin değerlendirme boyutuna ilişkin görüşlerinden özellikle öğrenci düzeyine uygunluk ve öğrenme sonuçları ile tutarlı olduğu yönünde bir değerlendirmede bulunmuşlardır. Bununla birlikte gerek olumsuz yüklemeler ve öneriler incelendiğinde değerlendirme noktasında öğretmenlerin daha fazla olumsuzluğa veya eksikliğe

dikkat çektikleri söylenebilir. Özellikle ders kitabı ile ilgili eksiklikler, değerlendirme boyutunda da gözlenmiştir. Bu durum öğretmenlerin programın sınama durumları ögesine göre hareket etmek yerine ders kitabı yada öğretmen kılavuz kitabında yer alan değerlendirme etkinliklerini dikkate aldıkları göstermektedir. Ayrıca öğrenci çalışma kitaplarının da değerlendirme için kullanıldığı ancak bunun da yerli olmadığı yönünde öneride bulunmuşlardır. Bu doğrultuda öğretmenler, değerlendirme için ek eğitim verilmesi, iş defterinin değiştirilmesi ve kitapta öngörülen görevlerin değiştirilmesi tavsiye etmişlerdir. Öğretmenlerin bir kısmı sınavların dış uzmanlar tarafından hazırlanması yönünde öneride bulunurken, diğerleri ise meslektaşlar arasında işbirliğinin artırılması gerektiği yönünde değerlendirme yapılmıştır. Bu durum, değerlendirmede objektiflik ile ilgili bir eksiklik olduğu şeklinde değerlendirilebilir. Öğretmenlerin değerlendirme sürecine ilişkin ifadelerinden örnekler aşağıdaki gibidir:

Öğretmen 4. “Benim bakış açım bir yere kadar olumludur ancak olumsuz olan taraflar da var. ... ama ulaşılmak istenen hedeflere uygun olduğunu söyleyemem”.

Öğretmen 6. “okulumuzda değerlendirmenin zaman zaman dış denetçiler tarafından yapılmasını öneriyorum”.

Öğretmen 8. “Uygulama çalışmalarının değerlendirilmesiyle alakalı eğitimler yapılmalı, çalışma kitabı değiştirilmeli ve sorular eklenmelidir”

5.5. Teknoloji Dersi Programının Uygulamasına İlişkin Öğretmen Görüşleri

Teknoloji dersi programının uygulamasına ilişkin öğretmenlere yöneltilen “öğretmen ve öğrenci rollerindeki değişimler, programın olumlu ve olumsuz yöneleri ile programın etkililiğine ilişkin önerilerinin neler olduğuna” yönelik sorulara verilen cevapların analizi 3 başlık altında ele alınmıştır. Rollere ilişkin analiz sonuçları Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6: Yeni Programda Öğretmen ve Öğrenci Rollerindeki Değişime İlişkin Analiz Sonuçları

ÖĞRETMEN ROLÜNDEKİ DEĞİŞİKLİKLER	F
KISMEN DEĞİŞTİ	6
REHBER	4
KOLAYLAŞTIRICI	4
YARDIMCI	4
GÖZLEMCI	3
DESTEKLEYİCİ	3
KOORDİNATÖR	3
TAMAMEN DEĞİŞTİ	2
ÖĞRETMELERE İŞBİRLİĞİ	7
ÖĞRENCİLERLE İŞBİRLİĞİ	3
TOPLAM	39
ÖĞRENCİ ROLÜNDEKİ DEĞİŞİKLİKLER	
KISMEN DEĞİŞTİ	3
AKTİF	8
KATILIMCI	5
BAĞIMSIZ	5
TAMAMEN DEĞİŞTİ	4
YENİ YETENEKLER	7
ARAŞTIRMACI	7
ÖZ-DEĞERLENDİRİCİ	6
SORUMLULUKLARI ARTI	4
TOPLAM	49

Öğretmenlerin yeni programla birlikte değişen rol olarak en çok tamamen değiştiğini belirtenlerin sayısı (f=7) en yüksektir. Bunu öğrencilerle işbirliği (f= 2) izlemiştir Bunun temelinde korelasyon desen anlayışı temelinde gelişen program anlayışı yer almaktadır. Bazı öğretmenler ise rollerde kısmi bir değişiklikten (f=6) söz etmişlerdir. Kısmi değişikliğe vurgu yapan öğretmenler de diğer öğretmenlerle işbirliğine işaret etmişlerdir. Bu öğretmenler yeni programda ve eski programda da öğretmenin rolünü rehber, kolaylaştırıcı, koordinatörlüğün olduğunu vurgulamışlardır. Eski program öğretmen merkezli bir yaklaşıma dayalı roller gerektiriyor olmasına karşın öğretmenlerin bazılarının zaten eski programda da yeni programda da aynı rollerin zaten var olduğunu vurgulaması programın değişiminden ziyade kendi program ve öğretim anlayışının bir yansıması olduğunu söylemek mümkündür.

Öğretmenlerin algılarına göre yeni teknoloji programı ile öğrenci rollerinde de değişim olmuştur. Tamamen değişti diyenler (f=4), değişimin yeni yetenekler (f=7), araştırmacılık rolü (f=7), öz değerlendirmeci (f=6) ve sorumluluklarda artış (f=4) olarak sırlamışlardır. Kısmen değişti (f=3) boyutunda ise öğrenci aktifliği (f=8) en çok vurgulanan husustur. Bunu Katılımcı rolü (f=5) ve bağımsız öğrenenler (f=) izlemiştir. Öğretmenlerin değerlendirmelerine göre programda yapılan değişiklikler ve uygulama sonucunda öğrenciler çok daha aktif, kendi öğrenme sorumluluğunu üstlenen bireyler olmaları yönünde bir değişim olduğunu göstermektedir. Bu durum öğrencilerin rollerin geleneksel öğretmen merkezli bir anlayıştan yapılandırmacı yaklaşıma dayalı bir değişim olduğuna işaret etmektedir. Cevapların analizi öğretmenlerin öğrenci rollerindeki değişimin farkında olduklarını yeni programın felsefesine dayalı değişimin gerektirdiği rolleri belirleyebildiklerini göstermektedir. Öğretmenlerin öğretmen ve öğrenci rollerindeki değişime ilişkin kendi cevaplarından örnekler aşağıdaki gibidir:

Öğretmen 6. ... Ancak yıllık, haftalık, günlük planların yapılmasında öğretmenler arasında yaptığımız işbirliğinde rolümüz değişti.

Öğretmen 5. “Şimdi öğretim sürecinde öğrencilerin daha katılımcı olduklarını söyleyebilirim. Öğrenciler de kendilerini değerlendirebilmektedir”.

Öğretmen 9. Yeni program uygulanmaya başladıktan sonra öğrencilerin yaklaşımı değişti. ... öğrencilerin becerileri arttı. Ezberci eğitimden sonra program aktif, uygulamalı, analitik düşünmeyi geliştirmeye yardım etmektedir”.

Öğretmenlerin programın olumlu ve olumsuz yönleri ile program hakkındaki önerilerine ilişkin görüşleri ile ilgili yapılan analiz sonucunda olumlu yönleri ile ilgili 8, olumsuz yönleri ile ilgili 2 alt kategori belirlenmiştir. Önerilere ilişkin ise 10 alt kategori belirlenmiştir. Analiz sonuçları Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7: Yenilenen Programın Olumlu ve Olumsuz Yönleri ve Öneriler

	F
OLUMLU YÖNLERİ	8
YETENEK GELİŞTİRME	8
DEĞİŞİK MESLEKLERİN TANITIM	6
KARIYERE YÖNLENDİRME	6
YENİ BİLGİLER	6
ÇAĞA UYGUNLUK	5
GÜNLÜK YAŞAM BİLGİSİ	5
ZEKA GELİŞİME KATKI	4
BECERİ GELİŞTİRME	4
OLUMSUZ YÖNLERİ	2
YETENEKLERİNİ KÖTÜYE KULLANMA	4
DİĞER DERSLERDEN DAHA FAZLA ODAKLANMAK	3
TOPLAM	61
TEKNOLOJİ DERSİ PROGRAMIN UYGULAMADAKİ ETİKLİĞİNİ ARTTIRMAYA	
YÖNELİK ÖNERİLER	
BİLGİSAYAR LABORATUVARI	6
PLANLAMA İÇİN EK EĞİTİM	6
ARAÇ-GEREÇ	5
TEKNOLOJİ ATÖLYESİ	5
ÖĞRETMENLERLE İŞBİRLİĞİ	5
İÇERİK DEĞİŞİKLİĞİ	4
MÜFETTİŞ GÖZLEMİ	4
OKUL DIŞI FAALİYETLER	2
OKUL MÜDÜRÜNÜN DESTEĞİ	2
TOPLAM	39

Öğretmenlerin olumlu olarak yaptıkları yüklemelerin başında yetenek geliştirme (f=8) gelmektedir. Bunu Değişik mesleklerin tanıtımı (f=6), Kariyere yönlendirme (f=6), yeni bilgiler (f=6), çağa uygunluk (f=5) günlük yaşam bilgisi (f=5), zeka gelişimine katkısı (f=4) ve beceri geliştirme (f=4) olarak sıralanmaktadır. Olumsuz yükleme ise yetenekleri kötüye kullanmak (f=4) ve diğer derslere göre daha fazla odaklanmak olarak sıralanmıştır. Öğretmenler programın uygulamadaki etkililiğini artırmak için bilgisayar laboratuvarı (f=6), ek eğitim (f=6), araç gereç (f=5), teknoloji atölyesi (f=5), öğretmenler arası işbirliği (f=5), içerikte değişiklik (f=4), müfettiş gözlemleri (f=4), okul dışı faaliyetler (f=2) ve okul müdürünün desteği (f=2) olarak sıralanmıştır. Öğretmen görüşlerine ilişkin ifadelerden örnekler aşağıdaki gibidir:

Öğretmen 9. ...dersi anlatmam daha da kolaylaştı. Deneylerin yapılması, uygulama, alanla ilgili ders biriminin entegre olması ders ve alanlar arası geçiş, bilgi, beceri, değer kazanarak hayat ve iş konusunda yeterli olmalarını sağlıyor.

Öğretmen 2. “...bu yüzyılda anahtar derslerden bir olduğunu düşünüyorum. Öğrencileri kariyere doğru yönlendiriyor, iş için yeterlik kazandırıyor...”.

Öğretmen 7. “...öğrenciler bu derse diğerlerinden daha çok derinleşiyor, çekici bir faaliyet olduğunda neredeyse diğer dersleri boş veriyorlar...”.

Öğretmen 3. Kitaplar değiştirilmelidir. Yeni konular eklenmelidir. Atölye, teknoloji ve enformatik materyallerle doldurulmalıdır. Denetleme olmalıdır. Yeterli sonuçlara ulaşmak için öğretmenler arasında işbirliği olmalı”

Teknoloji dersi hayat ve iş alanın gereksinimlerini karşılamakta ve alanla uyum içinde olduğunu belirtmektedirler. Öğretmenler, teknoloji dersi ile ilgili daha çok olumlu yöne vurgu yapmışlardır. Özellikle çağın gerektirdiği niteliklere uygun öğrenci yetiştirme yönüne vurgu yapmışlardır. Ayrıca dersin içeriği öğrencilere yeni meslekleri tanımalarına imkân vermektedir. En çok olumsuzluk öğrencilerin teknoloji dersinde kazandıkları yeteneklerin olumsuz yönde kullanılabileceğine ilişkin öğretmen kaygılarıdır. Bir diğer olumsuz görüş de öğrencilerin bu derse daha fazla odaklanmaları nedeni ile diğer derslere yeterince vakit ayırmamaları olduğu belirtilmiştir. Aslında bu durum bir ölçüde öğretmenlerin kendi kişisel gözlemlerine dayanmakta ve teknoloji dersinin öğrenciler tarafından daha fazla sevilen bir olduğunu da göstermektedir. Bu durum bir ölçüde teknoloji dersi içeriğinin ve işlenişinin öğrencilerin derse motive olmalarında önemli bir işleve sahip olduğunu göstermektedir. Öğretmenler bu durumu olumsuz bir husus olarak ele alsalar da teknoloji dersi bağlamında olumlu olarak değerlendirilebilir.

Öğretmenler, programın etkili olarak uygulanmasında öğretmenlerin bu program çerçevesinde eğitim alma isteklerini belirtmişlerdir. En yaygın belirtilen görüş planlama konusundaki eğitimidir. Öğretmenlerin önceki programlara göre yetişmiş olmaları ve yeni programla ortaya çıkan anlayışın uygulamaya yansımaları noktasında nasıl bir planlama yapacakları ile ilgili yeterli bilgilerinin olmadığını göstermektedir. Bu görüşü destekleyen bir diğer husus da öğretmenlerin hem okul müdürlerini desteği hem de müfettişlerin okul ziyaretlerinin sıklaştırılması ile ilgili önerileri öğretmenlerin uygulamada bazı sorunlarla karşılaştıklarını ve bu sorunların üstesinden gelme noktasında kendilerini yeterli hissetmemeleri olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin bir diğer dikkat çeken önerisi, araç-gereç ve laboratuvarla ilgili gereksinimlerinin olduğu yönündedir. Yeni programın ön görülen etkinliklerin öngörüldüğü gibi yapılabilmesi için okulların teknoloji dersi ile ilgili gerekli alt yapı bakımından yeterli olmadığı da söylenebilir. Öğretmenlerin önerilerine göre yeni programın daha iyi ve kısa sürede uygulanabilmesi için müfettişlerin daha sık ziyaret edilmesi ve okul müdürlerin eğitim programlarına katılması ile olabileceğini belirtmişlerdir. Öğretmen görüşleri okullarda programların sadece öğretmenlerce etkili olarak uygulamaya dönüştürülemeyeceği okul çalışanlarının ve paydaşların reform süreçlerine aktif olarak katılmaları gerektiğini göstermektedir.

6. SONUÇ VE TARTIŞMA

Öğretmenlerin teknoloji dersinin hedefleri (öğrenme sonuçları) ile ilgili görüşleri genel itibarı ile olumludur. Hedeflerin açıklığı, öğrenci davranışına dönüklüğü, sonuç odaklılık gibi özelliklere sahip olduğu belirtmişlerdir. Öğretmenler öğrenme sonuçları ile ilgili en fazla belirttikleri olumsuz kategoride yer alan alt kategori ise hedeflerin muhteva ile kenetli olmamasıdır. Programların hedefler yazılırken dikkat edilmesi gereken özelliklerden biri olan muhteva ile kenetlilik (Demirel, 2012; Ertürk, 1972; Sönmez, 2010). Muhteva ile kenetli olmaması ilgili öğrenme sonucuna hangi içerik alanı içinde ulaşılacağına belirsiz olmasıdır. Öğretmenler, programın hedeflerinin sonuç odaklı olduğunu belirtmişlerdir. Ancak yapılandırmacı anlayışa dayanan programlarda süreç odaklı amaçlar (Erdem ve Demirel, 2002) ön planda yer almaktadır. Bu noktada öğretmen değerlendirmeleri ile programın temel dayanakları arasında bir uyumsuzluktan söz edilebilir. Kuşkusuz öğretmenlerin kavramsal düzeyde bilgi derinliğinin olmaması da bu değerlendirmede etkili olabilir. Nitekim alanda yapılan bazı araştırmalarda (Küçüköner, 2011; Vanderlinde ve Braak, 2011; Zabeli, 2014; Zengin ve Topsakal, 2008) öğretmenlerin yapılandırmacı anlayışı kavramsallaştırma noktasında sıkıntı yaşadıklarını göstermektedir. Öğretmenlerin program ile ilgili öğeler noktasında kavramsal açıdan yeterli düzeyde bilgi birikimlerinin olduğu noktası tartışmalıdır. Bunun nedenlerinin başında öğretmen eğitimi verilen kurumlarda bu alanda yeterli ders olmaması, mevcut olanlarda ise sadece

seçmeli ders olarak programlara konmuş olması gösterilebilir (Universiteti i Prishtines [UP], 2016). Öğretmenlerin yanlış kavramsallaştırma yapımları veya kavramsal açıdan eksiklik ve hataların olması programların etkili olarak anlaşılmasına ve uygulamaya konmasında problem teşkil edebileceği söylenebilir. Alanda yapılan bazı araştırmalar (Harris, Mishra ve Koehler, 2009; Mishra ve Koehler, 2006; Tezci, 2011b; Van Driel, Verloop ve De Vos, 1998) öğretmenlerin bilgi ve kavramsal açıdan bilgilerinin onların sınıf içi öğretim uygulamaları üzerinde anlamlı etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Dindar ve Yaygın (2007) yaptığı araştırmada öğretmenlerin programla ilgili bilgi eksikliklerinin program uygulamasında sorunlar yaşandığına işaret etmektedir. Bu durumun da uygulamanın etkililiğini azalttığını belirlemiştir.

Öğretmenlerin program tasarısının içerik ögesine ilişkin yüklemelerinin analizi incelendiğinde içerik organizasyonunda eksiklikler kaynaşıklık ilkesinin ve amaçlarla uyumsuzluk olduğunu belirtmişlerdir. İçeriğin hem belirlenmesi hem de düzenlenmesinde bir dizi ilke olduğu (Demirel, 2012; Erden, 1998; Sönmez, 2010) dikkate alındığında öğretmenlerin sadece birkaç hususta olumsuz yükleme yapımları bu ilkeleri bilmemeleri ya da eksiklik olmaması ile açıklanabilir. Öğretmenlerin içeriğin amaçlarla uyumsuzluk gösterdiğine ilişkin değerlendirmelerinin temelinde ders kitaplarında yer alan konulardan hareket ettikleri anlaşılmaktadır. Bu konuda sondaj yapmak için sorulan sorularda; ders kitaplarının görsel, etkinlik örnekleri ve bilgi organizasyonu eksikliği ile deneylere yer verilmemesi gibi hususların yanı sıra ders kitabındaki konuların değişmesine vurgu yaptıkları belirlenmiştir. Zabeli (2014) ise araştırmasında program içeriğinin öğretmenler tarafından yeterince ve doğru olarak anlaşılmadığı sonucuna ulaşmıştır. Farklı derslerde yapılan araştırmalarda (Batur, 2010; Şahin, 2007; Topkaya ve Küçük, 2010) ise öğretmenlerin program içeriği ile hedeflerin uyumlu olduğu belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin işaret ettiği kaynaşıklık ilkesinin içerikte yer verilmemesi ya da eksikliği, hem ders içi hem de diğer derslerle nasıl bütünleştirileceğine ya da ilişkilendirileceğine yöneliktir. İçeriğe ilişkin öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde teknoloji ders kitabından memnun olmadıkları görülmektedir. Bu konuda öğretmenler tarafından ders kitabının güncel olmaması ve programın gereksinimlerini karşılama yeterliliğinin bulunmamasına vurgu yapılmıştır. Bunun yanında bazı konulardaki bilgilerin eski ve verilen ödevlerin hedeflerle tutarsız olması memnuniyetsizliğin bir diğer nedeni olarak görülmektedir. Öğretmenler de ders kitabındaki konuları eksik, yetersiz ve eski konuların yer almasından şikâyet etmektedirler. Bu durumun en yansıması öğretmenlerin ders kitabını tek kaynak olarak görüp ek kaynak araştırmak istememeleridir. Her ne kadar okul kitapları değerli ve önemli ise de öğrencilerin başka kaynaklara da ulaşmaları sağlanmalıdır. Ancak öğretmenler değişik alıştırma ve çalışma kitapları, broşür, atlas, ansiklopedi, yazılım, proje, gazete, dergi, çalışma materyalleri, değişik çalışma rehberleri gibi kaynakları da kullanmalıdırlar. Aynı şekilde öğretmenler öğrencilerle birlikte çalışıp teknoloji bilgilerini kullanarak değişik materyaller çizebilir ve üretebilecekleri programda (IPK, 2015; MASHT, 2016b) açıkça vurgulanmaktadır. Özellikle yapılandırmacı anlayışa dayalı program yaklaşımlarında çoklu bakış açıları, bilginin birincil kaynaklardan elde edilmesi, otantik çevrelerin tasarlanması (Duffy ve Cunningham, 1996; Jonassen, 1999; Tezci ve Gürol, 2002) gibi özellikler dikkate alındığında programın bu anlayışa uygun olarak tasarlandığı söylenebilir. Bununla birlikte ders kitaplarının bu anlayışı desteklemekten uzak olduğu öğretmen cevaplarından ortaya çıkmaktadır.

Kosova'da yapılan bu araştırmanın sonuçları ile Küçüköner'in (2011) araştırmasının sonucuyla uyumludur. Küçüköner, derslerin yürütülmesinde sadece ders kitapları ve çalışma kitaplarının kullanılmasının yeterli olmadığını ve öğretmenlerin ek kaynaklara ihtiyaç duyduklarını vurgulamıştır. Aynı şekilde Korkut (2008) kimya öğretmenleri üzerinde yaptığı araştırmada, yeni programa göre hazırlanan öğrenci kitaplarının içerik yönünden yeterli olmadığını göstermiştir. Zabeli (2014) Kosova'daki pilot okullarda uygulanmakta olan yeni program hakkında, öğretmenlerle yaptığı görüşmelerden, ders kitaplarından memnun olmadıkları sonucuna ulaşmıştır. Yeşilyurt ve

Gül (2008) biyoloji ders kitaplarının içerik ve görsellik açısından yetersiz, güncel bilgiler bakımından eksik ve yanlış bilgiler içerdiğini belirtmiştir. Aynı şekilde Çiftçi, Akgün ve Deniz (2013), yaptıkları araştırmada, dokuzuncu sınıf matematik öğretmenlerinin, kitaplardaki kimi kısımları kendilerinin bile anlamakta zorlandıklarını, bu nedenle ders kitaplarını yetersiz buldukları için farklı kaynaklara yöneldiklerini vurgulamışlardır. Zengin (2010), yeni ilköğretim Din Kültürü Ahlak Bilgisi öğretim programının uygulamadaki etkililiğine ilişkin yaptığı araştırmada, içeriğin amaç ve kazanımlara uygun bir şekilde düzenlenmediğini ortaya koymuştur.

Öğretmenlerin eğitim durumları ile ilgili görüşlerinin olumlu olduğu belirlenmiştir. En yaygın olumlu görüş ders saatinin yeterli olması ile ilgilidir. Ayrıca öğrenme-öğretme sürecini öğrenci seviyesi açısından uygun olduğunu belirtmektedirler. Bir başka ifadeyle öğretmenler eğitim durumları boyutunda öğrenme ve öğretme süreçleri ilgili açıklamaların öğrenciyi merkeze alan bir anlayışla tasarlandığına işaret etmektedirler. Öğrenme-öğretme sürecinin diğer derslerle ilişkilendirilmesi ve araç-gereç ile materyaller ve etkinlik kitabının olması yönünde öneri geliştirmişlerdir. Öğretmenlerin eğitim durumları ile ilgili öğretmen ve öğrencilere biçilen rollerin genel itibarı ile farkında olduklarını ve rolleri doğru olarak ifade ettikleri belirlenmiştir. Eğitim durumları ögesinde ortaya konulan rollerin öğrenme-öğretme sürecinin tasarlanması sürecinde öğretmenlerce yeterli düzeyde dikkate alınmadığı da öğretmenlerin gözlem sürecinde belirlenmiştir. Yapılandırmacı yaklaşıma dayalı tasarlanan programların değerlendirildiği bazı araştırmalarda (Demir, Doğan ve Pınar, 2013; Erdoğan, 2007; Kurt, Abdullah, Dursun, Güllepınar ve Gültekin, 2013) öğrenme-öğretme süreçleri ile ilgili öğretmen ve öğrenci rollerinde değişimi öğretmenlerin kolayca anlayabildikleri ama bu rollerin uygulamaya çok iyi düzeyde yansıtılamadığı belirlenmiştir. Uygulama için uygun rol model olunmasının önemli olduğu söylenebilir (Tezci, 2016). Wilson'un (1996) yapılandırmacı öğrenme ortamı ve öğrenme sürecinin ilkeleri açısından ele alındığında Kosova'daki öğretmenlerin bu ilkelere uygun bir öğrenme sürecinin tasarısını anlamak ve uygulamaya dönüştürmek açısından yeterliklerinin düşük olduğu söylenebilir. Alwan (2016) öğretmenlerin programı anlamakta zorlandıklarını ve bu yönde bir eğitim gereksinimine işaret etmişlerdir. Dolayısı ile öğretmenlerin programın tüm öğelerini özellikle de programların uygulama yönüne işaret eden eğitim durumlarını anlamakta zorlanmaları ya da eksik anlamaları uygulamada sorunlar yaşanmasına ya da etkili olarak uygulamaya dönüştürülmesini engelleyecektir. Tasarının uygulamadaki biçiminin farklılık göstereceği yada uygulanan ile tasarlanan arasında önemli farklılıklar ortaya çıkacağı söylenebilir.

Öğretmenler değerlendirme boyutunun öğrencilerin seviyelerine ve hedeflere uygun olduğunu buna karşılık içerik ve çalışma kitabının uygun olmadığını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin görüşlerinin olumsuz olmasında temel etkenin 6. sınıf ders ve çalışma kitabının eski olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Öğrenme-öğretme ortamında konuların hedeflere uygun olarak işlenmesi gerekmektedir. Ancak 6. sınıf ders ve çalışma kitabında bazı konuların yer almamasından ve o konularla ilgili sınav durumu da olmadığı için öğretmenlerin değerlendirme boyutunda sorunlarla karşılaştıkları sonucuna varılmıştır. Ancak öğretmenlerin konular için farklı kaynaklar kullanabileceği belirtilmesine rağmen öğretmenlerin sadece öğretmen kılavuz kitabına ve öğrenci çalışma kitaplarına bağlı kaldıklarından sınav durumlarının öğrenme öğretme sürecinde uygulanmasında sorun yaşandığı anlaşılmıştır. Öğretmenlerin sadece öğretmen kılavuz kitabına ve öğrenci çalışma kitaplarına dayalı öğretim sürecini yürütmüş olmaları değerlendirmelerinde temel etken olduğu görülmektedir. Oysaki 6. sınıf teknoloji dersi program tasarısının sınav durumları boyutunda (MASHT, 2016a) yapılandırmacı yaklaşıma dayalı bir dizi sınav durumu etkinliğine yer verildiği görülmektedir. Bu konuyla ilgili, öğretmenler tarafından değerlendirme için ek eğitim verilmesi, kitaplardaki ödevlerin değiştirilmesi tavsiye edilmiştir. Öğretmenlerin bazıları değerlendirme sürecinin uzmanlar tarafından hazırlanması yönünde öneride bulunurken bazıları da öğretmenler arasında işbirliğinin artırılması gerektiği yönünde düşüncelerini ifade etmişlerdir. Öğretmenler ölçme ve değerlendirme süreci için uzmanlardan yardım alınmasını ve hazır ölçme ve

değerlendirme araçlarının olmasını önermektedirler. Bu durum öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme konusunda kendilerini yetersiz hissettiklerini de göstermektedir.

Yeni programda öğrencilerin yaptıkları etkinlik, grup çalışmaları, projeler, psiko-motor beceriler, konuşma becerilerinin nicel ve sözlü olarak da değerlendirilmesi gerekmektedir. Bu çeşitlendirmeyi yapmak için doğrudan doğruya gözlem, katılım bülteni, kontrol listesi, öğrenci dosyası ve broşürler gibi değerlendirme tekniklerini kullanabilirler (IPK, 2016; MASHt, 2012). Programın bu yaklaşımı ile öğretmenlerin görüşler arasında tam bir uyum olduğunu söylemek zordur. Öğretmenler daha ziyade eğitim almaya ve kitaplardaki ölçme ve değerlendirme etkinliklerinin değiştirilmesine odaklanmaktadır. Oysaki program daha çok yapılandırmacı anlayışa dayalı ve süreç odaklı bir değerlendirmeyi öngörmektedir. Sonuç olarak yeni programla ilgili öğretmenlerin yaşadığı en büyük problemlerinden birinin değerlendirme olduğu görülmüştür. Değerlendirme alanındaki yeni teknikler konusunda öğretmenlerin bilgi eksikliklerinin olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin sınıfta kullandıkları ölçme ve değerlendirme tekniklerinin geleneksel tekniklerle sınırlı olduğu belirlenmiştir. Benzer sonuçlar, alanda yapılan çalışmalarla (Çıray, Küçükyılmaz ve Güven, 2015; Güçlü, Aydın ve Aydın, 2013; Güneş ve Bakı, 2011; Zabeli, 2014; Zengin ve Topsakal 2010) görülmüştür.

Değerlendirmede öğrencilerin sadece bilgilerine odaklanılmamakta bilgilerin yanı sıra yeterliliklerin, değerlerin ve tutumların da değerlendirilmesi yapılmaktadır. Ayrıca biçimlendirmeye dayalı değerlendirmenin önceden de yapıldığı ancak okul düzeyinde ve karşılıklı değerlendirme türünde yeni değerlendirme türlerinin getirildiği öğretmenler tarafından belirtilmiştir. Bu çalışmada öğretmenlerin dile getirdiği ölçme ve değerlendirme ile ilgili çalışmalardaki yetersizliklerin birçoğu alanda yapılan bazı çalışmalarda da (Çohurlu, Nas ve Çepni, 2009; Doğan, 2010; Zabeli, 2014) tutarlılık belirlenmiştir. Öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımın temele alındığı programların uygulandığı sınıflarda öğrenci başarısının ölçülüp değerlendirilmesinde kullanılan yöntem ve teknikler konusunda yetersiz olması onların yetiştiği kaynak ve deneyimlerin geleneksel programlar ve buna dayalı ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının olmasının etkisi olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin öğretim biçimleri ile ölçme ve değerlendirme yaklaşımları arasında paralellik vardır (Tezci, 2016).

Öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecine ilişkin cevaplarının analiz sonuçları, materyal eksikliği, kendi deneyimlerine dayalı eksiklik ve bilgi yetersizliği, öğretmenler arası eşgüdüm ve planlamadaki eksikliklerin uygulamayı olumsuz yönde etkilediğini göstermektedir. Öğretmenlerce algılanan en temel değişim öğrencilerin araştırma odaklı rolü, planlama ve stratejilerdeki değişime yöneliktir. Ancak bu değişimin uygulamaya yeterince yansımadağı da söylenebilir. Benzer şekilde Alshammari (2013) de yaptığı çalışmada öğretmenlerin programı yeterli düzeyde anlayamadığı ve uygulama düzeylerinin düşük olduğunu belirlemiştir.

Yeni programda öğretmenlerin planlamayı diğer öğretmenlerle birlikte korelasyon desen anlayışına dayalı bir perspektiften planlamaları gerekliliğine işaret etmektedir (MASHt, 2016a). Ancak öğretmenler arasında eş güdüm olmaması bunu uygulanamadığını göstermektedir. Sınıf ortamında öğrenme-öğretme süreçlerinin tasarımı gözlenen en önemli eksikliğin araç, gereç ve materyaller ile ilgili olduğu da göze çarpmaktadır. Öğretmenler ve öğrencilerin hazır materyaller kullanmak yerine yaratıcı tarzda geri dönüşüm malzemelerinden hazırlanabileceği önerilmektedir (MASHt, 2016b; IPK, 2016). Ancak öğretmenlerin bu yönde bir anlayışa sahip olmadığı kendilerinin materyal üretme ve öğrencilerine üretirme yerine hazır olarak sınıfta bulunmasını istedikleri söylenebilir. Tezci (2011a), sınıfta teknolojinin varlığının onu kullanımını garanti etmediğine işaret etmektedir. Ancak sınıfta teknoloji olmadan da kullanımı mümkün olmadığı belirtilmektedir. Bu konuda Kurt ve diğerleri (2013), Tezci (2009, 2011a) yaptıkları çalışmada sınıfta öğretmenlerin teknoloji erişimlerinin kolay olduğu ama bunun öğrenme-öğretme sürecine etkili olarak entegre edilemediğini belirlemiştir. Bu durum, tek başına teknolojinin varlığının da kullanım veya

öğrenme öğretme sürecine etkili entegrasyon açısından yeterli olmadığını göstermektedir. Öğrenme ortamındaki araç ve gereçlerin eksikliği programın etkili olarak uygulamasını olumsuz yönde etkileyebileceği açıktır. Öğrenme ortamındaki eksiklikler ile ilgili yapılan çalışmalar (Dindar ve Yangın, 2007; Doğan, 2010; Ersoy, 2006; Gömleksiz ve Bulut, 2007) bu eksikliklerin uygulamayı olumsuz yönde etkilediğini göstermektedir.

Öğretmenlerin yaptığı yorumlardan yola çıkarak teknoloji dersinin yaşadığımız 21. yüzyılın gerektirdiği niteliklere uygun öğrenci yetiştirmeye yönelik olduğu, öğrencilerin bilgilerini ve becerilerini geliştirmelerine katkıda bulunduğu, dersin içeriğinin öğrencilerin yeni meslekleri tanımlarında önemli rol oynadığı, kariyer planlaması yapmalarını da desteklediği belirlenmiştir. Öğretmenler, teknoloji dersi programı ile ilgili daha çok olumlu yönde vurgu yapmışlardır. Dolayısıyla pilot okullarda uygulamakta da olan yeni programın teknoloji dersi, hayat ve iş alanının gereksinimlerini karşıladığı ve bu alanla uyum içinde olduğu belirtilmiştir (MASHiT, 2016a). Ancak desin içeriğinin daha çok geleneksel teknolojilere dayalı bilgilerin öğretimi şeklinde gerçekleştiği de görülmektedir. Başka bir ifade ile program tasarısında öngörülenler ile uygulama ve ders kitaplarında var olanlar arasında önemli denebilecek bir uyumsuzluk vardır. Öğretmenler teknoloji dersinin etkililiğinin artırılması için en çok planlama konusunda ek eğitime ihtiyaç olduğunu dile getirmişlerdir. Her ne kadar Eğitim, Bilim ve Teknoloji Bakanlığı tarafından yeni programın uygulanması için hizmet içi eğitim düzenlenmişse de öğretmenlerin çoğunun bu konuda sıkıntı yaşamakta olduğu görülmektedir. Etkililiği artırmak için dile getirilen bir başka öneri ise okullarda bilgisayar laboratuvarı, teknoloji atölyesi, araç ve gereç ile materyallerin bulunması gerektiği yönündedir. Araştırma sonuçları, öğretmenlerin programla ilgili kavramsal düzeyde yeterli bilgileri olmadığını göstermektedir. Bu çerçevede öğretmenlerin programla ilgili eğitimlerinin sağlanmasının yararlı olacağı söylenebilir. Kosova'da öğretmen eğitimi veren kurumlarda program ve öğretimle ilgili derslerin seçmeli düzeyde verilmektedir. Araştırma sonuçları öğretmenlerin program bilgisinin düşük düzeyde olduğu bu nedenle öğretmen eğitiminde zorunlu dersler arasına alınmasının yararlı olacağı söylenebilir. Programların deme uygulamaları öncesinde öğretmen eğitimlerinin yeterli düzeyde ve etkili olarak verilmesi yararlı olacaktır. Aksi durumda programların başarısının öğretmenden mi yoksa programın kendisinden mi kaynaklanacağı bilinmesi mümkün olmayacaktır. Öğretmenlerin görüşleri dikkate alınarak ders kitapları ev materyallerin hazırlanması, öğretmenlerin hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimleri yapılarak program uygulamaya konmasının yararlı olacağı söylenebilir.

KAYNAKÇA

- Akpınar, B. (2014). *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Data yayınları
- Aksoy, E., & Gözütok, D. (2014). Amerika Birleşik Devletleri, Finlandiya, Singapur ve Türkiye'de öğretmen eğitimindeki dönüşümler. *Journal of Educational Sciences & Practices*, 13(25), 23-46.
- Alexander, R. (1982). *Policy and Practice in Primary Education*. London: Routledge.
- Alshammari, A. (2013). Curriculum impementation and reform : Teacher's views about Kuwait's new science curriculum. *US-China Education Review, A*, 181-186.
- Alwan, F. H. (2006). An analysis of English language teachers' perceptions of curriculum change in the United Arab Emirates. *Eric Digest* ED503767.
- Arıkan, R. (2013). *Araştırma Yöntem ve Teknikler*. Ankara: Nobel Akademik.

- Asunta, T. (2006). Developments in teacher education in Finland: In service education and training. *Paper presented at the seminar on modernization of study programs in Teachers' Education in an International Context*. Ljubljana.
- Ball, D. L., & Cohen, D. K. (1996). Reform by the book: What is - or might be - the role of curriculum materials in teacher learning and instructional reform?. *Educational researcher*, 25(9), 6-14.
- Batur, M. (2010). İlköğretim I. Kademe Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programının Kazanımlar Ögesinin Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale On sekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale*.
- Bullock, D. (2004). Moving from theory to practice: An examination of the factors that preservice teachers encounter as they attempt to gain experience teaching with technology during field placement experiences. *Journal of Technology and Teacher Education*, 12(2), 211-37.
- Cerit, Y. (2008). Öğretmen kavramı ile ilgili metaforlara ilişkin öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin görüşleri. *Journal of Turkish Educational Sciences*, 6(4), 693-712.
- Christensen, L. B., Johnson, B. R., & Turner, L. A. (2015). *Araştırma Yöntemleri - Desen Analizi*. (Çeviren: Aypay, A.). Ankara: ANI Yayıncılık.
- Crawley, F. E. & Salyer, B. (1995). Origins of life science teachers' beliefs underlying curriculum reform in Texas. *Science Education*, 79, 611-635.
- Çıray, F., Küçükyılmaz, E. A., & Güven, M. (2015). Ortaokullar için güncellenen fen bilimleri dersi öğretim programına yönelik öğretmen görüşleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(31), 31-56.
- Çiftçi, Z. B., Akgün, L., & Deniz, D. (2013). Dokuzuncu sınıf matematik öğretim programı ile ilgili uygulamada karşılaşılan sorunlara yönelik öğretmen görüşleri ve çözüm önerileri. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 3(1), 1-21.
- Çohurlu, T., Nas, E., & Çepni, S. (2009). Fen ve teknoloji öğretmenlerinin alternatif ölçme-değerlendirme tekniklerini kullanmada karşılaştıkları problemler: Trabzon örneği. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 122-141.
- Demir, S. B., Doğan, S. & Pınar, M. A. (2013). 4+ 4+ 4 yeni eğitim sistemi'nin yansımaları: beşinci sınıflardaki eğitim-öğretim sürecinin branş öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 8/9, 1081-1098.
- Demirel, Ö. (2012). *Eğitimde Program Değerlendirme - Kuaramdan Uygulamaya* (19 Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Dindar, H., & Yaygın, S. (2007). İlköğretim fen ve teknoloji dersi öğretim programına geçiş sürecinde öğretmenlerin bakış açılarının değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(1), 185-198.
- Doğan, Y. (2010). Fen ve teknoloji dersi programının uygulanması sürecinde karşılaşılan sorunlar. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, VII(I), 86-106.
- Duffy, T. M. & Cunningham, D. J. (1996) Constructivism: Implications for the design and delivery of instruction. (Ed. D. H. Jonassen), *Handbook of Research for Educational Communications and Technology: A Conversation*, (pp. 170-198). USA, New York: Macmillan Library Reference.
- Ekici, F. T. & Ekici, E. (2014). Öğretmen adaylarının öğretmenlik öz-yeterlik algılarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *International Advisory Board*, Erişim Tarihi: 24 Mayıs 2016:

http://lib.euser.org/res/prc/3/EJSER_August_2014_Nr.2_Vol_3_Non_English.pdf#page=17

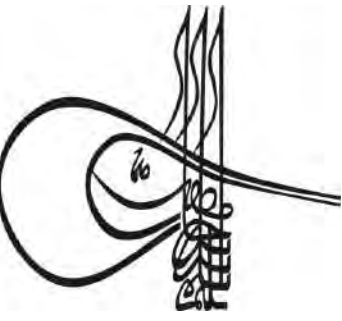
- Erdem, E., & Demirel, Ö. (2002). Program geliştirmede yapılandırmacılık yaklaşımı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(23), 81-87
- Erden, M. (1998). *Eğitimde Program Değerlendirme*. Ankara: ANI Yayıncılık.
- Erdoğan, M. (2007). Yeni geliştirilen dördüncü ve beşinci sınıf fen ve teknoloji dersi öğretim programının analizi; Nitel bir çalışma. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5, 221-254.
- Ersoy, Y. (2006). Innovations in mathematics curricula of elementary schools-I: Objective, content and acquisition. *Elementary Education Online*, 5(1), 30-44.
- Ertürk, S. (1972). *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Yelkentepe Yayınları.
- Eskicumalı, A., Demirtaş, Z., Gür-Erdoğan, D. & Arslan, S. (2014). Fen ve teknoloji dersi öğretim programları ile yenilenen fen bilimleri dersi öğretim programlarının karşılaştırılması. *International Journal of Human Sciences*, 11(1), 1077-1094.
- Gallagher, J. J. & Tobin, K. (1987). Teacher management and student engagement in high school science. *Science Education*, 71(4), 535-555.
- Gelen, İ. & Beyazıt, N. (2007). Eski ve yeni ilköğretim programları ile ilgili çeşitli görüşlerin karşılaştırılması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 51(51), 457-476.
- Glesne, C. (2012). *Nitel Araştırmalarda Giriş (Çeviri- Ersoy, A. ve Yalçınoglu, P.)*. Ankara: Ani Yayıncılık.
- Goodlad, J. I. (1964). School curriculum reform in the United States. (Edit: Flinders, D. J & Thornton, S. J.), *The Curriculum Studies Reader*, (p.45-54). New York: Routledge Falmer.
- Gömleksiz, M. N. & Bulut, İ. (2007). Yeni fen ve teknoloji dersi öğretim programının uygulamadaki etkililiğinin değerlendirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(32), 76-88.
- Gülcü, A., Aydın, S. & Aydın, Ş. (2013). İlköğretim okullarında bilişim teknolojileri dersi yeni öğretim programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 5, 73-92.
- Güneş, G. & Baki, A. (2011). Dördüncü sınıf matematik dersi öğretim programının uygulanmasından yansımalar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41(41), 192-205.
- Harris, J., Mishra, P. & Koehler, M. (2009). Teachers' technological pedagogical content knowledge and learning activity types: Curriculum-based technology integration reframed. *Journal of Research on Technology in Education*, 41(4), 393-416.
- Henson, K. T. (1995). *Curriculum Development for Education Reform*. New York: Allyn & Bacon.
- Instituti Pedagogjik i Kosovës [IPK]. (2015). *Udhëzues Praktik për Zbatimin e Kurrikulës - Fusha Jeta dhe Puna*. Prishtinë: Zyra për trajnime në MASH.T.
- Instituti Pedagogjik i Kosovës [IPK]. (2016). *Udhëzues Praktik për Zbatimin e Kurrikulës - Fusha Jeta dhe Puna*. Prishtinë: Zyra për trajnime në MASH.T.
- Jonassen, D. H. (1999). Designing constructivist learning environments. *Instructional Design Theories and Models: A new Paradigm of Instructional Theory*, 2, 215-239.
- Korkut, H. (2008). İlköğretim 6. Sınıf Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programının İşbirlikli Öğrenme Yöntemine Göre Uygulanabilirliğine İlişkin Öğretim Elemanlarının Görüşleri.

Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Süleyman Demirel Üniversitesi- Fen Bilimler Enstitüsü, Isparta.

- Koro, B. (2013). Kosovo education system and Turkish education at the beginning of 21st Century. *Ukuslararası Doğunun Batısı Batının Doğusu Balkan Konferansı. Prizren: Proceedings* e-kitab.
- Kurt, A. A., Abdullah, K. U. Z. U., Dursun, Ö. Ö., Güllepınar, F., & Gültekin, M. (2013). FATİH projesinin pilot uygulama sürecinin değerlendirilmesi: Öğretmen görüşleri. *Journal of Instructional Technologies & Teacher Education*, 2(1), 1-23.
- Küçüköner, Y. (2011). 2005 fen ve teknoloji dersi öğretim programının uygulanmasında karşılaşılan sorunlar ve öğretmen gözüyle çözüm önerileri. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2), 11-38.
- Külahçı, Ş. G. (1995). *Öğretmen Yetiştirme Modül Serisi, A: 2-6*. Ankara: Özışık Matbaası.
- Lim, C. P. 2007. Effective integration of ICT in Singapore schools: Pedagogical and policy implications. *Educational Technology Research and Development*, 55(1), 83–116.
- Macdonald, D. (2003). Curriculum change and the post-modern world: Is the school curriculum-reform movement an anachronism?. *Journal of Curriculum Studies*, 35(2), 139-149.
- MASH.T. (2011). *Korniza e Kurrikules e Arsimit Parauniversitar të Republikës së Kosovës*. Prishtinë: Grafika Rezniqui.
- MASH.T. (2012). *Kurrikula Bërthamë për arsimin e mesëm të ulët (Klasa VI, VII, VIII, IX)*. Prishtinë: Grafika Rezniqui.
- MASH.T. (2014). *Ministria e Arsimit, Shkencës dhe Teknologjisë*. Udhëzim Administrativ Nr. 23/2014: Pilotimi i Kornizës së Kurrikulës dhe Kurrikulave Bërthamë në vitin shkollor 2013-2014. Erişim Tarihi: 17.1.2017, <http://masht.rks-gov.net/uploads/2015/05/23-2014-ua-2.pdf>
- MASH.T. (2016a). *Korniza e Kurrikules e Arsimit Parauniversitar të Republikës së Kosovës (e Rishikuar)*. Prishtinë: Blendi.
- MASH.T. (2016b). *Kurrikula Bërthamë për arsimin e mesëm të ulët (Klasa VI, VII, VIII, IX, e Rishikuar)*. Prishtinë: Blendi.
- Mehmeti, S. (2015). Vlerësimet e shkollave pilotë për procesin e zbatimit të Kurrikulës së Re. In IPK, *Kërkime Pedagogjike - Përmbledhje Punimesh* (pp. 14-34). Prishtinë: Instituti Pedagogjik i Kosovës.
- Meriç, G. & Tezcan, R. (2016). Fen bilgisi öğretmeni yetiştirme programlarının örnek ülkeler kapsamında değerlendirilmesi (Türkiye, Japonya, Amerika ve İngiltere örnekleri). *Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 7(1), 62-82.
- Merriam, S. B. (1988). *Case Study Research in Education: A qualitative approach*. San Francisco: Jossey – Bass Pub.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook*. Sage Pub.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] (2005). *İlköğretim Programları ve Klavuzu*. Ankara: Devlet Kitapları Müd.
- Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017-1054.

- Morrison, J. (2003). Evaluation. *British Medical Journal*, 326(7385), 385-387.
- OECD. (2004). *Completing The Foundation For Lifelong Learning: An OECD Survey of Upper Secondary Schools*. Innsbruck/Paris, OECD: Studienverlag.
- Orhan-Karsak, H. G. (2018). Japon eğitim sistemine genel bir bakış. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 13(4), 965-997. DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.12974>
- Renzulli, J. S. & Reis, S. M. (1991). The reform movement and the quiet crisis in gifted education. *Gifted Child Quarterly*, 35(1), 26-35.
- Shatri, B. (2006). *Arsimi Fillor në Kosovë në Shekullin XX*. Prishtinë: Libri Shkollor.
- Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-23.
- Sönmez, V. (2010). *Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı (16 Baskı)*. Ankara: Ani Yayıncılık
- Şahin, İ. (2007). Yeni ilköğretim 1. kademe Türkçe programının değerlendirilmesi. *İlköğretim Online*, 6(2), 284-304.
- Tan, C. (2017). PISA and education reform in Shanghai. *Critical Studies in Education*, 1-16. DOI: [10.1080/17508487.2017.1285336](https://doi.org/10.1080/17508487.2017.1285336).
- Tekbıyık, A., & Akdeniz, A. R. (2008). İlköğretim fen ve teknoloji dersi öğretim programını kabullenmeye ve uygulamaya yönelik öğretmen görüşleri. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 2(2), 23-37.
- Tezci, E. (2009). Teachers’ effect on ICT use in education: The Turkey sample. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 1(1), 1285-1294.
- Tezci, E. (2011a). Factors that influence pre-service teachers’ ICT usage in education. *European Journal of Teacher Education*, 34(4), 483-499.
- Tezci, E. (2011b). Turkish primary school teachers’ perceptions of school culture regarding ICT integration. *Educational Technology Research and Development*, 59(3), 429-443.
- Tezci, E. (2015). Türkiye ‘de ilköğretim Politikaları.(Editör: Arife Gümüç). *Türkiye’de Eğitim Politikaları*, (ss. 237-272). Ankara: Nobel Yay.
- Tezci, E. (2016). Öğretmenlerin BİT entegrasyon yaklaşımlarının ölçülmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(2), 975-992.
- Tezci, E. & Gürol, A. (2002). Oluşturmacı öğretim tasarımı uygulamasının yaratıcı düşüncenin gelişimine etkisi. II. *Uluslar Arası Eğitim Teknolojileri Sempozyumu ve Fuarı*. Sakarya Üniversitesi.
- Ting, T. C. (2015). Policy developments in pre-school education in Singapore: A focus on the key reforms of kindergarten education. *International Journal of Child Care and Education Policy*, 1(1), 35-43.
- Tobin, K. (1987). Forces which shape the implemented curriculum in high school science and mathematics. *Teaching and Teacher Education*, 3, 287-298.
- Topkaya, E. Z. & Küçük, Ö. (2010). An evaluation of 4th and 5th grade English language teaching program. *Ilkogretim Online*, 9(1), 52-65.

- Universiteti i Prishtinës “Hasan Prishtina”. (2016). Fakulteti i Edukimit, Programi Fillor, niveli i studimeve Bachelor. Erişim Tarihi: 16.8.2016. http://edukimi.uni-pr.edu/getattachment/Departamentet/3--Bachelor_Programi-Fillor.pdf.aspx . Prishtinë
- Van Driel, J. H., Beijaard, D., & Verloop, N. (2001). Professional development and reform in science education: The role of teachers' practical knowledge. *Journal of Research in Science Teaching*, 38(2), 137-158.
- Van Driel, J. H., Verloop, N. & de Vos, W. (1998). Developing science teachers' pedagogical content knowledge. *Journal of Research in Science Teaching*, 35(6), 673-695.
- Vanderlinde, R. & van Braak, J. (2011). A New ICT curriculum for primary education in Flanders: Defining and predicting teachers' perceptions of innovation attributes. *Educational Technology & Society*, 14(2), 124-135.
- Wilson, B. G. (1996). *Constructivist Learning Environments: Case Studies in Instructional Design*. New Jersey: Educational Technology Publications.
- Yager, R. E. (Ed.). (1996). *Science/Technology/Society as Reform in Science Education*. New York: Suny Press.
- Yalın, H. I., Karadeniz, Ş. & Şahin, Ş. (2007). Barriers to information and communication technologies integration into elementary schools in Turkey. *Journal of Applied Sciences* 7(24), 4036–4039.
- Yapıcı, M., & Demirdelen, C. (2007). Teachers' views with regard to the primary 4th grade social sciences curriculum. *Elementary Education Online*, 6(2), 204-212.
- Yeşilyurt, S. & Gül, Ş. (2008). Ortaöğretimde daha etkili bir biyoloji öğretimi için öğretmen ve öğrenci beklentileri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 16(1), 145-162.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2006). *Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Kitabevi.
- Yin, R. K. (1994). Case study research: Design and Methods, Applied social research methods series, 5. *Biography, Sage Publications, London*.
- Zabeli, N. (2014). Vlerësimi për Zhvillimin e Kompetencave - Sfidat për Mësimdhënësit Kosovarë. *Qasja e Re Kurrikulare Sfidë e së Ardhmes - Kumtesat, Prezantimet dhe Rekomandimet* (pp. 141-151). Prishtinë: NTG"Blendi".
- Zengin, M. (2010). Temele Alınan Yaklaşım/lar Bağlamında Yeni İlköğretim DKAB Öğretim Programı. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 8(19), 225-258
- Zengin, M. & Topsakal, C. (2008). Kosova eğitim sistemi ve Türkiye eğitim sistemi İle karşılaştırılması. *Karadeniz Araştırmaları*, 18(18), 107-126.



Article Info/Makale Bilgisi

✍ Received/Geliş: Mart 2018

✓ Accepted/Kabul: Haziran 2018

✍ Referees/Hakemler: Prof. Dr. Şahin KESİCİ – Doç. Dr. Hasan BOZGEYİKLİ – Doç. Dr. İbrahim YERLİKAYA - Dr. Öğr. Üyesi Süleyman Barbaros YALÇIN

This article was checked by iThenticate.

ÖZGEÇİLİK İLE BENLİK AYIRIMLAŞMASI ARASINDAKİ YORDAYICI İLİŞKİNİN BAZI DEĞİŞKENLERLE İNCELENMESİ*

Abdullah MERT** - Emine GÜLMEZ***

ÖZET

Bu çalışmada, üniversite öğrencilerinin benlik ayırışması ile özgeçilicilik düzeyleri arasındaki ilişkileri belirlemek ve benlik ayırışma düzeyleri ile özgeçiliciliğin demografik değişkenler açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini araştırılması amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini, bir devlet üniversitesinde okuyan 252 öğrenciden (167 kadın, 85 erkek) oluşmaktadır. Araştırmada ölçme aracı olarak özgeçilicilik tutum, davranış ve düşünceleri içeren 15 maddeden oluşan Özgeçilicilik Ölçeği; 20 maddeden oluşan ve “Duygusal tepkisellik (DT)”, “Ben pozisyonu alma (BP)”, “Duygusal kopma (DK)” ve “Başkalarına bağımlılık (BB)” olmak üzere dört alt boyuttan oluşan Benlik Ayırışması Ölçeği kullanılmıştır. Ayrıca bağımsız değişkene ait veriler için kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre, öğrencilerin cinsiyet ve akademik başarı düzeyi açısından özgeçilicilik anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir ($p < 0.05$). Cinsiyet değişkeni açısından benlik ayırışmasının bir boyutu olan duygusal tepkisellik; fakülte değişkeni açısından duygusal kopma boyutu; ailenin sosyo-ekonomik durumu değişkeni açısından ben pozisyonu alma boyutu; annenin eğitim durumu değişkeni açısından ise başkalarına bağımlılık boyutlarında anlamlı farklılıklar gösterdiği görülmüştür ($p < 0.05$). Ayrıca araştırmaya katılan öğrencilerin benlik ayırışması ile özgeçilicilik düzeyleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır (sig. $0.05 > 0,047$). Benlik ayırışması düzeyi açısından ise öğrencilerin demografik özellikleri incelendiğinde cinsiyet, fakülte, ailenin sosyo-

* Bu çalışma, 14-16 Eylül 2017 tarihleri arasında Uşak Üniversitesi’nde yapılan I. Uluslararası Eğitim Araştırmaları ve Öğretmen Eğitimi Kongresi’nde (1st International Education Research and Teacher Education Congress) sözlü bildiri olarak sunulmuştur

**  Asst. Prof., Usak University, Faculty of Education, , Department of Guidance and Psychology, El-mek: abdullahmert@gmail.com

***  Psikolojik Danışman, Usak University, El-mek: gulmezemine64@gmail.com

ekonomik durumu ve anne eğitim durumu açısından anlamlı düzeyde bir farklılık bulunurken; sınıf düzeyi, akademik başarı durumu ve baba eğitim durumu açısından anlamlı düzeyde bir farklılık bulunmamıştır.

Anahtar Kelimeler: Özgecılık, Benlik Ayrışması, Cinsiyet, Eğitim Düzeyi, Kişilik

INVESTIGATION OF THE PREDICTOR RELATIONSHIP BETWEEN THE ALTRUISM AND SELF-DIFFERENTIATION WITH SOME VARIABLES

ABSTRACT

It was aimed in this study to determine the relationship between the self-differentiation and altruism levels of university students and investigate whether there is a significant difference in the levels of self-differentiation and altruism levels in terms of demographic variables. The sample of the study consists of 252 students (167 female, 85 male) studying at a state university. The altruism scale including altruistic attitudes, behaviors and thoughts and consisting of 15 items, and the self-differentiation scale consisting of four sub-dimensions, were used as measurement tools in the research. In addition, personal information form was used for the data of independent variable. According to the findings of the research, altruism of students differs significantly in terms of gender and academic achievement level ($p < 0.05$). It was found that there were significant differences in the emotional responsiveness, a dimension of differentiation of self in terms of gender variable and in the dimension of emotional cutoff in terms of faculty variable. Additionally, there were significant differences in the dimension of taking an "I" position in terms of the socio-economic status of the family variable, and in the dimension of co-dependency on others in terms of education status of mother variable ($p < 0.05$). Moreover, it was found that there was a positive significant relationship between the differentiation of self and altruism levels of the students participating in the research (sig. $0.05 > 0.047$). As for the self-differentiation level; when the demographic characteristics of the students were examined, while there were significant differences in terms of the gender, faculty, socio-economic status of the family and education level of the mother, there was no significant difference in terms of grade level, academic achievement status and father education status.

STRUCTURED ABSTRACT

Introduction

Personality is all of characteristics which distinguish the individual from others, are innate and subsequently acquired (Taymur and Türkçapar, 2012). Yavuzer (2002) defines concept of self as an individual's self-perception and as a thought regarding who and what he/she is and his/her identity.

Self-differentiation (differentiating of self) is one of the important factors associated with the self and is the most basic concept in the

Family Systems Theory, developed by Murray Bowen (1976/78). According to Bowen's theory of family systems (Bowen 1976/78; Kerr and Bowen, 1988), it is seen as internalizing of family cohesion, defined by healthy adjustment, autonomy, and relationship balance. This balance is called self-differentiation (Bowen, 1978), which is a structure with interpersonal dimensions as well as endopsychic (intrapsychic).

Regardless of whether altruist behaviors are really self-sacrificing, altruism involves some pro-social behaviors which is an impressive characteristic in people and develops social co-operation (Brief and Motowidlo, 1986). There are research results showing that pro-social behaviors are beneficial in terms of physical health, cognitive and psychological well-being (Midlarsky and Kahana 2007; Wilson 2000). Lifelong intercultural studies have shown that spending money for others have more positive effect on happiness instead of spending money for itself (Dunn, Aknin and Norton, 2008).

By looking at the information and findings above, it is thought that the existence of a relationship between self-differentiation and altruism, and that self-differentiation may have an effect on altruism. It is looked for the answers of the questions of "Is there a meaningful relationship between self differentiation and the altruism levels of university students? and Is self-differentiation a meaningful predictor of altruism?"

Method

The universe of the research constitutes of university students studying at Uşak University. The sample of the research which is selected by appropriate sampling from the university constitutes of some teacher candidates who are studying at Uşak University in 2016-2017 academic year. A total of 252 university students, 167 of which female (66.3%) and 85 of which male (33.7%), participated in the research. The scale of altruism was developed by Doğan and Sapmaz (2012). Scale is a self-report scale consisting of 15 items and including altruistic attitudes, behaviors and thoughts. The scale consists of one dimension and measures the level of altruism. The lowest score that can be gotten from the scale is 15. The highest score is 75. The higher the score, the greater the altruism.

The self-differentiation scale was developed by Skowron and Friedlander (1998) and adapted to Turkish by Işık and Bulduk (2015). As a result of the adaptation studies, the number of items for each section included in the scale consisting of 20 items is 5. The lowest score that can be gotten for each section on the scale is 5. The highest score is 30.

Discussion and Conclusion

In the research, a significant difference was found between the levels of altruism according to the gender of the students. Studies having been done are supportive of these findings. When we compared the levels of altruism of women and men, it was determined that women behave more altruistic than men. These findings are supported by some researches (Ma, 1985, Eisenberg ve Mussen, 1989, Duru, 2002 ve Fortin, 2006). According to researchers, this difference is due to gender roles. Fortin (2006), in his longitudinal study, revealed that men are more insatiable because they have the responsibility to provide financial

support for the family, and they tend to work in jobs which bring a lot of money and give them a chance to become leaders.

Differentiation relates to both the family and the individual. Each individual has a different level of differentiation. The level of self-differentiation is affected by general differentiation level of the family. From this point of view, when we look at the effect of gender on the level of self-differentiation, there is generally no significant difference in dimensions. However, according to the findings of this study, women have a significantly higher score than men in terms of emotional responsiveness. Emotional responsiveness refers to the inability to distinguish emotions from thoughts and the inability to use emotion regulation process effectively (Kerr and Bowen, 1988). Thus, given the current research findings, it can be said that women have a lower level of differentiation. Additionally, women show more emotional behaviors, and as a consequence of cultural habits, they are more exposed to societal oppression than men, which makes them more stressful.

On the other hand, Schwartz, Thigpen, and Montgomery (2006), in their study, investigated the relationship between the emotional processing styles of parents of university students and current self-differentiation perceptions of them. Looking at the findings belonging to male participants, it was concluded that men who reported that negative emotions were rejected by their parents in childhood period, cannot create sense of self (unable to taking "I" position), but they do not differentiate in terms of the emotional cutoff and emotional responsiveness. Findings of female participants are associated with the style of emotional coaching provided by any parent, and the rejection style of their mother in the dimension of co-dependency on others and low level emotional cutoff. Accordingly, the lack of training for dealing with negative emotions leads to the over-integration of women with their origin families by the denial of these feelings and the need to seek excessive approval from their mothers. The Bowen defended that family individuals should take responsibility of their own changes and differentiation (Kesici, Mert, Bayrakçı ve Kiper, 2017).

When the altruism levels of students according to faculties that they studied were examined, it was not found any significant difference between faculties. This finding is supported by the study of Kasapoğlu (2014). According to this, that there is no difference between the faculties in terms of altruism is due to the fact that the students are still candidates and they cannot acquire enough the qualifications brought by the profession and its positive attitudes (Kasapoğlu, 2014).

When looking at the relationship between the academic achievement and altruism there is a significant difference between them. Students with a level of academic achievement less than 2, exhibit a significantly less altruistic attitude than the others. Research results supporting this finding are available. According to this, it is suggested that there is a significant positive relationship between the academic achievement and participation in social activities and the positive social behavior tendencies (Sünbül and Güçray, 2016). Moore and Allen (1996) also found that students having academic achievement have more volunteer behaviors than the others. There is no significant difference between dimensions of the academic achievement status and

the self-differentiation, and it was not reached to any result that supports these findings in the related literature.

When the literature regarding the altruism scores of the students according to their parents' educational level is evaluated, it is revealed that children having high educated parents tend to show more altruistic behavior than the children having low educated parents and the altruistic behaviors are the result of learning, and that they increase in supportive, coherent family environments providing positive model (Eisenberg and Mussen, 1989, Ma and Leung, 1995, Avcı, Aydın and Özbaşaran, 2013). The present research supports this finding.

As a result, when the research findings are evaluated, it was reached to the results that are generally supported by literature but showing differences in some ways and can help the next studies. While it was found a significant difference in the altruism level of students in terms of the variables of academic success and gender which are from the socio-demographic characteristics, it was not found any significant difference in terms of mother and father education status, grade level, faculty, and socio-economic status of family.

As to the level of self-differentiation; when the demographic characteristics of the students were examined, while it was found a significant difference in terms of gender, faculty, socio-economic status of the family and education level of the mother, it was not found any significant difference in terms of grade level, academic achievement status and father education status.

Keywords: Altruism, Self-Differentiation, Gender, Education Level, Personality

Giriş

Bireyin yaşantısının mutlu ve doyumlu olması sırasıyla kendisi, çevresi ve topluma olumlu bir şekilde yansımaktadır. Sağlıklı kişilik gelişimi, yaşam doyumunda önemli bir rol oynamaktadır ve bireyin çalışıp ürün vermesi, yaptıklarından doyum sağlaması, özgünlüğünü yitirmeden uyum sağlaması gibi özelliklere sahip olmasını içermektedir (Yörükoğlu 1988).

Kişilik; bireyi başkalarından ayıran, doğuştan getirilen ve sonradan kazanılan, tutarlı olarak sergilenen özelliklerin bütünüdür (Taymur ve Türkçapar, 2012) ve bireyin zihinsel, duygusal, sosyal ve fiziksel özelliklerinin süreklilik gösteren yönlerini içermektedir. Kişilik kuramcılarının çoğu, kişiliğin gelişim ve etkilerinin kişiler arası ilişkiler aracılığıyla anlaşılabilirliğini düşünmektedirler. Dolayısıyla, kişilik ancak birey bir veya daha fazla kişiyle ilişki durumundayken ortaya çıkmaktadır (Dal ve Eroğlu, 2015). Kişiliğin öznel yanı, benliktir. Yavuzer (2002) benlik kavramını; bir bireyin kendini algılama şekli, kim ve ne olduğuna, kimliğine ilişkin düşüncesi olarak tanımlamaktadır. Benlik gelişimi, toplumsal yaşantı içinde sosyalleşme sonucu kazanılmaktadır. Dolayısıyla sadece kişisel algı ve düşüncelerimiz değil; diğer insanların bizim hakkımızdaki düşünce ve değerlendirmeleri (ayna benlik) de benlik gelişimimizi etkilemektedir. Sonuç olarak, kişilik gibi benlik de kişiler arası ilişki durumlarından etkilenmektedir.

Benlik ayrışması (kendini ayırt etme), benlik ile ilişkilendirilen önemli faktörlerden biridir ve Bowen'in (1976/78) geliştirdiği Aile Sistemleri Kuramındaki en temel kavramdır. Bowen aile sistemleri kuramına göre (Bowen 1976/78; Kerr ve Bowen, 1988) sağlıklı uyum, özerklik ve ilişki dengesi tarafından tanımlanan aile ilişkilerinin içselleştirilmesi olarak görülmektedir. Bu denge, iç ruhsal (intrapsychic) yanı sıra kişilerarası boyutlara sahip bir yapı olan benlik ayrışması (Bowen, 1978) olarak adlandırılmaktadır. İç ruhsal boyutta ayrışma; kişinin

duygularıyla ilgili tam bir farkındalık kazanmasını, duygu düzenleme yeteneğini ve durumsal taleplere bağlı olarak mantıksal akıl yürütme becerisine sahip olmasını içermektedir. İç ruhsal boyutta benlik ayrımlaşması, düşüncelerini duygularından ayırma yeteneği olarak da tanımlanmaktadır. Kişilerarası boyutta benlik ayrımlaşması; başta kişinin ailesi olmak üzere diğer önemli kişilerle yakın ilişkileri sürdürürken özerk bir benlik duygusu geliştirme kapasitesini kapsamaktadır (Bowen, 1978; Kerr ve Bowen, 1988). Diğer taraftan, düşük düzeyde anksiyete görülen ailelerde, aile üyeleri arasındaki otonomi ve ayrışma düzeyi oldukça yüksektir (Kesici, Mert, Bayrakçı ve Kiper, 2017). Sonuç olarak benlik ayrımlaşması, kişinin kendisini köken ailesinden duygusal ve fiziksel olarak ayırabilmesini yanı sıra diğer insanlarla duygusal ilişki kapasitesini kaybetmeden kazanabilmesini içeren duygusal olgunluk ve bağımsızlığı yansıtmaktadır (Charles, 2001).

Aile sistemleri kuramına göre kişinin ayrımlaşma düzeyini gösteren en az dört faktör bulunmaktadır. Bunlardan ikisi iç ruhsal boyutta (duygusal tepkisellik ve ben pozisyonu alma) diğer ikisi (duygusal kopma ve başkalarına bağımlılık) ise kişiler arası boyutta ele alınmaktadır (Kerr ve Bowen, 1988; Skowron ve Friedlander, 1998). Skowron ve Friedlander (1998) duygusal tepkisellik, duygusal kopma, ben pozisyonu alma ve başkalarına bağımlılığı içeren ayrımlaşmayı çeşitli boyutlarda inceleyen benlik ayrımlaşması envanteri geliştirmişlerdir. Buna göre duygusal tepkisellik, diğer insanlar duygusal olduğunda sakin kalamama ile ilgilidir (Bowen, 1978). Duygusal kopma; ailenin önemini inkâr etme, diğer insanlardan bağımsız kalma, geçmiş ilişkilerden ayrılma ve duygusal olarak izole olma eğilimine işaret etmektedir (Bowen, 1978). Ben pozisyonu alma, bireylerin inanç ve görüşlerini ifade edebilme ve açıkça tanımlanmış benlik duygularını koruma derecesine odaklanmaktadır (Bowen, 1978). Buna karşın başkalarına bağımlılık; köken ailenin içine yerleşmiş (füzyon) bir konumda çok sıkı inançlara sahip olmayı, dogmatik ya da itaatkâr tutum geliştirmeyi ve diğer tüm hedefler üzerinde onay arama eğiliminin olmasını içermektedir. Bowen (1978); iyi ayrımlaşmış insanların duygusal olarak daha az tepkisel, önemli ilişkilerden daha az kopma yaşayan ya da diğer insanlara daha az bağımlı ve ilişkilerde daha iyi ben pozisyonu alma yeteneğine sahip olduklarını savunmaktadır. Farklılaşan bireyler, bilişsel ve duygusal süreçlerini yönetebilen ve birliktelik ile bireysellik arasında denge oluşturabilen özünde ayrımlaşma yaşayanlardır (Mert, 2014). Buna karşın düşük düzeyde ayrımlaşmış insanların duygusal olarak daha tepkisel, diğer insanlara daha bağımlı ya da daha fazla duygusal kopma sergileyen ve ben pozisyonu almada zorluk yaşayan kişiler olduklarını ileri sürmektedir.

Benlik ayrımlaşmasının içsel boyutu, kişinin duygusal tepkiselliğini azaltma yeteneğini ve böylece kendini ve diğer insanları kasıtlı ve esnek yöntemlerle yönetme kabiliyetini kapsarken kişilerarası boyutu, prososyal ve kasıtlı olarak diğer insanlarla ilişki kurma yeteneğini içermektedir. İçsel boyut, duygu düzenleme yapısıyla ilişkilendirilirken kişilerarası boyut, karşılıklı bağımlılık ilişkisi ile tanımlanmaktadır (Skowron ve Dendy, 2004). Ancak farklılaşma düzeyi düşük bireyler gerçeklerle duyguları ayırt edemezler, daha çok duygularına göre hareket ederler/karar verirler, enerjilerinin çoğunu aşk/sevgiyi aramaya harcarlar, bilişsel aktiviteleri heyecanlardan ayırt edemezler ve savunmasız oldukları için aile ikilemi içinde kaybolurlar (Mert ve Topal, 2018). Karşılıklı bağımlılık ilişkisi, bireylerin duygularını düzenlemelerine olanak tanıyan içsel süreçlere bağlı görülmektedir. Kişilerarası boyut; başkalarıyla ilişki kurarken kendi öz-kimlik duygusunu korumak, gönüllü olarak yakınlık başlatmak ve almak, ilişkiler içinde kendine açık ama geçirgen sınırlar kurmak ve diğer insanları nispeten ayrımlaşmış olarak algılama yeteneğinden oluşmaktadır. İçsel boyut ise özdenetim, kişilerarası boyut, cesaret ve atılganlıkla ilgili olmaktadır (Singh ve diğerleri, 2010).

Literatürdeki yeni bir eğilim; stres, prososyal yapıların ve iyi olmanın göstergeleri gibi çeşitli belirleyiciler arasındaki ilişkide benlik ayrımlaşmasının aracı rol oynadığıdır (Knauth ve Skowron, 2004; Sandage ve Jankowski, 2010; Skowron ve Dendy, 2004; Williamson, Sandage ve

Lee, 2007). Bu yeni eğilimde benlik ayrışması, genel olarak duygu düzenleme kapasitelerinin bir ölçüsü olarak ele alınmaktadır (Skowron ve Dendy, 2004). Knauth ve Skowron (2004) benlik ayrışmasının, kronik psikolojik sıkıntı üzerinde anksiyetenin etkisi ile ilgili aracı rolü olduğunu ortaya koymuşlardır. Skowron ve Dendy (2004), benlik ayrışmasının üniversite öğrencilerinin akademik stres ve kişisel uyum arasındaki ilişkisine aracılık ettiği sonucuna ulaşmışlardır. Benlik ayrışması puanlarının ayrıca affedicilik ve iyi olma (Sandage ve Jankowski, 2010) ve toplumsal bağlılık ile utanç eğilimi arasındaki ilişkiye aracılık ettiği ortaya konmuştur (Williamson ve diğerleri, 2007). Ayrıca Jankowski ve Sandage'in (2012) çalışmasında ele alınan benlik ayrışmasının iyi olma ve maneviyat arasındaki ilişkideki aracı rolü prososyal davranışlarla ilişkilendirilebilmektedir.

Prososyal (olumlu sosyal) davranışlar, diğer insanların yararına yapılan kasıtlı ve gönüllü davranışlardır (Eisenberg ve Mussen, 1989). Tarihsel gelişimine bakıldığında 1960'lı yıllarda psikologların, yardım davranışlarının tümünü kapsayan bir kavram bulmakta güçlük yaşadıkları ve görece sık kullanılan antisosyal davranışın karşısı olarak prososyal davranışı ortaya attıkları görülmektedir (Bilgin, 1988). Özgecilik, prososyal (olumlu sosyal) davranışlar kategorisinde yer alan kavramlardan biridir ve prososyal (olumlu sosyal) davranışla eş anlamlı olarak da kullanılabilir (İmamoğlu, 1979). Özgecilik, içsel motivasyon, otantiklik ve insanlara yakın olma eğilimi ile yakından ilişkilidir (İlhan ve Yöntem, 2013). Ancak psikologlar arasında, saf özgeci davranışın gerçekte var olup olmadığı ve prososyal davranışın bencil motivasyonlar tarafından yönetilip yönetilmediğine yönelik tartışmalar sürmektedir (Feigin, Owens ve Goodyear-Smith, 2014). Diğer taraftan özgeci davranışın ahlaki olarak ileri bir prososyal (olumlu sosyal) davranış biçimi olduğu düşünülmekte ve özgeci davranış evrimsel, psikanalitik, sosyal öğrenme, bilişsel gelişimsel ve sosyal/kişisel normlar gibi çeşitli perspektiflerde incelenmektedir (Bierhoff, 1987).

Merriam-Webster sözlüğü (2015), özgeciliği “diğer insanlara yardım etme arzusu ve bencillik yokluğunu gösteren duygu ve davranışlar” olarak tanımlamaktadır (akt., Haynes, Josefy ve Hitt, 2015). Bilinen ilk kullanımı, bireylerin kendi çıkarlarını en üst düzeye çıkarması gerektiği varsayımına karşıt bir ilke olarak 1853 yılında Auguste Comte tarafından yapılmıştır (Merriam-Webster, 2015; akt., Haynes ve diğerleri, 2015). Böylece 19. yy'da Comte özgeciliği, kişinin kendi çıkarlarına karşı bir güç olarak tanımlamıştır. Sosyal psikolojide özgecilik, diğer insanların refahını artırma nihai hedefinin motivasyonel durumu olarak tanımlanmaktadır (Batson, 2014: 6). Daha basit bir ifadeyle insan seçimlerinin çoğunun kendisi için algılanan zevk ya da acı tarafından yönlendirilmesi beklenirken özgeci seçimler, diğer insanların acılarını hafifletme ya da memnuniyetlerini sağlamaya odaklanmaktadır (Simon, 1993).

Yüzyıllardır bilim adamları kişinin kendi istek ve ihtiyaçlarının (öz-çıkarını) desteklenmesi ve diğer insanların istek ve ihtiyaçlarının karşılanması (özgecilik) arasındaki ilişkinin doğal ve dinamik gerilimini tanımlamaya çalışmışlardır. Kendi ihtiyaçlarını karşılamaya odaklanan insanlar genellikle olumsuz kavramlarla (örn., benmerkezci, hedonist, bencil) tanımlanırken diğerlerinin ihtiyaçlarına odaklananlar olumlu kavramlarla (örn., cömert, özgeci) tanımlanmıştır (Flynn ve Black, 2011). Öz çıkar ve toplumsal bağlılık arasındaki dengeye yönelik olarak Freud (1960) yalın öz çıkarın (id) toplumun beklentileri ile uzlaşması gerektiğini (ego) ileri sürmüştür. Buna karşın Maslow (1950), kendini gerçekleştirmiş bireylerin özgeci davranışları sonrasında açıkça zevk almalarından dolayı bu davranışlarının kendilerine de hizmet ettiği varsayımına dayalı olarak kendini gerçekleştiren bireylerin hem özgeci hem de öz-çıkarıcı olduklarını tespit etmiştir (Maslow, 1970).

Prososyal davranışlara yönelik araştırmalar, egoist süreçlerin diğer insanlara yardım kararında önemli bir rol oynadığını ortaya koymaktadırlar. İnsanlar; kendileri hakkında iyi hissetmek (Gueguen ve DeGail, 2003), diğer insanlardan övgü almak (Fisher ve Ackerman, 1998), somut fayda ve ödüller kazanmak (Wilson ve Kahn, 1975), sosyal konumunu güçlendirmek

(kariyerinde ün kazanma gibi), üzgün, kaygılı ya da suçlu hissetme gibi sıkıntı veren duygulardan kaçınmak (Feigin ve diğerleri, 2014) için diğer insanlara yardım etmektedirler. Bu egoist motivasyonlar, normatif fayda-faaliyet modeli (Piliavin, Rodin ve Piliavin, 1969), karşılıklı özgecilik modeli (Trivers, 1971) ve optimal ayırt edicilik modeli (Brewer, 1991) gibi farklı perspektiflerde tartışılmaktadır. Buna göre insanlar başkalarıyla ilişki kurma, bağlanma tarzları geliştirme ve büyük sosyal yapıya ait olma temel ihtiyacına sahip değillerse prososyal davranış önemli bir durum olmayabilir (Baumeister ve Leary, 1995). Çünkü yalın öz-çıkar her zaman diğer insanların ihtiyacına tepki verme cazibesini geçersiz kılacaktır. Ancak diğer insanlarla yakın ilişkiler, hayatta kalmak için gerekli ve sonuç olarak öz-çıkarı temsil etmektedir. Bu yüzden bir davranışta bulunurken diğer insanların ihtiyaçlarını da göz önünde bulundurmamak gerekmektedir. Bununla birlikte hem öz çıkar hem bağlılığın izini sürmek gerginlik yaratmakta ve insanlar bencillığe dayalı çıkarlarını diğer insanların ihtiyaçlarıyla sürekli dengelemeye ihtiyaç duymaktadırlar. Prososyal davranışa evrimsel bakış açısı da prososyal davranışın hayatta kalma yararına odaklanmakta ve akraba seçim kuramı (kin selection theory) özgecilik boyutunda bireylerin, kendi iyi olmalarını kan bağı bulunan akrabalarına yardım için feda ettiklerini aynı zamanda bu davranışlarının kendi soylarının yayılmasına hizmet ettiği için de bencil olduklarını ileri sürmektedir (Feigin ve diğerleri, 2014). Ancak özgeciliğe evrimsel bakış açısı psikolojik mekanizmaları kapsamaması ve bilinçsiz her organizmanın özgeci olabileceği ve böyle bir özgeciliğin çok kısıtlı eylemler için geçerli olabileceği gibi nedenlerle eleştirilmekte ve insan özgeciliğinin güçlü bir bilişsel bileşene sahip olması gerektiği savunulmaktadır (Sober, 2002).

İnsanoğlunun tür olarak akraba olmayan insanlara karşı bile oldukça yardımsever olduğu ve özellikle küçük çocukların çoğu durumda akrabalık, karşılıklılık ya da yardımseverlik için ün kazanmayı hesap etmeksizin özgeci davranışlar sergiledikleri gözlemlerine dayalı olarak sosyal öğrenme kuramı özgeci davranışın, öğrenme diğer bir ifadeyle sosyalleşme sonucu kazanıldığını savunmaktadır (Aşkın, 1986). Küçük çocuklar yardımsever oldukları için yetişkinler tarafından cesaretlendirilip ödüllendirildiklerinde, özgeci davranış için olumlu model almayı sağlayan destekleyici ve uyumlu aile ortamlarına sahip olduklarında (Eisenberg ve Mussen, 1989; Ma ve Leung, 1995), öğretmenleri ve akranları tarafından müfredat dışı yardım faaliyetlerine katılmaya teşvik edildiklerinde (Chou, 1998) özgeci davranışın arttığı savunulmaktadır.

Özgeci davranışların gerçekten özverili olup olmadığına bakılmaksızın özgecilik, kişilerde etkileyici bir özellik ve toplumsal alanda işbirliğini geliştiren bir takım prososyal davranışları kapsamaktadır (Brief ve Motowidlo, 1986). Prososyal davranışın fiziksel sağlık, bilişsel ve psikolojik iyi olma yararını gösteren araştırma sonuçları mevcuttur (Midlarsky ve Kahana 2007; Wilson 2000). Başkaları için para harcamanın kendisi için para harcamaktan mutluluk üzerinde daha olumlu etkiye sahip olduğu yaşam boyu kültürler arası çalışmalarda ortaya konmuştur (Dunn, Aknin ve Norton, 2008). Diğer bir deneysel çalışmada genç erişkin örnekleminde sosyal kaygılı bireylerde küçük hoşnutluk davranışlarıyla ilgili olmanın olumlu duyguları artırabileceği sonucuna ulaşılmıştır (Alden ve Trew 2013) ve ikili çalışmalar, kısa vadeli prososyal davranışların yardım eden yanı sıra yardım alanı duygusal olarak desteklediğini doğrulamaktadır (Weinstein ve Ryan, 2010).

Benlik ayrımlaşmasının içsel boyutta duygu düzenleme süreçlerini aktifleştirmesi ve kişiler arası boyutta prososyal ve kasıtlı olarak diğer insanlarla ilişki kurma ve karşılıklı bağımlılık geliştirme yeteneğine olanak tanınması ile özgeci davranışı açığa çıkardığı ve hem benlik ayrımlaşmasının hem de özgeciliğin birçok olumlu sonuç (fiziksel ve bilişsel sağlık, psikolojik iyi olma gibi) ile ilişkili olduğu açıktır.

Yukarıdaki bilgi ve bulgulardan yola çıkarak, benlik ayrımlaşması ile özgecilik arasında bir ilişkinin varlığı ve benlik ayrımlaşmasının özgecilik üzerinde bir etkisinin olabileceği varsayılabilir. Bu varsayımdan hareketle mevcut araştırmanın temel problemini, benlik

ayrışması ile özgecilik arasındaki ilişkiyi belirlemek ve benlik ayrışmasının özgecilik üzerindeki etkisini incelemek oluşturmaktadır. Araştırmanın alt problemleri ise şöyle belirlenmiştir:

- ✓ Üniversite öğrencilerinin benlik ayrışması ile özgecilik düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır? Benlik ayrışması, özgeciliğin anlamlı bir yordayıcısı mıdır?
- ✓ Üniversite öğrencilerinin benlik ayrışması ile özgecilik düzeyleri cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- ✓ Üniversite öğrencilerinin benlik ayrışması ile özgecilik düzeyleri öğrenim gördükleri fakülteye ve sınıf düzeylerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- ✓ Üniversite öğrencilerinin benlik ayrışması ile özgecilik düzeyleri ailelerinin ekonomik düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- ✓ Üniversite öğrencilerinin benlik ayrışması ile özgecilik düzeyleri akademik başarı durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- ✓ Üniversite öğrencilerinin benlik ayrışması ile özgecilik düzeyleri anne- baba eğitim durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- ✓ Üniversite öğrencilerinin özgecilik, benlik ayrışması ve benlik ayrışması boyutlarının puan ortalamalarını karşılaştırdığımızda elde ettiğimiz bulgular nelerdir?

Yöntem

Araştırma Modeli

Araştırma ilişkisel tarama modelindedir.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, Uşak Üniversitesi'nde öğrenim gören üniversite öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise evrenden uygun örnekleme ile seçilen 2016-2017 eğitim öğretim yılında Uşak Üniversitesi Eğitim Fakültesinde ve Fen Edebiyat Fakültesinde öğrenim görmekte olan bazı öğretmen adayları oluşturmaktadır. Araştırmaya 167'si (% 66,3) kadın, 85'i (% 33,7) erkek olmak üzere toplam 252 üniversite öğrencisi katılmıştır.

Bu öğrencileri akademik başarı durumu açısından incelediğimizde % 4'ünün 2'den düşük, % 17,5'inin 2-2.5 arasında, % 41,7'sinin 2.5-3 arasında, % 28,2'sinin 3-3.5 arasında, % 8,7'sinin 3.5-4 arasında olduğu görülmüştür.

Araştırmaya katılan öğrencilerin aile sosyo-ekonomik durumları incelendiğinde %4'ü sosyo-ekonomik durumunun dar gelirli olduğunu, %9,5'i ortanın altı olduğunu, %76,2'si orta halli olduğunu, %9,5 ortanın üstü, %0,8'i ise varlıklı olduğunu belirtmiştir.

Öğrencilerin %14,3'ünün annesi okuma yazma bilmiyor, %55,2'sinin annesi ilköğretim mezunu, %17,9'unun annesi ortaokul mezunu, %7,9'unun annesi lise mezunu, %2,4'ünün annesi ön lisans mezunu ve %2,4'ünün annesi lisans mezunudur.

Araştırma kapsamına alınan üniversite öğrencilerinin %7,1'inin babası okuma yazma bilmiyor, %42,5'inin babası ilköğretim mezunu, %14,7'sinin babası ortaokul mezunu, %19,8'inin babası lise mezunu, %7,9'unun babası ön lisans mezunu ve %7,9'unun babası lisans mezunudur.

Veri Toplama Araçları

Özgecilik Ölçeği (ÖÖ)

Özgecilik ölçeği Doğan ve Sapmaz (2012) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek; özgeci tutum, davranış ve düşünceleri içeren 15 maddeden oluşan bir öz-bildirim ölçeğidir. Ölçek tek boyuttan oluşmaktadır ve özgeciliğin düzeyini ölçmektedir. Öleekten alınabilecek en düşük puan 15'tir. En yüksek puan ise 75'tir. Öleekten alınan puan ne kadar yüksekse özgecilik o kadar fazladır. Bu ölçek: 1. "Hiç Uygun Değil", 2. "Uygun Değil", 3. "Biraz Uygun", 4. "Uygun" ve 5. "Tamamen Uygun" olmak üzere beşli likert tipi olarak hazırlanmıştır.

Özgecilik Öleğinin yapı geçerliliğini belirlemek için Doğan ve Sapmaz (2012) tarafından ilk oluşturulan 32 maddenin açımlayıcı faktör analizi yapılarak faktör yükü .30'un altında kalan ve birden çok faktörde yer alan 17 madde çıkarılmıştır. Geriye kalan 15 madde üzerinde yapılan faktör analizi sonucunda özdeğeri 5.05 olan tek faktörlü bir yapı elde edilmiştir. Bu yapı toplam varyansın %33,683'ünü açıklamıştır. Bulunan tek faktörlü yapıyı inceleyen doğrulayıcı faktör analizi sonuçları, ölçek maddelerinin standartlaşmış ölçek faktörlerinin .31 ile .69 arasında olduğunu göstermiştir. Yapılan uyum indekslerine göre, bu modelin tek faktörlü yapısı doğrulanmıştır (Aktaran: Topuz, 2013; Doğan ve Sapmaz, 2013). Öleğin seçilen maddelerinin ölçüte uyum sağlayıp sağlamadığını görmek amacı ile madde analizi yapılmıştır. Madde analizi seçilen maddelerin özgeciliği temsil güçlerinin olduğunu göstermektedir. Madde toplam korelasyon yöntemlerinin .34 ile .61 arasında olduğu bulunmuştur. İç tutarlılık güvenilirlik katsayısının (Chronbach alfa) .84 olduğu bulunmuştur. Bulgular, ÖÖ'nin güvenilir olduğunu göstermiştir (Aktaran: Topuz, 2013; Doğan ve Sapmaz, 2013).

Özgecilik Öleği'nin Güvenirlik Analizi

Öleğin Cronbach's Alpha değeri en başta 0,547 olarak bulunmuştur. Bu değerin 0,70'in altında çıkmasının sebebi ise öleekte ters maddelerin bulunmasıdır. Öleekteki ters maddeler ise 2, 3, 7, 8 ve 10. maddelerdir. Bu maddeleri yeniden kodlayarak yazdığımızda ise Cronbach's Alpha değeri 0,854 olarak bulunmuştur. Bu değer ise 0,70'in üzerinde olduğu için öleğin yüksek güvenilir olduğunu görmekteyiz. Yani öleğin maddeleri benzer özellikleri ölçmektedir. Öleğin maddelerinin iç tutarlılığı yüksektir. Bu yüzden de güvenilirlik yüksek bulunmuştur.

Özgecilik Öleği'nin Faktör Analizi

Bu çalışmada öleekte bulunan 15 maddenin arkasında hangi yapılar olduğunu tespit etmek için tüm maddeleri kullanarak faktör analizi yapılmıştır. Çalışmada kullandığımız 15 maddeyi kullanarak yaptığımız faktör analizinde Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) değeri hesaplanmış ve 0.871 (KMO > 0,60) olarak bulunmuş ve faktör analizinin yapılabirliğine karar verilmiştir. Bu değerin örneklem büyüklüğü faktör analizi için "mükemmel" olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca Sig değeri 0,000 (p < 0.05) bulunmuştur. Bu değer de öleğin anlamlı olduğu göstermiştir.

Benliğin Ayrışması Öleği (BAÖ)

Skowron ve Friedlander (1998) tarafından geliştirilen ve daha sonra Skowron ve Schmitt (2003) tarafından revize edilen Benliğin Ayrışması Öleği, Işık ve Bulduk (2015) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Uyarlama çalışmaları sonucunda 20 maddeden oluşan ölçek, "Duygusal tepkisellik (DT)", "Ben pozisyonu alma (BP)", "Duygusal kopma (DK)" ve "Başkalarına bağımlılık (BB)" olmak üzere dört alt boyuttan oluşmaktadır. Öleekte yer alan her bölüm için madde sayısı 5'tir. Öleekten her bir bölüm için alınabilecek en düşük puan 5'tir. En yüksek puan 30'dur. Üniversite öğrencisinin bir bölümden aldığı puan değeri ne kadar yüksek olursa, o öğrencinin o bölümdaki özelliğe o kadar çok sahiptir. Öleekten alınabilecek en düşük puan 20 iken

alınabilecek en yüksek puan ise 120'dir. Ölçekten alınan toplam puan ve alt ölçekler için alınan puanın ne kadar yüksekse, benliğin ayrışma düzeyinin de o kadar yüksek olduğunu ifade etmektedir. İç tutarlılık güvenirlik katsayısı ölçeğin tamamı için .81 (DT= .78, BP= .75, BB= .77, DK= .74), 5 hafta ara ile elde edilen test-tekrar test güvenirlik katsayısı ise $r = .74$ olarak bulunmuştur (Işık ve Bulduk, 2014).

Benlik Ayrışması Ölçeği'nin Güvenirlik Analizi

Ölçeğin Cronbach's Alpha değeri 0,814 olarak bulunmuştur. Bu değer ise 0,70'in üzerinde olduğu için ölçeğin oldukça güvenilir olduğunu görmekteyiz. Yani ölçeğin maddeleri benzer özellikleri ölçmektedir. Ölçeğin maddelerinin iç tutarlılığı yüksektir. Bu yüzden de güvenirlik yüksek bulunmuştur.

Benlik Ayrışması Ölçeği'nin Faktör Analizi

Ölçekte bulunan 20 maddenin arkasında hangi yapılar olduğunu tespit etmek için tüm maddeleri kullanarak faktör analizi yapılmıştır. Çalışmada kullandığımız 20 maddeyi kullanarak yaptığımız faktör analizinde Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) değeri hesaplanmış ve 0.898 (KMO > 0,60) olarak bulunmuş ve faktör analizinin yapılabilirliğine karar verilmiştir. Bu değer örneklem büyüklüğü faktör analizi için "mükemmel" olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca Sig değeri 0,000 ($p < 0.05$) bulunmuştur. Bu değer de ölçeğin anlamlı olduğu göstermiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmada ölçek yoluyla toplanan verilerin analizi ve yorumu için SPSS 17.0 istatistik paket programı kullanılmıştır. Üniversite öğrencilerinin özgecilik ve benlik ayrışması düzeyi aritmetik ortalamaları kullanılarak betimlenmiştir. İlk önce ölçeklerin güvenirlik analizi ve Faktör analizi yapılmıştır. Üniversite öğrencilerinin kişisel özelliklerini betimleyici frekans ve yüzde dağılımları çıkarılmış ayrıca test ve ikili küme karşılaştırmaları için t testi, üç veya daha fazla küme karşılaştırmaları için varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Son olarak regresyon analizi yapılmıştır.

Bulgular

Uşak Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde ve Fen Edebiyat Fakültesi'nde öğrenim gören üniversite öğrencilerinin özgecilik ve benlik ayrışması düzeylerine ilişkin elde edilen bulgular bu bölümde tablolar halinde verilmiş ve araştırma sorularına göre alt başlıklar halinde analiz edilerek yorumlanmıştır.

Üniversite Öğrencilerinin Özgecilik, Benlik Ayrışması Ve Benlik Ayrışması Boyutlarının Puan Ortalamalarını Karşılaştırdığımızda Elde Ettiğimiz Bulgular Nelerdir?

Araştırmaya katılan üniversite öğrencilerinin ben pozisyonu alma puanı ortalaması 21,0595; duygusal tepkisellik puanı ortalaması 19,8849; duygusal kopma boyutu puanı ortalaması 12,7302; başkalarına bağımlılık boyutu puanı ortalaması 16,6032; benlik ayrışması puanı ortalaması 70,2778 ve özgecilik puanı ortalaması 58,8810 olarak bulunmuştur. Yani üniversite öğrencileri benlik ayrışmasının alt boyutlarından en çok ben pozisyonu alma durumundadırlar. Ancak duygusal tepkisellik yaşama durumu bu ortalamaya çok yakın bulunmuştur. En az ise duygusal kopma yaşamaktadırlar.

Özgecilik puan ortalaması ise bu ölçekten alınabilecek en yüksek puanın 75 olduğu düşünüldüğünde oldukça yüksek bulunmuştur. Yani araştırma kapsamına alınan üniversite öğrencileri oldukça özgecidirler. Ve aynı zamanda benlik ayrışması toplam puanına bakıldığında da bu ölçekten alınabilecek olan en yüksek puanın 120 olduğu düşünüldüğünde ortanın biraz üstü düzeyde bir benlik ayrışması yaşamış oldukları görülmektedir.

Üniversite Öğrencilerinin Özgeciliği Düzeyleri Cinsiyetlerine Göre Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte Midir?

Tablo 1.

Cinsiyet	N	$\bar{x}$	SS	sd	t	p
Erkek	85	56.60	9.29	250	3.254	,001
Kız	167	60.04	7.16			

Kadınların özgeciliği puan ortalaması 60,04 iken erkeklerin 56,60 olarak bulunmuştur. Kadınların özgeciliği puanı erkeklerden daha yüksek bulunmuştur. Kadın ve erkek üniversite öğrencilerinin özgeciliği düzeylerini karşılaştırdığımızda çıkan bu farklılık anlamlı düzeydedir ($p = 0.05 > 0.001$). Yani kadınlar erkeklere göre anlamlı düzeyde daha özgeci davranmaktadır.

Üniversite Öğrencilerinin Benlik Ayırışması Düzeyleri Cinsiyetlerine Göre Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte Midir?

Tablo 2.

Değişken	Cinsiyet	N	$\bar{x}$	SS	sd	t	p
	Erkek	85	18.71	6.49	250	2.175	,031
	Kız	167	20.48	5.87			

Kadın ve erkek üniversite öğrencilerinin benlik ayırışması alt boyutlarını karşılaştırdığımızda başkalarına bağımlılık, duygusal kopma ve ben pozisyonu alma boyutlarında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p = 0.05 < 0.261 / 0.999 / 0.653$). Ancak duygusal tepkisellik alt boyutunda cinsiyete göre anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($p = 0.05 > 0.031$). Kadınların duygusal tepkisellik puanı ortalaması 20,4790 iken erkeklerin 18,7176 olarak bulunmuştur. Yani kadınlar, erkeklere göre anlamlı düzeyde daha fazla duygusal tepkisellik yaşamaktadırlar. Kadınların; başkalarına bağımlılık puan ortalaması 16,9521 iken erkeklerin 15,9176 olarak bulunmuştur. Kadınların; duygusal kopma puan ortalaması 12,7305 iken erkeklerin 12,7294 olarak bulunmuştur. Kadınların; ben pozisyonu alma puan ortalaması 20,9401 iken erkeklerin 21,2941 olarak bulunmuştur. Genel olarak benlik ayırışması alt boyutlarını karşılaştırdığımızda neredeyse tüm alt boyutlarda kadınların daha yüksek puan aldıkları görülmektedir. Ancak erkeklerin puanları da kadınlara çok yakın bulunmuştur. Ancak ben pozisyonu alma boyutunda erkeklerin puan ortalaması kadınlardan daha fazla bulunmuştur. Bu durum ise erkekler kendileriyle ilgili daha çok açık, sakın ve tutarlı sınırlar belirleyen bir duruş sergilemekte olduğunu göstermektedir.

Üniversite Öğrencilerinin Özgeciliği Düzeyleri Öğrenim Gördükleri Fakülteye Göre Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte Midir?

Tablo 3. Group Statistics

Fakülte	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Özgeciliği Eğitim Fakültesi	199	58,9296	8,05317	,57087
Fen Edebiyat Fakültesi	53	58,6981	8,29871	1,13992

Eğitim Fakültesi öğrencilerinin özgeciliği puanı ($x=58,9296$), Fen Edebiyat Fakültesi öğrencilerinin özgeciliği puanından ($x=58,6981$) daha fazla bulunmuştur. Ancak bu fark çok azdır. Eğitim fakültesi ve fen edebiyat fakültesi öğrencilerinin özgeciliği düzeylerini karşılaştırdığımızda

çıkan bu farklılık anlamlı değildir ($p 0.05 < 0,854$). Yani fakültelerin farklı olması özgeciliği pek etkilememektedir.

Üniversite Öğrencilerinin Benlik Ayrışması Düzeyleri Öğrenim Gördükleri Fakülteye Göre Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte Midir?

Tablo 4. Group Statistics

	Fakülte	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Duygusal Tepkisellik	Eğitim Fakültesi	199	19,9196	5,88557	,41722
	Fen Edebiyat Fakültesi	53	19,7547	6,99974	,96149
Ben Pozisyonu Alma	Eğitim Fakültesi	199	21,0251	5,59260	,39645
	Fen Edebiyat Fakültesi	53	21,1887	6,96711	,95701
Duygusal Kopma	Eğitim Fakültesi	199	13,1055	5,77210	,40917
	Fen Edebiyat Fakültesi	53	11,3208	6,25661	,85941
Başkalarına Bağımlılık	Eğitim Fakültesi	199	16,5829	6,78098	,48069
	Fen Edebiyat Fakültesi	53	16,6792	7,37661	1,01326

Eğitim Fakültesi ve Fen Edebiyat Fakültesi öğrencilerinin benlik ayrışması boyutlarını karşılaştırdığımızda duygusal kopma boyutunda anlamlı bir farklılık bulunmuştur denebilir ($p 0.05 < 0,051$). Ancak başkalarına bağımlılık, ben pozisyonu alma ve duygusal tepkisellik boyutlarında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p 0.05 < 0,928 / 0,858 / 0,862$).

Eğitim fakültesi öğrencilerinin duygusal kopma puanı ($x=13,1055$), Fen Edebiyat fakültesi öğrencilerinden ($x=11,3208$) anlamlı olarak daha fazla bulunmuştur.

Duygusal tepkisellik boyutunda eğitim fakültesi öğrencileri ($x=19,9196$), fen edebiyat fakültesi öğrencilerinden ($x=19,7547$) daha yüksek puana sahiptirler. Ben pozisyonu alma boyutunda; fen edebiyat fakültesi öğrencileri ($x=21,1887$), eğitim fakültesi öğrencilerinden ($x=21,0251$) daha yüksek puana sahiptirler. Başkalarına bağımlılık boyutunda da fen edebiyat fakültesi öğrencileri ($x=16,6792$), eğitim fakültesi öğrencilerinden ($x=16,5829$) daha yüksek puana sahiptirler. Ama bu farklılıklar anlamlı değildir.

Üniversite Öğrencilerinin Özgecilik Düzeyleri Öğrenim Gördükleri Sınıf Düzeylerine Göre Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte Midir?

Üniversite Descriptives

Tablo 5. Özgecilik

95% Confidence Interval for Mean								
	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	Lower Bound	Upper Bound	Minimum	Maximum
1. sınıf	1	51,0000					51,00	51,00
2. sınıf	75	57,6000	8,73174	1,00825	55,5910	59,6090	37,00	75,00
3. sınıf	73	59,2055	7,79594	,91245	57,3866	61,0244	40,00	73,00
4. sınıf	103	59,6602	7,76563	,76517	58,1425	61,1779	43,00	73,00
Total	252	58,8810	8,08925	,50957	57,8774	59,8845	37,00	75,00

Araştırma bulgularına bakıldığında 4.sınıf öğrencilerinin özgecilik puanı ($x=59,6602$); 3.sınıf ($59,2055$), 2.sınıf ($x=57,6000$) ve 1.sınıf öğrencisinden ($x=51,0000$) daha yüksek bulunmuştur. Ancak tüm sınıf düzeylerinin özgecilik puanları birbirine çok yakındır.

Sınıf düzeyine göre özgecilik puanları karşılaştırıldığında sınıflar arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($\text{sig. } 0.05 < 0,273$). Yani sınıf düzeyinin özgeciliğe pek bir etkisi olmadığı görülmüştür.

Üniversite Öğrencilerinin Benlik Ayrışması Düzeyleri Öğrenim Gördükleri Sınıf Düzeylerine Göre Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte Midir?

Başkalarına bağımlılık boyutunda; 1.sınıf öğrencisi ($x=23,0000$); 2.sınıf öğrencilerinden ($x=17,4133$), 3.sınıf öğrencilerinden ($x=16,3151$) ve 4.sınıf öğrencilerinden ($x=16,1553$) daha fazla düzeyde başkalarına bağımlıdır. Duygusal kopma boyutunda ise 3.sınıf öğrencileri ($x=13,1233$); 4.sınıf ($x=12,5825$), 2.sınıf ($x=12,5600$) ve 1.sınıf ($x=12,0000$) öğrencilerinden daha yüksek düzeyde duygusal kopukluk yaşamaktadırlar.

Ben pozisyonu alma boyutunda 4.sınıf öğrencileri ($x=21,7379$); 3. sınıf öğrencileri ($x=21,0959$), 2. sınıf öğrencileri ($x=20,1467$) ve 1. Sınıf öğrencilerinden ($x=17,0000$) daha yüksek düzeyde ben pozisyonu almaktadırlar. Duygusal tepkisellik açısından ise 2. sınıf öğrencilerinin puanı ($x=20,1867$); 3. sınıf öğrencilerinden ($x=19,8630$), 4.sınıf öğrencilerinden ($x=19,7476$) ve 1.sınıf öğrencilerinden ($x=13,0000$) daha yüksek bulunmuştur. Yani 2. sınıf öğrencileri diğer sınıf düzeylerine göre daha fazla duygusal tepki göstermektedirler.

Sınıf düzeylerine göre; benlik ayrışması puan ortalamaları karşılaştırıldığında, duygusal tepkisellik puanları (sig. $0.05 < 0,685$), ben pozisyonu puanları (sig. $0.05 < 0,304$), duygusal kopma puanları (sig. $0.05 < 0,927$) ve başkalarına bağımlılık puanları (sig. $0.05 < 0,485$) arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Yani sınıf düzeyinin, benlik ayrışması boyutlarına pek bir etkisi olmadığı görülmüştür.

Üniversite Öğrencilerinin Özgecilik Düzeyleri Ailelerinin Ekonomik Düzeyine Göre Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte Midir?

Aile ekonomik seviyesi açısından baktığımızda varlıklı olan öğrencilerin özgecilik puanı ($x=62,0000$); orta halli ($x=59,4115$), ortanın üstü ($x=58,2917$), ortanın altı ($x=56,7917$) ve dar gelirli olan öğrencilere ($x=54,5000$) göre daha yüksek bulunmuştur. Yani varlıklı olan üniversite öğrencileri diğer ekonomik düzeylere sahip olan öğrencilere göre daha özgeci davranmaktadırlar.

Ailenin ekonomik seviyesine göre özgecilik puan ortalamaları karşılaştırıldığında anlamlı düzeyde bir farklılık bulunmamıştır (sig. $0.05 < 0,216$). Yani ailenin ekonomik seviyesi öğrencilerin özgeciliğini etkilememektedir.

Üniversite Öğrencilerinin Benlik Ayrışması Düzeyleri Ailelerinin Ekonomik Düzeyine Göre Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte Midir?

Aile ekonomik seviyesine göre benlik ayrışmasının boyutlarının ortalamaları karşılaştırıldığında, duygusal tepkisellik puanları ($p=0.535 > 0.05$), duygusal kopma puanları ($p=0.909 > 0.05$) ve başkalarına bağımlılık puanları ($p=0.719 > 0.05$) arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Ancak ben pozisyonu alma puanlarında ($p=0.023 < 0.05$) anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Yani ailenin ekonomik seviyesi ben pozisyonu alma durumunu etkilemektedir.

Tablo 6. Ben Pozisyonu Alma Boyutunun Ailenin Ekonomik Düzeyi Açısından İncelenmesi

Değişken	(I) gelir düzeyi	(J) gelir düzeyi	Ortalama Fark (I-J)	S.Hata	p
Gelir düzeyi	Ortalamanın altı	Dar gelirli	-1,30000	2,18557	,976
		Orta halli	-3,53646*	1,25719	,042
		Ortanın üstü	-2,50000	1,67626	,569
		Varlıklı	-9,50000	4,27363	,175

Tablo 6'da baktığımızda ben pozisyonu alma boyutu puanları arasındaki anlamlı farklılığın ortanın altı ve orta halli sosyo-ekonomik durumlar arasındaki farklılıktan kaynaklandığı

görülmektedir. Sosyo-ekonomik orta halli olan öğrenciler; sosyo-ekonomik durumu ortanın altı olan öğrencilere göre anlamlı olarak daha fazla başkalarına bağımlı yaşadıkları görülmüştür(3,53646).

Üniversite Öğrencilerinin Özgecilik Düzeyleri Akademik Başarı Durumuna Göre Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte Midir?

Tablo 7.

Değişken	(I) akad.baş	(J)	Ortalama Fark (I-J)	S.Hata	p
Akademik başarı	2'den Düşük	2-2.5	-8,05909*	2,72497	,028
		2.5-3	-11,37143*	2,57421	,000
		3-3.5	-11,27324*	2,62726	,000
		3.5-4	-10,99091*	2,96657	,002
	2-2.5	2.5-3	-3,31234	1,39689	,127
		3-3.5	-3,21415	1,49240	,201
		3.5-4	-2,93182	2,03107	,600
	2.5-3	3-3.5	,09819	1,19515	1,000
		3.5-4	,38052	1,82384	1,000

Tablo 7'de görüldüğü üzere özgecilik düzeyi açısından akademik başarı puanı 2,5-3 olan öğrenciler($x=59,9714$); 3-3,5($x=59,8732$), 3,5-4($x=59,5909$) 2-2,5 ($x=56,6591$) ve 2'den düşük olan öğrencilere göre ($x=48,6000$) daha özgeci davranmaktadırlar. Ortalamalar karşılaştırıldığında akademik başarı düzeyi 2'den düşük olan öğrenciler diğerlerine oranla belirgin bir şekilde daha az özgeci davranmaktadırlar.

Akademik başarı düzeyi açısından özgecilik konusunda farklılığın olması anlamlı düzeydedir ($p=0.00<0,05$). Yani akademik başarı düzeyi özgeciliği anlamlı şekilde etkilemektedir.

Akademik başarı düzeyi açısından görülen bu farklılık akademik başarısı 2'den düşük olan öğrencilerin diğer akademik başarı düzeyleri ile olan ilişkilerinden kaynaklandığı görülmektedir. Akademik başarı düzeyi 2'den düşük olan öğrenciler; akademik başarı düzeyi 2-2,5 olan öğrencilerden (-8,05909), 2,5-3 olan öğrencilerden (-11,37143), 3-3,5 olan öğrencilerden (-11,27324) ve 3,5-4 olan öğrencilerden (-10,99091) anlamlı şekilde daha düşük düzeyde özgeci davranmaktadırlar.

Üniversite Öğrencilerinin Benlik Ayrışması Düzeyleri Akademik Başarı Durumuna Göre Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte Midir?

Duygusal tepkisellik açısından akademik başarı puanı 3-3,5 olan öğrenciler ($x=21,2394$); 2-2,5($x=19,8864$), 2'den düşük olan öğrenciler ($x=19,7000$), 2,5-3($x=19,4857$) ve 3,5-4($x=17,5000$) akademik başarı puanına sahip olan öğrencilerden daha fazla duygusal tepki vermektedirler. Ben pozisyonu alma boyutu açısından akademik başarı puanı 3,5-4($x=21,9091$) olan öğrenciler; 3-3,5($x=21,3803$), 2,5-3($x=21,1333$), 2'den düşük olan öğrenciler($x=21,1000$) ve 2-2,5($x=19,9318$) akademik başarı puanına sahip olan öğrencilerden daha fazla ben pozisyonu almaktadır. Duygusal kopma boyutu açısından akademik başarı puanı 2'den düşük olan öğrenciler ($x=16,6000$); 3-3,5($x=12,9718$), 2-2,5($x=12,5909$), 2,5-3($x=12,3429$) ve 3,5-4($x=12,3182$) akademik başarı puanına sahip olan öğrencilerden daha fazla duygusal kopukluk yaşamaktadırlar. Başkalarına bağımlılık boyutu açısından ise yine akademik başarı puanı 2'den düşük olan öğrenciler ($x=19,4000$); 2,5-3($x=16,9905$), 3-3,5($x=16,6761$), 2-2,5($x=16,1364$) ve 3,5-4($x=14,1818$) olan öğrencilerden daha fazla düzeyde başkalarına bağımlıdır. Sonuç olarak akademik başarı düzeyleri incelendiğinde; en fazla duygusal tepkiyi 3-3,5 akademik başarıya sahip olanlar, en fazla ben pozisyonu alanlar 3,5-4 akademik başarıya sahip olanlar, en fazla duygusal kopukluk yaşayan

ve başkalarına bağımlı olanların ise akademik başarı düzeyi 2'nin altında olan öğrenciler olduğu görülmüştür.

Akademik başarı durumlarına göre; benlik ayrımlaşması boyutlarının puan ortalamaları karşılaştırıldığında, duygusal tepkisellik puanları ($p=0.121>0,050$), ben pozisyonu alma puanları ($p= 0.685>0,050$), duygusal kopma puanları ($p= 0.289>0,050$) ve başkalarına bağımlılık puanları($p= 0.299>0,050$) arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Yani akademik başarı durumunun benlik ayrımlaşmasına pek bir etkisi olmadığı görülmüştür.

Üniversite Öğrencilerinin Özgecilik Düzeyleri Anne Eğitim Durumuna Göre Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte Midir?

Araştırmaya katılan üniversite öğrencilerinin anne eğitim durumunu incelediğimizde annesi lisans mezunu olan öğrencilerin ($x=63,3333$); annesi ön lisans mezunu olan öğrencilere ($x=61,6667$), annesi okuma yazma bilmeyen öğrencilere ($x=59,2500$), annesi ilkokul mezunu olan öğrencilere($x=58,9281$), annesi lise mezunu olan öğrencilere($x=58,7000$) ve annesi ortaokul mezunu olan öğrencilere göre ($x=57,5556$) daha özgeci olduğu bulunmuştur. Anne eğitim durumlarından elde edilen bu farklılıklar anlamlı düzeyde bulunmamıştır ($p=0.578>0,050$). Yani anne eğitim durumu özgeci olmayı çok etkilememektedir.

Üniversite Öğrencilerinin Benlik Ayrımlaşması Düzeyleri Anne Eğitim Durumuna Göre Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte Midir?

Duygusal tepkisellik açısından anne eğitim durumları incelendiğinde annesi ön lisans mezunu olan öğrenciler ($x=25,5000$); annesi lisans mezunu olanlardan($x=24,3333$), okuma yazma bilmeyenlerden($x=20,2778$), ilkokul($x=19,8633$), ortaokul($x=19,1333$) ve liseden mezun olanlardan($x=18,0000$) daha fazla duygusal tepki vermektedirler. Ben pozisyonu alma boyutu açısından yine annesi ön lisans mezunu olan öğrenciler($x=23,5000$); annesi ortaokul($x=22,4444$), lise($x=22,0000$), ilkokul mezunu olanlardan($x=20,7194$), okuma yazma bilmeyenlerden($x=20,1111$) ve annesi lisans mezunu olan öğrencilerden($x=18,6667$) daha fazla düzeyde ben pozisyonu almaktadırlar. Duygusal kopma boyutu açısından annesi ortaokul mezunu olan öğrenciler($x=13,2889$); annesi okuma yaz bilmeyenlerden($x=13,2222$), annesi ilkokul($x=12,6331$), ön lisans($x=12,3333$), lise($x=11,8500$) ve lisans mezunu olan öğrencilerden daha fazla duygusal kopukluk yaşamaktadırlar. Anne eğitim durumuna göre benlik ayrımlaşmasının boyutlarının puan ortalamaları karşılaştırıldığında, duygusal tepkisellik puanları ($p=0.051>0,050$), ben pozisyonu alma puanları ($p=0.269>0,050$), duygusal kopma puanları ($p=0.906>0,050$) arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Ancak başkalarına bağımlılık puanları ($p=0.009<0,050$) arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Yani anne eğitim durumu üniversite öğrencilerinin duygusal tepkiselliğini, ben pozisyonu almasını ve duygusal kopmasını etkilemezken başkalarına bağımlılığı üzerinde etkilidir.

Tablo 8. Başkalarına Bağımlılık Boyutunun Kareler Ortalaması

		Kareler Ort.	F	p
Baskalarına Bagimlilik	Gruplar Arasi	142,552	3,125	,009
	Gruplar ici	45,616		
	Toplam			

Başkalarına bağımlılık boyutu açısından ayrıntılı olarak incelediğimizde annesinin eğitim durumu ön lisans olan öğrenciler ($x=19,5000$); annesi okuma yazma bilmeyen öğrencilerden($x=19,2778$), annesi ortaokul mezunu($x=16,8667$), ilkokul($x=16,4317$), lise($x=12,7000$) ve lisans mezunu olan öğrencilerden($x=12,6667$) daha fazla düzeyde başkalarına bağımlıdılar.

Tablo 9. Başkalarına Bağımlılık Boyutunun Anne Eğitim Durumu Açısından İncelenmesi

Değişken	(I) anne eğit.	(J) anne eğit.	Ortalama Fark (I-J)	S.Hata	p
Anne Eğitim Durumu	Okuma Yazma Bilmiyor	İlkokul	2,84612	1,26305	,218
		Ortaokul	2,41111	1,51023	,602
		Lise	6,57778*	1,88359	,007
		Ön Lisans	-,22222	2,97822	1,000
		Lisans	6,61111	2,97822	,232
	Lise	Okuma Yazma Bilmiyor	-6,57778*	1,88359	,007
		İlkokul	-3,73165	1,61523	,194
		Ortaokul	-4,16667	1,81507	,200
		Ön Lisans	-6,80000	3,14380	,259
		Lisans	,03333	3,14380	1,000

Tabloda da görüldüğü üzere başkalarına bağımlılık puanları arasındaki anlamlı farklılığın; annesi okuma yazma bilmeyen öğrencilerle annesi lise mezunu olan öğrenciler arasındaki farklılıktan kaynaklandığı görülmektedir. Annesi okuma yazma bilmeyen öğrenciler, annesi lise mezunu olan öğrencilere göre anlamlı olarak daha yüksek düzeyde başkalarına bağımlıdırlar(6,57778).

Üniversite Öğrencilerinin Özgecilik Düzeyleri Baba Eğitim Durumuna Göre Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte Midir?

Öğrencilerinin baba eğitim durumunu incelediğimizde babası ön lisans mezunu olan öğrencilerin ($x=62,5500$); babası ilkokul mezunu olan öğrencilere($x=59,3458$), babası okuma yazma bilmeyen öğrencilere ($x=58,3889$), babası lise mezunu olan öğrencilere ($x=58,1200$), babası lisans mezunu olan öğrencilere ($x=57,7000$) ve babası ortaokul mezunu olan öğrencilere göre ($x=57,4595$) özgecilik puanı ortalaması daha yüksek bulunmuştur. Yani babası ön lisans mezunu olan öğrenciler daha özgeci davranmaktadırlar.

Baba eğitim durumu ile özgecilik düzeyi arasında bulunan farklılık anlamlı düzeyde değildir($p=0.257 > 0,050$). Yani babanın eğitim düzeyi özgeciliği etkilememektedir.

Üniversite Öğrencilerinin Benlik Ayrışması Düzeyleri Baba Eğitim Durumuna Göre Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte Midir?

Duygusal tepkisellik açısından baba eğitim durumları incelendiğinde babası ön lisans mezunu olan öğrenciler ($x=21,0000$); babası lise($x=20,2600$), ortaokul($x=20,1081$), ilkokul($x=19,7009$), lisans mezunu olanlardan($x=19,2500$) ve babası okuma yazma bilmeyenlerden($x=18,9444$) daha fazla duygusal tepki vermektedirler. Ben pozisyonu alma boyutu açısından ise babası lisans mezunu olan öğrenciler($x=23,7000$); babası ön lisans mezunu olanlardan($x=22,5500$), babası okuma yazma bilmeyenlerden($x=21,5000$), babası ortaokul($x=20,7838$), ilkokul($x=20,6168$) ve lise mezunu olanlardan($x=20,4000$) daha fazla düzeyde ben pozisyonu almaktadırlar. Duygusal kopma boyutu açısından babası ön lisans mezunu olan öğrenciler($x=14,9000$); babası okuma yazma bilmeyenlerden($x=13,0556$), babası lisans mezunu($x=12,9500$), lise($x=12,6400$), ilkokul($x=12,4393$) ve babası ortaokul mezunu olan öğrencilerden($x=12,2432$) daha fazla duygusal kopukluk yaşamaktadırlar. Başkalarına bağımlılık boyutu açısından ise babası okuma yazma bilmeyen öğrenciler($x=18,8889$); babası ön lisans($x=17,5500$), ilkokul($x=16,6636$), lise($x=16,4000$), ortaokul ($x=15,6486$) ve lisans mezunu olan öğrencilerden($x=15,5500$) daha fazla düzeyde başkalarına bağımlıdırlar.

Baba eğitim durumuna göre benlik ayrımlaşmasının boyutlarının puan ortalamaları karşılaştırıldığında, duygusal tepkisellik puanları ($p=0.899>0,050$), ben pozisyonu alma puanları ($p=0.244>0,050$), duygusal kopma puanları ($p=0.657<0,050$) ve başkalarına bağımlılık puanları ($p=0.615>0,050$) arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Yani baba eğitim durumu üniversite öğrencilerinin benlik ayrımlaşma düzeyleri üzerinde etkili değildir.

Üniversite Öğrencilerinin Benlik Ayrımlaşması İle Özgecilik Düzeyleri Arasında Anlamlı Bir İlişki Var Mıdır? Benlik Ayrımlaşması, Özgeciliğin Anlamlı Bir Yordayıcısı Mıdır?

Tablo 10. Korelasyon Analizi

Benli kayrı mlaş	Başk aların	1- 2- 3- 4- 5-	Duyg usal kopma	benp ozisy onul	ma onul	usalt epkis ellik	özge cilik
,001	,013		-,155*	,039		,100	1
,985	,833		,014	,542		,114	
252	252		252	252		252	252
,618**	,322**		,068	-,096		1	
,000	,000		,286	,127			
252	252		252	252		252	
,206**	-,236**		-,161*	1			
,001	,000		,010				
252	252		252	252			
,569**	,311**		1				
,000	,000						
252	252		252				
,705**	1						
,000							
252	252						

Yukarıdaki korelasyon tablosuna baktığımızda özgecilikle; duygusal tepkisellik(0,100) ben pozisyonu alma(0,039), başkalarına bağımlılık boyutları(0,013) ve benlik ayrımlaşması(0,001) arasındaki ilişki anlamlı değildir($p>0,05$) ancak duygusal kopma boyutuyla(-0,155) negatif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki vardır($p=0.014<0,05$). Duygusal tepkisellik; ben pozisyonu alma(-0,096) ve duygusal kopma boyutuyla(0, 068) anlamlı bir ilişki söz konusu olmamakla birlikte, başkalarına bağımlılık boyutuyla (0,322) pozitif yönde orta düzeyde, benlik ayrımlaşması toplam(0,618) ile pozitif yönde yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki vardır. Ben pozisyonu almayla; duygusal kopma(-0,161), başkalarına bağımlılık boyutuyla(-0,236)negatif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki var iken benlik ayrımlaşması(0.206) ile pozitif yönlü düşük düzeyde anlamlı bir ilişki söz konusudur. Duygusal kopma boyutuyla; başkalarına bağımlılık(0,311) ve benlik ayrımlaşması toplam(0,569) ile pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişkisi vardır. Başkalarına bağımlılık boyutuyla; benlik ayrımlaşması toplam ile(0,705) arasında pozitif yönde yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki söz konusudur.

Tablo 11. Regresyon Analizi

Model	R	R ²
1	,372 ^a	,138

Özgecılık Ölçeği; Benlik Ayrışması Ölçeği ve dağılımın yaklaşık olarak %14'ünü açıklamaktadır.

Tablo 12. ANOVA^b

		Kareler Toplamı	df	Ortalamaların karesi	F	p
1	Regression	2273,083	12	189,424	3,199	,000 ^a
	Residual	14151,345	239	59,211		
	Toplam	16424,429	251			

a. yordayan : (sabit), B. Eğtm, Duygusal Tepkisellik, Duygusal Kopma, sınıf, cinsiyet, Ben Pozisyonu Alma, Aile Sed, A. Başarı, Fakülte, Başkalarına Bağımlılık, A. Eğtm, yaş

b. bağımlı değişken: özgecılık

Özgecılık ile ön bilgi formunda bulunan değişkenler ve benlik ayrışması boyutları arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır(sig. 0.05>0,000).

Tablo 13. Regresyon Analizi

		Coefficients ^a				
Bağımsız değişkenler		B	Std. Hata	Beta	t	p
1	(sabit)	51,213	4,857		10,545	,000
	Cinsiyet	-3,274	1,093	-,192	-2,997	,003
	Yaş	1,971	1,173	,132	1,681	,094
	Fakülte	-1,037	1,362	-,052	-,761	,447
	Sınıf	,607	,731	,063	,831	,407
	Aile Sed	1,298	,825	,099	1,573	,117
	A. Başarı	1,206	,544	,144	2,217	,028
	A. Eğtm	,369	,548	,048	,674	,501
	B. Eğtm	-,495	,425	-,085	-1,164	,246
	Duygusal Tepkisellik	,112	,086	,085	1,309	,192
	Ben Pozisyonu Alma	,019	,087	,014	,216	,829
	Duygusal Kopma	-,239	,089	-,175	-2,694	,008
	Başkalarına Bağımlılık	,081	,082	,069	,994	,321

a. bağımlı değişken: özgecılık

Yukarıdaki tabloya baktığımızda; özgecılık bağımlı değişkenimizi cinsiyet(p=0.03<.050), akademik başarı(p=0.28<.050) ve duygusal kopma(p=0.008<.050) bağımsız değişkenleri anlamlı bir şekilde etkilemektedir. Bu durum özgecılık değişkeninin bağımlı olduğu değişkenleri işaret

etmektedir. Yani bireylerin özgecilik düzeyi cinsiyet boyutundan etkilendiği gibi akademik başarı yönünden de özgecilik düzeyi ile ilişki gözle görülmektedir. Aynı zamanda duygusal kopma alt boyutundan da özgecilik düzeyini etkileyen bir diğer faktör olarak bahsetmek mümkündür.

Tartışma Ve Sonuç

Bu bölümde, öğretmen adaylarının özgecilik ve benlik ayrımlaşması düzeyinin bazı değişkenlere göre incelenmesi amacıyla yapılan araştırmadan elde edilen bulgular, diğer araştırma bulguları göz önünde bulundurularak tartışılmıştır.

Araştırma grubunu oluşturan öğretmen adaylarının %66,3'ü kadın, %33,7'si erkek; %79'unun Eğitim Fakültesinde, %21'inin Fen Edebiyat Fakültesinde okuduğu; % 0,4'ünün 1. sınıf, %29,8'inin 2. sınıf, % 29'unun 3. sınıf, % 40,9'unun 4.sınıfta okuduğu; %30,6'sının 18-20, %64,3'ünün 21-23, %5,2'sinin 24 yaş ve üzeri yaş grubunda olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin %4'ünün akademik başarı durumu 2'den düşük, %17,5'inin 2-2,5, %41,7'sinin 2,5-3, %28,2'sinin 3-3,5, %8,7'sinin 3,5-4 arasında olduğu; %4'ünün ailesinin sosyo-ekonomik durumu dar gelirli, %9,5'inin ortanın altı, %76,2'sinin orta halli, %9,5'inin ortanın üstü, %0,8'inin ise varlıklı olduğu belirlenmiştir. Ayrıca öğrencilerin anne eğitim durumları incelendiğinde %14,3'ünün okuma yazma bilmiyor, %55,2'sinin ilkökul, %17,9'unun ortaokul, %7,9'unun lise, %2,4'ünün ön lisans, %2,4'ünün ise lisans mezunudur. Baba eğitim durumlarına bakıldığında ise %7,1'i okuma yazma bilmiyor, %42,5'inin ilkökul, %14,7'sinin ortaokul, %19,8'inin lise, %7,9'unun ön lisans, %7,9'unun lisans mezunu olduğu belirlenmiştir.

Üniversite Öğrencilerinin Cinsiyetlerine Göre Özgecilik ve Benlik Ayrımlaşması Düzeylerinin Yorumlanması

Araştırmada, öğrencilerin cinsiyetlerine göre özgecilik düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Özgeci tutumlar bir anlamda karşı tarafa verilen birer armağan gibidirler. Bu tür armağanlar çoğunlukla insanlara kendilerini iyi hissettirmektedir (İşgör, 2017). Özgeci davranışın önemi, çıkar beklemeden sadece yapmış olmak için yapılmasından gelmektedir. (Yöntem, Öktem, ve Artuç, 2017). Bireylerin özgecilik tutumları cinsiyete göre değişebilmektedir. Yapılan çalışmalar bu bulguları destekler niteliktedir. Kadın ve erkeklerin özgecilik düzeylerini karşılaştırdığımızda kadınların erkeklere göre daha özgeci davrandıkları belirlenmiştir. Burada elde edilen bulgu bazı araştırmalarla desteklenmektedir (Ma, 1985; Eisenberg ve Mussen, 1989; Duru, 2002; Fortin, 2006). Araştırmacılara göre bu farklılık, cinsiyet rollerinden kaynaklanmaktadır. Fortin (2006), boylamsal çalışmasında erkeklerin ailesinin finansal desteğini sağlama sorumluluğuna sahip olmasından dolayı daha doyumsuz oldukları ve lider olma şansı veren ve çok para kazandıran işlerde çalışmaya meyilli olduklarını ortaya koymuştur. Buna karşın kadınların, aile içinde çocuk bakımı ve ilişki desteği sağlama gibi geleneksel rol ve sorumlulukları nedeniyle daha özgeci oldukları ve diğer insanlara ve topluma yararlı işlerde çalışmaya daha fazla eğilimli oldukları bulunmuştur.

Eagly ve Crowley (1986) ise cinsiyet rolüne bağlı olarak, erkeklerin diğer insanlara tehlikeli durumlarda daha çok yardım etme eğiliminde olduklarını ancak güvenli durumlarda kadınların duygusal yardım ve koruma davranışlarını daha çok sergilediklerini ortaya koymuşlardır. Bununla birlikte özgeci davranış ile cinsiyet arasında ilişki olmadığını ortaya koyan çalışmalar da mevcuttur (Chou, 1998; Yıldırım ve Topçuoğlu, 2016).

Ayrıştırma, hem aile hem de birey ile ilgilidir. Her bireyin ayrıştırma düzeyi farklıdır. Kişinin kendini ayrıştırma düzeyi, ailesinin genel ayrışma düzeyinden etkilenmektedir. Buradan hareketle, cinsiyetin benlik ayrımlaşması düzeyine etkisine baktığımızda genel olarak boyutlarda anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Ancak bu çalışma bulgularına göre kadınlar, duygusal tepkisellik boyutunda erkeklerden anlamlı düzeyde daha yüksek puana sahiptirler. Duygusal

tepkisellik, duygularını düşüncelerinden ayıramama ve duygu düzenleme süreçlerini etkili şekilde kullanamama sonucunda benlik ayrışmasının olamamasını ifade etmektedir (Kerr ve Bowen, 1988). Dolayısıyla şu anki araştırma bulgusu göz önüne alındığında, kadınların daha düşük düzeyde bir ayrışma yaşadıkları söylenebilir. Ayrıca kadınlar daha duygusal davranışlarda bulunmakta ve kültürel alışkanlıkların bir sonucu olarak toplum baskısına erkeklerden daha fazla maruz kalmakta ve bu da onların daha stresli olmalarına neden olmaktadır. Polat'ın (2014) çalışması bu bulguyu desteklemektedir. Polat (2014) çalışmasında, duygusal tepkisellik ve başkalarına bağımlılık alt boyut puanlarında cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılaşma olduğunu ancak duygusal kopma ve ben pozisyonu alma alt boyut puanlarında cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılaşma olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Benzer şekilde Peleg ve Yitzhak (2010) tarafından yürütülen çalışmada, kadınlar ve erkekler arasında duygusal kopma ve ben pozisyonu alma düzeylerinde anlamlı bir farklılık olmadığı, ancak kadınların duygusal tepkisellik ve başkalarına bağımlılık düzeylerinin erkeklerden anlamlı derecede yüksek olduğu ortaya konmuştur.

Diğer taraftan Schwartz, Thigpen ve Montgomery (2006) çalışmalarında, üniversite öğrencilerinin ebeveynlerinin duygu işleme tarzları ile şu anki benlik ayrışması algılamaları arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Erkek katılımcıların bulgularına bakıldığında, çocukluk çağında olumsuz duyguların ebeveyn tarafından reddedildiğini bildiren erkeklerin benlik duygusu yaratamadığı (ben pozisyonu alamama) ancak duygusal kopma ve duygusal tepkisellikte farklılaşmadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Kadın katılımcıların bulguları, başkalarına bağımlılık ve düşük düzeyde duygusal kopma boyutunda herhangi bir ebeveyn tarafından sağlanan duygusal koçluk stili ve annelerin reddetme stili ile ilişkilendirilmektedir. Buna göre olumsuz duygularla başa çıkma eğitimin yokluğu, bu duyguları inkâr ederek annelerden aşırı onay arayışı ihtiyacıyla kadınların köken aileleriyle aşırı bütünleşmesine neden olmaktadır. Diğer taraftan kızlar diğer insanların duygusal ihtiyaçlarına katılmak için sosyalleşirken (Chodorow, 1989) erkekler hedefe yönelik başarı, egemenlik ve rekabet için sosyalleşmekte (Gilligan, 1982) ve erken dönemde anneden ayrılmaya ve bağımsız olmaya teşvik edilmektedirler (Chodorow, 1989). Bowen aile bireylerinin, kendi değişimlerinin ve farklılaşmalarının sorumluluğunu kendilerinin alması gerektiğini savunmuştur (Kesici, Mert, Bayrakçı ve Kiper, 2017). Bu durumda tüm araştırma sonuçları göz önüne alındığında, köken ailenin duygusal tepkisellik ve başkalarına bağımlılık üzerindeki etkisi kızlarda erkeklerden daha fazla olmaktadır. Şu anki çalışmada, sadece duygusal tepkisellik boyutunda kızların erkeklerden farklılaşması yukarıdaki araştırmalar tarafından desteklenmektedir. Ancak başkalarına bağımlılık boyutunda bu çalışmada cinsiyetler arasında farklılaşmanın olmaması köken aile ayrışma düzeyi, duygu koçluk ve duygularla başa çıkma eğitim tarzlarındaki farklılıklarla açıklanabilir.

Üniversite Öğrencilerinin Fakültelerine Göre Özgecilik ve Benlik Ayrışması Düzeylerinin Yorumlanması

Öğrencilerin öğrenim gördükleri fakülteye göre özgecilik düzeyleri incelendiğinde, fakülteler arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu bulgu, Kasapoğlu'nun (2014) çalışması ile desteklenmektedir. Buna göre özgecilik açısından fakülteler arası bir fark olmaması, öğrencilerin henüz aday olmaları ve mesleğin kazandırdığı nitelikleri ve mesleğe yönelik olumlu tutumları yeterince edinememiş olmalarından kaynaklanabilmektedir (Kasapoğlu, 2014).

Fakültelere göre benlik ayrışması boyutlarında genel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Ancak fen edebiyat fakültesi öğrencilerinin, eğitim fakültesi öğrencilerine göre anlamlı düzeyde daha fazla duygusal kopma yaşadıkları görülmüştür. Duygusal kopma diğer bir ifadeyle duygusal ilişkiyi kesme; aile üyelerinin çözülmemiş bir duygusal neden ile fiziksel ve psikolojik olarak birbirlerinden kaçınması, aile üyeleriyle olan ilişkilerin azaltılması veya tamamen kopartılmasıdır. İnsanların birbirinden uzaklaşması veya nadiren eve gitmeleri yoluyla duygusal temas kesilebilmektedir (Varol, 2015). Ayrıca duygusal kopma yaşayan bireyler, yakın ilişkileri dengede tutabilmek için ailenin yerini sosyal ve iş ilişkileri ile doldurmaya çalışmaktadırlar. Ancak

böyle bir durumda problemler daha kalıcı hale gelmekte ve çözülememektedir (The Bowen Center, 2011; akt., Varol, 2015). Fen edebiyat fakültesi öğrencilerinin duygusal kopma puanının daha yüksek düzeyde olmasının nedeni, memleketlerinin Uşak iline daha uzak olması ve bu sebeple aileleri ile daha az görüşmeleri olabilir. Diğer taraftan Fen edebiyat fakültesi bilim insanı yetiştirmektedir. Bu sebeple bu öğrenciler bilimsel çalışmalarla daha çok uğraşıp ailelerini ihmal ediyor olabilirler. Bu durumda fen edebiyat fakültesi öğrencileri daha fazla duygusal kopma yaşıyor olabilir.

Üniversite Öğrencilerinin Sınıf Düzeyine Göre Özgecilik ve Benlik Ayrışması Düzeylerinin Yorumlanması

Araştırmada, sınıf düzeyi ile özgecilik arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Kaçar-Banbal (2010) da hemşirelik öğrencilerinin özgecilik düzeylerini incelediği çalışmasında, sınıf düzeyinin özgeciliğin alt boyutlarıyla ve toplam puanıyla arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı bulgusuna ulaşmıştır. Bazı araştırmacılar da sınıf düzeyinin özgecilik tutumlarını etkilediğini ortaya koymaktadırlar (Akbaba, 1994; Kasapoğlu, 2014; Yıldırım ve Topcuoğlu, 2016). Ancak bu araştırma sonuçları, farklı sınıf düzeyleri ile özgecilik arasında ilişki bulmuşlardır. Bu durumda özgeciliğin sınıf düzeyinden ziyade kişisel tercihe bağlı olduğu söylenebilir (Yıldırım ve Topcuoğlu, 2016).

Sınıf düzeyine göre öğrencilerin benlik ayrışması boyutlarında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Ancak başkalarına bağımlılık boyutunda 1. sınıf öğrencileri daha yüksek puana sahiptir. Ailesinden ilk kez ayrılan bireylerin ailesine duyduğu özlem nedeniyle daha fazla bağımlılık göstermeleriyle bu durum açıklanabilmektedir. Diğer taraftan ben pozisyonu alma boyutunda 4. Sınıf öğrencileri daha yüksek puana sahip bulunmuştur. Ben-pozisyonu almada bireyin duygu ve düşüncelerini kişisel, sorumlu ve diğerlerinden bağımsız bir biçimde ortaya çıkarması ve diğer bireyleri kendi düşüncelerini ifade etme konusunda cesaretlendirmesi söz konusudur (Bowen, 1976/1978; akt., Polat, 2014). 4.sınıf öğrencileri de üniversite eğitiminin son yılında oldukları için bir yol haritaları ve meslek hayatına yönelik bir planları bulunmaktadır. Bu yüzden bu alt boyutta daha yüksek puan almış olabilirler.

Üniversite Öğrencilerinin Sosyo-Ekonomik Düzeyine Göre Özgecilik ve Benlik Ayrışması Düzeylerinin Yorumlanması

Bir diğer bulgu ise sosyo-ekonomik düzey ile özgecilik arasında anlamlı bir farkın olmamasıdır. Ancak bu çalışmada varlıklı öğrencilerin, diğer sosyo-ekonomik düzeye sahip öğrencilere göre daha fazla özgeci tutuma sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen bu bulgu literatürdeki bazı kaynaklarla örtüşmektedir. Onatır (2008), yüksek gelire sahip öğretmenlerin düşük gelirli öğretmenlere göre daha özgeci davrandıklarını saptamıştır. Diğer taraftan ülkelerarası bir özgecilik araştırmasında, gelişmiş ülkelerdeki üniversite öğrencilerinin gelişmekte olan ülkelerdeki öğrencilere göre daha çok özgeci davranışlar gösterdikleri ileri sürülmektedir (Kang ve diğerleri, 2011; akt., Topuz, 2013).

Sosyo-ekonomik düzeyin benliğin ayrışması üzerindeki etkisine baktığımızda benlik ayrışması boyutlarından olan duygusal tepkisellik, duygusal kopma ve başkalarına bağımlılık alt boyutlarında anlamlı bir farklılık gözlenmezken ben pozisyonu alma boyutunda anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Ben pozisyonu alma boyutunda varlıklı olan üniversite öğrencileri, diğer sosyo-ekonomik düzeydeki bireylere göre daha yüksek puana sahiptirler. Bunun sebebi olarak, varlıklı ailelerin çocuklarının gelişimi için her türlü aktivite ve eğitim imkânı sağlıyor olmaları gösterilebilir. Varlıklı aileler çocuklarına yönelik daha az müdahaleci ve çocuklarının özerk olmalarına daha fazla katkı sağlayıcı olabilirler. Ayrıca çocuklarının düşüncelerine daha fazla değer vermeleri ve onları desteklemeleri olasıdır. Sonuç olarak varlıklı öğrenciler duygu ve düşüncelerini

kişisel, sorumlu ve diğerlerinden bağımsız bir biçimde ortaya koyup ailesinden gördüğü gibi diğer bireyleri de kendi düşüncelerini ifade etme konusunda cesaretlendiriyor olabilirler.

Üniversite Öğrencilerinin Akademik Başarı Durumuna Göre Özgecilik ve Benlik Ayrışması Düzeylerinin Yorumlanması

Akademik başarı durumu ile özgecilik arasındaki ilişkiye baktığımızda aralarında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Akademik başarı düzeyi 2'den düşük olan öğrenciler, diğerlerine göre anlamlı düzeyde daha az özgeci tutum sergilemektedirler. Bu bulguyu destekleyen araştırma sonuçları mevcuttur. Buna göre akademik başarı ve sosyal etkinliklere katılım ile olumlu sosyal davranış eğilimleri arasında anlamlı düzeyde pozitif ilişkiler olduğu ileri sürülmektedir (Sünbül ve Güçray, 2016). Ayrıca Moore ve Allen (1996), akademik başarı gösteren öğrencilerin gönüllülük davranışının diğerlerine göre daha fazla olduğunu ortaya koymaktadır. Akademik başarı durumu ve benlik ayrışması boyutları arasında anlamlı farklılık bulunmamaktadır ve ilgili literatürde bu bulguyu destekleyen bir sonuca ulaşılmamıştır.

Üniversite Öğrencilerinin Anne- Baba Eğitim Durumuna Göre Özgecilik ve Benlik Ayrışması Düzeylerinin Yorumlanması

Öğrencilerin anne-babalarının eğitim düzeyine göre özgecilik puan ortalamalarına ilişkin alanyazın değerlendirildiğinde; yüksek eğitilmiş olan ebeveynlerin çocuklarının düşük eğitilmiş ebeveynlerinkinden daha fazla özgeci davranış gösterme eğiliminde oldukları, özgeci davranışın öğrenme sonucu gerçekleştiği ve olumlu model almayı sağlayacak destekleyici, uyumlu aile ortamlarında arttığı ortaya konmaktadır (Eisenberg ve Mussen, 1989; Ma ve Leung, 1995; Avcı, Aydın ve Özbaşaran, 2013). Şu anki araştırma da bu bulguyu desteklemektedir. Anlamlı bir farklılık bulunmamakla birlikte bu çalışmada, anne-babası yüksek eğitilmiş olan öğrencilerin daha özgeci bir tutuma sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yani yüksek eğitilmiş ve özgeci davranan anne-babalara sahip olan bireyler, anne babalarını rol model olarak daha özgeci davranışlar kazanmış olabilirler. Diğer taraftan Avcı ve diğerleri (2013) araştırmalarında annesi ve babası okuryazar olmayan öğrencilerin özgecilik puan ortalamalarının daha düşük olduğu ve aradaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğunu ortaya koymuşlardır. Chou (1998)'da anne-baba eğitim seviyesinin gönüllü aktivitelere katılım ile ilişkili olduğunu savunmaktadır.

Anne ve baba eğitim durumlarına göre benlik ayrışması boyutlarını incelediğimizde, bu çalışmada anne eğitim durumu ile sadece başkalarına bağımlılık boyutu arasında anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre annesi okuma yazma bilmeyen ya da ön lisans mezunu olan üniversite öğrencileri, başkalarına daha çok bağımlıdırlar. Annesi okuma yazma bilmeyenler için başkalarına bağımlılığın olası bir nedeni, annenin içinde kalan okuma isteğini çocuğu üzerinden doyurmaya çalışması ve bunu yaparken de çocuğunu kendi istediği şekilde yetiştirmesi gösterilebilir. Bu yüzden çocuk, sürekli birilerinin düşüncesine göre hareket etmiş ve başkalarına bağımlı olmuş olabilir. Annesi ön lisans mezunu olan öğrenciler içinse bu durum, annelerini örnek alıp onun gibi başarılı olmak istedikleri için annesine ve başarılı olan insanlara bağımlı olmuş olmaları ile açıklanabilir. Baba eğitim durumlarına baktığımızda ise benlik ayrışması boyutlarının hiçbirisi ile anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Sonuç olarak, araştırma bulguları değerlendirildiğinde genel olarak alanyazın tarafından desteklenen ancak bazı açılardan farklılıklar da gösteren ve bundan sonraki çalışmalara yardımcı olabilecek sonuçlara ulaşılmıştır. Sosyo demografik özelliklerinden akademik başarı durumu ve cinsiyet değişkeni açısından üniversite öğrencilerinin özgecilik düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunurken; anne ve baba eğitim durumu, sınıf düzeyi, fakülte ve ailenin sosyo-ekonomik durumu açısından anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Benlik ayrışması düzeyi açısından ise öğrencilerin demografik özellikleri incelendiğinde cinsiyet, fakülte, ailenin sosyo-ekonomik durumu ve anne eğitim durumu açısından

anlamalı düzeyde bir farklılık bulunurken; sınıf düzeyi, akademik başarı durumu ve baba eğitim durumu açısından anlamalı düzeyde bir farklılık bulunmamıştır.

Öneriler

Bu araştırma üniversite öğrencilerinin özgeciliği düzeyleri ve benlik ayrımlaşması düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından rolünü ortaya koymuştur. Yurtiçindeki araştırmalarda özgeciliği ve özellikle benlik ayrımlaşması ile ilgili araştırmalar oldukça kısıtlı olduğu için, bu alanda yeni araştırmalara ihtiyaç duyulmaktadır.

Araştırma, sadece Uşak üniversitesi öğrencileri ile yapılmıştır bu yüzden elde edilen sonuçlar diğer bireylere genellenemez. Farklı yaş ve öğrenci gruplarında özgeciliğin farklı değişkenlerle ilişkisini görmek için farklı örneklem gruplarında araştırma yapılabilir. Örneğin; öğrenci olmayan yetişkinlerle, yaşlılarla, hastalarla, engellilerle ya da herhangi bir meslek grubuyla da çalışılabilir.

Benlik ayrımlaşması Bowen'in Aile Sistemleri Kuramının bir kavramıdır. Ve Batı alanyazında benliğin farklılaşmasıyla; genel uyum, problem çözme, fiziksel sağlık, psikolojik olgunluk, yaşam doyumu, sağlıklı kişilerarası ilişkiler gibi değişkenler arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Her ne kadar benliğin ayrımlaşması Aile Terapisi'ne ait bir kavram olsa da sadece aileyi ve evliliği kapsamamalı; evli olan ve olmayan tüm bireyleri kapsamaktadır. Bu bağlamda Türkiye'de bu durum göz önüne alınarak sadece evli çiftler üzerinde değil tüm bireyler üzerinde çalışma yapılması önerilmektedir. Ve özgeciliğin dışında farklı değişkenlerin de benlik ayrımlaşmasını yordama rolü incelenebilir.

Benliğin farklılaşması kavramı Amerika kaynaklı alanyazında ve aile terapilerinde sık sık kullanılan bir kavramdır. Ama ülkemizde yeterince bu konunun araştırılmadığı görülmektedir. Ve benliğin ayrımlaşması konusunda ülkemizde sadece bir iki tane çalışma bulunmaktadır. Psikolojik danışmanlık lisans ve yüksek lisans programlarında benlik ayrımlaşması ile ilgili daha fazla çalışma yapılması için öğrenciler desteklenebilir.

Türkiye'de yapılacak çalışmalarla Bowen Aile Terapisi'ne ait farklı kavramların da araştırılmasının ülkemiz alanyazına daha fazla katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca, benliğin farklılaşmasıyla ilgili olarak, Batı kaynaklı alanyazında farklı etnik ve toplumsal gruplar üzerinde çalışılmaktadır; gruplar arasında herhangi bir farklılaşma olup olmadığı ve oluşan farklılaşmaların nedenleri araştırılmaktadır (Polat, 2014). Bowen'a (1976, 1978) göre benliğin farklılaşması evrensel bir olaydır. Bu bağlamda ülkemizde farklı etnik ve toplumsal gruplarla çalışmalar yapılması ülkemiz alanyazına katkı sağlayacaktır.

Bowen'a (1976, 1978) göre benliğin farklılaşması dinamik bir süreçtir (Polat, 2014). Diğer bir ifade ile bireylerde, benliğin farklılaşmasında zaman içerisinde değişimler olabilir. Bu araştırmada, çalışma grubundan yeterli veri elde edilemediği için yaşa, medeni durumuna, mesleğine ve gelişim dönemlerine göre benliğin farklılaşmasında herhangi bir farklılaşma olup olmadığı sorularına cevap bulunamamıştır. Bu anlamda, farklı ve daha geniş örneklemelerde yapılacak olan çalışmalarda benliğin farklılaşmasının önemli bir yönü olan süreç yönünün araştırılması önerilmektedir.

Benliğin farklılaşması kapsamında ilk, orta ve lise grubu öğrenci velilerine yönelik eğitim programlarının düzenlenerek koruyucu ve önleyici çalışmalar yapılabilir. Evlilik öncesi, evlenecek çiftlere eğitim verilerek benliğin farklılaşması kavramının bu eğitimler içerisinde yer alması sağlanarak sağlıklı bir gelecek ve aile yapısı oluşturulabilir.

Bireylerde meydana gelen benlik ayrışmasından öncelikli olarak aileler sorumludur. Çocuğun, duygu ve düşüncelerinin farkında, anne ve babasından bağımsız davranabilen, başkaları ile yakın ilişkiler kurabilen ve bu esnada benlik duygusunu kaybetmeyen bir kişi haline gelmesi için iletişim halinde olduğu bireylerden farklı bir benlik algısı geliştirmelidir. Bu durumdan da sorumlu olan kişiler kişinin anne ve babasıdır. Bu bağlamda da, psikolojik ve fiziksel olarak sağlıklı bireylerin yetiştirilmesi için benliğin farklılaşması konusunda aile eğitimlerinin yapılarak benliğin ayrışması üzerinde durulabilir.

Bireyler tüm yaşamları boyunca benlik ayrışması yaşarlar. Bu bağlamda, özellikle bir kimlik ve yaşam felsefesinin kazanıldığı ergenlik döneminde benliğin farklılaşmasına yönelik olarak okullarda, okul rehberlik servisleri ve rehber öğretmenleri tarafından, çalışmalar yapılmalıdır. Bu çalışmalar grup rehberliği ya da grupla psikolojik danışma şeklinde olabilir. Ve bu çalışmalarda öğrencilere benliğin ayrışmasının ne olduğu, neden önemli olduğu ve benliğin ayrışmasının hayatlarına nasıl etki ettiğinin önemi anlatılmalıdır. Devamında ise uygun etkinliklerle öğrencilere deneyim kazandırılabilir.

Her yaş grubundaki öğrencilere yönelik onların özgeci davranışlarını artıracak eğitim programları yapılabilir ve izleme çalışmaları ile de bu programın etkililiği araştırılabilir.

Farklı örneklem gruplarında yapılacak çalışmalarda, cinsiyet, anne-baba eğitim durumlarının farklılaşmanın nedeni olarak toplumsal cinsiyet rolleri, toplumsal ve kültürel yapı gibi özelliklerin de ele alınması, nedensel açıklamalar yapma açısından önerilmektedir. Aynı durum benliğin farklılaşması alt boyutları açısından da geçerlidir. Cinsiyete, anne-baba eğitim durumlarının benliğin farklılaşması alt boyutlarında meydana gelen farklılaşmaların nedenlerine yönelik çalışmalar yapılması önerilmektedir.

Ayrıca veri toplama sürecinde, örneklem grubundaki her bireye araştırmacı tarafından ulaşılmalı ve araştırmacıların veri toplama araçlarını objektif doldurmaları için gerekli önlemler alınmalıdır.

KAYNAKÇA

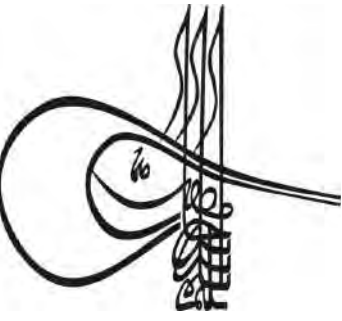
- Akbaba, S. (1994). *Grupla psikolojik danışmanın sosyal psikolojik bir kavram olan özgencilik üzerindeki etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Alden, L. E. ve Trew, J. L. (2013). If it makes you happy: Engaging in kind acts increases positive affect in socially anxious individuals. *Emotion*, 13(1), 64.
- Aşkın, M. (1986). Sosyal öğrenme kuramı açısından olumlu ve olumsuz sosyal davranışlar. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 147-153.
- Avcı, D., Aydın, D. ve Özbaşaran, F. (2013). Hemşirelik öğrencilerinde empati-özgencilik ilişkisi ve özgeci davranışın bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Balıkesir Sağlık Bilimleri Dergisi*, 2(2), 108-113.
- Batson, D. C. (2014). *The altruism question: Toward a social-psychological answer*. Howe, England: Psychology Press.
- Baumeister, R. F. ve Leary, M. R. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, 117, 497-529.
- Bierhoff, H. W. (1987). Donor and recipient: Social development, social interaction, and evolutionary process. *European Journal of Social Psychology*, 17, 113-130.
- Bilgin, N. (1988). *Sosyal Psikolojiye Giriş*. İzmir: Ege Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları.

- Bowen, M. (1976). *Theory in the practice of psychotherapy*. (Ed. In P. J. Guerin, Jr.), *Family therapy: Theory and practice* (pp. 42–90). New York: Garner Press.
- Bowen, M. (1978). *Family therapy in clinical practice*. New York: Aronson.
- Brewer, M. B. (1991). The social self: On being the same and different at the same time. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 17, 475–482.
- Brief, A. P. ve Motowidlo, S. J. (1986). Prosocial organizational behaviors. *Academy of Management Review*, 11, 710-725.
- Charles, R. (2001). Is there any empirical support for Bowen's concept of differentiation of self, triangulation, and fusion? *American Journal of Family Therapy*, 29, 279–292.
- Chodorow, N. (1989). *Feminism and psychoanalytic theory*. Yale University Press, New Haven, CT.
- Chou, K. L. (1998). Effects of age, gender, and participation in volunteer activities on the altruistic behavior of Chinese adolescents. *The Journal of Genetic Psychology*, 159(2), 195-201.
- Dal, V. ve Eroğlu, A. H. (2015). Farklı kişilik özelliklerine sahip bireylerin risk algılarının tüketici davranışı açısından incelenmesi: üniversite öğrencileri üzerine bir araştırma. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 20(2), 361-385.
- Dunn, E. W., Aknin, L. B. ve Norton, M. I. (2008). Spending money on others promotes happiness. *Science*, 319(5870), 1687–1688.
- Duru, E. (2002). *Öğretmen adaylarında kişi-durum yaklaşımı bağlamında yardım etme davranışı eğilimi empati ve düşünme stilleri ilişkisi ve bu değişkenlerin bazı psikososyal değişkenler açısından incelenmesi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Eisenberg, N. ve Mussen, P. H. (1989). *The roots of prosocial behavior in children*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Feigin, S., Owens, G. ve Goodyear-Smith, F. (2014). Theories of human altruism: A systematic review. *Annals of Neuroscience and Psychology*, 1(1), 1-9.
- Fisher, R. J. ve Ackerman, D. (1998). The effects of recognition and group need on volunteerism: A social norm perspective. *Journal of Consumer Research*, 25, 262–275.
- Flynn, S. V. ve Black, L. L. (2011). An emergent theory of altruism and self – interest. *Journal of Counseling and Development*, 89(4), 459-469.
- Fortin, N. M. (2006). Greed, altruism, and the gender wage gap. *Unpublished manuscript, Department of Economics, University of British Columbia*.
- Haynes, K. T., Josefy, M. ve Hitt, M. A. (2015). Tipping point: managers' self-interest, greed, and altruism. *Journal of Leadership and Organizational Studies*, 22(3), 265-279.
- Işık, E. ve Bulduk, S. (2015). Psychometric properties of the differentiation of self inventory-revised in Turkish adults. *Journal of marital and family therapy*, 41(1), 102-112.
- İlhan, T. ve Yöntem, M. K. (2013). Benlik kurguları ve otantikliğin özgecilik üzerindeki yordayıcı gücünün incelenmesi. *Turkish Studies - International Periodical for The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, Vol. 8/8, p. 2291-2302.
- İmamoğlu, E. O. (1979). Sosyal psikolojide 1970'lerde incelenen konular ve yöntem açısından genel bir bakış. *Türk Psikoloji Dergisi*, 5, 14-19.

- İşgör, İ., Y. (2017). Eğitim ve sağlık çalışanlarında psikolojik iyi oluş ve özgeciliğin incelenmesi. *Turkish Studies - International Periodical for The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, Vol. 12/6, p. 423-438. DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.11439> ISSN: 1308-2140.
- Gilligan, C. (1982) *In a different voice: Psychological theory and women's development*. Harvard University Press, Cambridge, MA.
- Gueguen, N. ve De Gail, M. (2003). The effect of smiling on helping behavior: Smiling and Good Samaritan behavior. *Communication Reports*, 16, 133–140.
- Jankowski, P. J. ve Sandage, S. J. (2012). Spiritual dwelling and well-being: The mediating role of differentiation of self in a sample of distressed adults. *Mental Health, Religion and Culture*, 15(4), 417-434.
- Kaçar-Banbal, G. (2010). *Hemşirelik öğrencilerinin özgecilik düzeyleri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Kasapoğlu, F. (2014). İyilik hali ile özgecilik arasındaki ilişkinin incelenmesi/an examination of the relationship between wellness and altruism. *Hikmet Yurdu Düşünce-Yorum Sosyal Bilimler Araştırma Dergisi*, 7(13), 271-288.
- Kesici, Ş., Mert, A., Bayrakçı, E. ve Kiper, C. (2017) *Vaka örnekleriyle birlikte aile danışma kuramları ve teknikleri*. Nobel Yayınları (3. Baskı), Ankara
- Kerr, M. E. ve Bowen, M. (1988). *Family evaluation*. New York: Norton.
- Knauth, D.G. ve Skowron, E.A. (2004). Psychometric evaluation of the differentiation of self inventory for adolescents. *Nursing Research*, 53, 163–171.
- Ma, H. K. ve Leung, M. C. (1995). The relation of altruistic orientation to family social environment in Chinese children. *Psychologia: An International Journal of Psychology in the Orient*, 38, 109- 115.
- Ma, H. K. (1985). A cross-cultural study of sex differences in human relationships. *Psychological Reports*, 56, 799-802.
- Maslow, A. (1970). *Motivation and personality* (2nd ed.). New York, NY: Harper and Row.
- Maslow, A. H. (1950). Self-actualizing people: A study of psychological health. *Personality*, 1, 11-34.
- Mert, A. (2014). *Çiftlerde değer yönelimleri ile çok boyutlu sosyal desteğin evlilik uyumun açısından incelenmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Mert, A. ve Topal, İ. (2018). Benlik ayrışmasının manevi yönelimine etkisinin bazı değişkenlerle incelenmesi. *OPUS – Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, Cilt:8, Sayı: 14
- Midlarsky, E. ve Kahana, E. (2007). *Altruism, well-being, and mental health in late life*. In *Altruism and health: Perspectives from empirical research* (pp. 56–69). New York, NY: Oxford University Press.
- Moore, C. W. ve Allen J. P. (1996). The effects of volunteering on the young volunteer. *The Journal of Primary Prevention*, 17, 231-258.
- Peleg, O ve Yitzhak, M. (2010). Differentiation of self and separation anxiety: is there a similarity between spouses? *Contemporary of Family Therapy*, 33(1), 25-36.

- Piliavin, I. M., Rodin, J. ve Piliavin, J. A. (1969). Good Samaritanism: An underground phenomenon? *Journal of Personality and Social Psychology*, 13, 289–299.
- Polat, K. (2014). *Evli bireylerde çift uyumu ve bazı psikolojik belirtilerin benliğin farklılaşması açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Sandage, S.J. ve Jankowski, P.J. (2010). Forgiveness, spiritual instability, mental health symptoms, and well-being: Mediator effects of differentiation of self. *Psychology of Religion and Spirituality*, 2, 168–180.
- Schwartz, J. P., Thigpen, S. E. ve Montgomery, J. K. (2006). Examination of parenting styles of processing emotions and differentiation of self. *The Family Journal*, 14(1), 41-48.
- Simon, H. A. (1993). Altruism and economics. *American Economic Review*, 83, 156-161.
- Singh, A. A., Hofsess, C. D., Boyer, E. M., Kwong, A., Lau, A. S. M., McLain, M. ve Haggins, K. L. (2010). Social justice and counseling psychology: Listening to the voices of doctoral trainees. *The Counseling Psychologist*, 38, 766–795.
- Skowron, E. A. ve Dendy, A. K. (2004). Differentiation of self and attachment in adulthood: Relational correlates of effortful control. *Contemporary Family Therapy*, 26, 337–357.
- Skowron, E. A. ve Schmitt, T. A. (2003). Assessing interpersonal fusion: reliability and validity of a new DSI fusion with others subscale. *Journal of Marital and Family Therapy*, 29, 209–222.
- Skowron, E. A. ve Friedlander, M. (1998). The differentiation of self inventory: Development and initial validation. *Journal of Counseling Psychology*, 28, 235–246.
- Sober, E. (2002). The ABC of altruism. In S. G. Post, L. G. Underwood, J. Schloss, ve P. W. B. Hurlbut (Eds.), *Altruism and altruistic love* (pp.17–28). Oxford: Oxford University Press.
- Sünbül, Z. A. ve Güçray, S. S. (2016). Ergenlerde olumlu sosyal davranışları yordamada koruyucu faktörler ve bazı kişisel değişkenlerin rolü. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 6(45), 101-114.
- Taymur, İ. ve Türkçapar, M. H. (2012). Kişilik: tanımı, sınıflaması ve değerlendirmesi. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 4(2), 154-177.
- Topuz, C. (2013). *Üniversite Öğrencilerinde Özgeciliğin Öznel İyi Oluş Ve Psikolojik İyi Oluş İle İlişkisinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek Lisans tezi. Fatih Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Trivers, R. (1971). The evolution of reciprocal altruism. *The Quarterly Review of Biology*, 46(1), 35–57.
- Yavuzer, H. (2002). *Çocuk Psikolojisi*. Remzi Kitabevi, İstanbul.
- Yıldırım, M. ve Topçuoğlu, P. (2016). Özgeciliğin çeşitli demografik değişkenlerle incelenmesi: Sakarya Örneği. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 40-53.
- Yöntem, M. K., Öktem, İ. ve Artuç, S. (2017). Lise Öğrencilerinin Psikolojik Doğum Sırasının Özgecilik Üzerindeki Yordayıcı Gücünün İncelenmesi. *Turkish Studies - International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, Vol.12/4, p. 623-640, DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.11198> ISSN: 1308-2140.

-
- Yörükoğlu, A. (1988). *Gençlik çağı: ruh sağlığı ve ruhsal sorunları*. Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları. Ankara.
- Weinstein, N. ve Ryan, R. M. (2010). When helping helps: Autonomous motivation for prosocial behavior and its influence on well-being for the helper and recipient. *Journal of Personality and Social Psychology*, 98(2), 222.
- Williamson, I., Sandage, S. J. ve Lee, R. M. (2007). How social connectedness affects guilt and shame: Mediation by hope and differentiation of self. *Personality and Individual Differences*, 43(8), 2159-2170.
- Wilson, J. (2000). Volunteering. *Annual Review of Sociology*, 26(1), 215–240.
- Wilson, D. W. ve Kahn, A. (1975). Rewards, costs, and sex differences in helping behavior. *Psychological Reports*, 36, 31–34.
- Varol, R. (2015). *Genogram temelli yürütülen psikolojik danışma sürecinin çiftlerde evlilik uyumu, duygusal bağlılık, evlilikte problem çözme ve benliğin ayrışma düzeylerine etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mevlana Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.



Article Info/Makale Bilgisi

✍ Received/Geliş: Nisan 2018

✓ Accepted/Kabul: Haziran 2018

✍ Referees/Hakemler: Doç. Dr. Osman Ferda BEYTEKİN – Dr. Öğr. Üyesi Nurettin BELTEKİN – Dr. Öğr. Üyesi Muhittin ÇALIŞKAN – Dr. Zübeyde DOĞAN ALTUN

This article was checked by iThenticate.

ÖĞRETİM ELEMANLARININ GEÇMİŞ ÖĞRENME YAŞANTILARININ SINIF İÇİ PERFORMANSLARINA YANSIMALARI*

Namık ÖZTÜRK** - Aslı YURTTAŞ***

ÖZET

Bu çalışmada öğretim elemanlarının sınıf içi performans düzeylerinin belirlenmesi, yüksek düzeyde performans sergileyen öğretim elemanlarının geçmiş öğrenme yaşantıları arasındaki benzerlik ya da farklılıkların araştırılması amaçlanmıştır. Araştırma, bu amaca uygun olarak karma yöntem (nicel+NİTEL) kullanılarak yürütülmüştür. Nicel veri toplama aracı olarak "Öğretim Elemanlarının Sınıf İçi Eğitim-Öğretim Etkinliklerini Değerlendirme Ölçeği" kullanılırken, nitel veri toplama aracı olarak "Görüşme Formu" kullanılmıştır. Araştırmanın nicel boyutunda Ege Bölgesinde bulunan bir üniversitenin eğitim fakültesinde görevli 52 öğretim üyesi hakkında öğrencilerinden elde edilen bilgiler kullanılmış ve öğretim üyelerinin performans düzeyleri belirlenmiştir. Araştırmanın nitel boyutunda ise en yüksek performans gösteren ilk 10 öğretim üyesinden rastgele belirlenen 5 kişi ile yarı yapılandırılmış görüşme yapılmış ve geçmiş öğrenme yaşantıları hakkında bilgi toplanmıştır. Araştırma bulgularından üç temel sonuca ulaşılmıştır. Bunlar 1) Öğrenci görüşlerine göre öğretim elemanlarının sınıf içi performansları orta düzeydedir. 2) Öğretim elemanlarının sınıf içi performansları eğitim bilimlerinde görevli öğretim elemanları lehine anlamlı düzeyde yüksektir. 3) Sınıf içi performans düzeyi en yüksek öğretim elemanlarının geçmiş öğrenme yaşantıları -sevgi dolu bir ailede büyümek, ilk-orta-lise hayatında disiplinli bir eğitim almak, gençlik dönemlerinde sosyal faaliyetlerde yer almak, üniversitede yerleştirdikleri bölümü yetersiz görmeleri/azim, akademisyenlik mesleğini seçmede rastlantısallık, akademisyenliğin öğreticilik yönüne ağırlık vermek, mesleğinde ve özel yaşamında doyum noktasına ulaşmak

* Bu çalışma, 11-13 Mayıs 2017 tarihinde Kızılcahamam/Ankara'da gerçekleştirilen 12. Eğitim Yönetimi Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

** Dr. Öğr. Üyesi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Yönetimi ABD, El-mek: ozturknamik@gmail.com

*** Arş. Gör., Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Yönetimi ABD, El-mek: asliorcan@gmail.com

olmak üzere yedi tema üzerinden açıklanmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Öğretim Elemanları, Öğrenme Yaşantısı, Sınıf İçi Performans, Karma Yöntem

THE REFLECTION OF PREVIOUS LEARNING EXPERIENCES OF ACADEMIC STAFF ON THEIR IN-CLASS PERFORMANCE

ABSTRACT

This research aims to determine in-class performance levels of academic staff, and the similarities and differences among the previous learning experiences of high-scoring academic staff selected in accordance with the opinions of the students. The research is conducted by using the mixed method (quantitative + QUALITATIVE). Concerning the quantitative dimension of the research, students' opinions on 52 faculty members were utilized, and consequently the performance levels of abovementioned faculty members were identified. As quantitative data instrument, "Instructional Activities Assessment Scale" and as qualitative data instrument "Interview Form" were used. Concerning the qualitative dimension of the research, 5 out of top 10 high-scoring academic staff were randomly selected, and interviewed to collect the data regarding their previous learning experiences through the semi-structured interview technique. Three main results obtained from the research findings were; 1) According to the students, the in-class performances of the academic staff members are recognized as a medium level. 2) the in-class performances of the academic staff are significantly higher in favor of the academic staff in the educational sciences. 3) Past learning experiences of the academic staff having the highest level of in-class performance are explained in seven themes; namely growing up in a family full of love, education with a strong discipline during elementary, junior and high school years, participating in social activities when younger, considering their university education as insufficient/being competitive, coincidental choice of being an academic staff, emphasizing the instructional side of being an academic staff and satisfied with their profession and their private lives.

STRUCTURED ABSTRACT

1. Introduction

Having educated citizens is important in the development and welfare of countries and it is higher educational institutions main purpose to provide that. Higher educational institutions, while fulfilling this task, should adapt into the technological changes, take into consideration of issues such as globalization and population growth. Parallel to that, tasks that are expected to be fulfilled from higher educational institutions are on the rise. The number of higher educational institutions in Turkey are increasing every day causing spaces to fill up in classes while students are racing to enroll a good university and have access to high quality education. As a result,

universities are looking for ways to serve their students better in order to attract potential students.

This is especially important for faculties of education. Faculties of education, educating future teachers of the nation, are very important and they cannot be simply classified as service-quality or customer-provider institutions. A teacher candidate will evolve into a teacher as a result of the education they received and having rich experiences and interactions. Effective teachers of 21st century should be educated by well-equipped instructors in terms of subject matter expertise and professionalism. Research suggests meaningful relations between features of students (teacher candidates) and features of instructors who educated them (Cuickshank, 1995; cited by Şen & Erişen, 2002). Students' expectations regarding quality from their universities range from expecting well maintained buildings to social, cultural and sportive facilities and laboratories etc. (Saydan, 2008, p. 65).

Tayyar and Dilşeker (2012, p. 201) listed variables that affect student satisfaction of their college education and found that academic staff is the most important variable that determines students' satisfaction. On the other hand, literature suggest that students usually have negative (Akan, 2014; Aksu, Çivitçi, Duy, 2008) or medium level (Şahin, 2009; Murat, Aslantaş ve Özgan, 2006) perceptions regarding attitudes, class practices and measurement and evaluation practices of academic staff.

This study, taking academic staff's affect on the teachers that they educated into consideration, investigates how academic staff's in class performance levels are affected by their past learning experiences by employing both qualitative and quantitative research methods.

2. Method

This research employs mixed method by the use of both qualitative and quantitative research methods. Recently mixed method, employing more than one method while investigating the educational phenomenon in question (Greene, 2007) has been frequently used in the educational studies.

During the study, at First, quantitative data on academic staff's class performance level was gathered, and then qualitative data regarding academic staffs' prior learning experiences collected via interviews

The population consisted of 64 academic staff lecturing Pedagogical Formation Certificate Program during the first semester of 2016-2017 academic year. 15 instructors are from the Department of Educational Sciences and 49 instructors from other departments. 11 (17%) of them are professors, 23 (36%) are associate professors, and 30 (47%) are instructors with Ph. D degrees. Thinking data collected from academic staff teaching only one class will not be sufficient 12 instructors were kept out of the research group. As a result, 52 academic staff participated in the research.

The quantitative dimation of the research aimed at collecting students' views regarding instructors employed the 28- item "Instructional Activities Assessment Scale" developed by Murat, Aslantaş and Özgan (2006). The scale's reliability level was found .97. The data analyzed by using SPSS 11.0 and frequency, percentage, mean and

standard deviations were used to calculate the descriptive statistics. In order to check whether differences exist between students' opinions regarding instructors from Department of Educational Sciences and instructors from other departments t-tests were conducted. Means were calculated and listed. 5 instructors were randomly chosen for qualitative research out of the list of first ten instructors who were given the highest scores. Interviews were conducted and about 41 minute long voice recordings were recorded with these five instructors. The questions regarding their families, the environment they grew up with, their primary school, secondary school and high school lives, artistic or athletic activities that they are interested in, moments they consider as the milestones of their lives, teachers whom they admire or take as a role model, their university days, the reasons why they choose to be university instructors, academic studies that they conducted at the university, disciplinary activities in their classes were included. Steps explained by Glesne (2013) were employed

3. Findings and Comments

1. The highest score that can be achieved from the scale was 280 and the lowest was 56. The highest score was found to be 256.77 and the lowest was found to be 72.96 after the measurement. The students' perceptions regarding their instructors' in class performance levels was usually at "I am indecisive" level.

2. The M-Whitney U Test findings regarding the differences between the instructors' in class performances depending on their departments indicated results that are in favor of instructors who work for the Department of Educational Sciences.

3. The qualitative results indicated that all participants were raised in loving families, were well disciplined, were interested in at least one branch of art or sports, had higher internal motivation especially when they were young, and had high objectives and expectations for the future. Although they were ambitious academically all participants became academicians by chance and they emphasized the teaching role of being an academician.

4. Discussion and Suggestions

There were three major results of this study The first one is that the students of the Pedagogical Formation Certificate Program perceive their instructors' in class performances as of medium "I am indecisive" level. This can be viewed as the self-criticism of the Pedagogical Formation Certificate Program. Even though it looks like students do not view their instructors as inefficient they do not consider them as efficient either. A research conducted at two faculties of science and literature, and two faculties of education also showed more than half of the *instructors' skills in terms of the usage of teaching methods and techniques, communication skills, measurement and evaluation techniques were not considered adequate by the students* (Arslantaş, 2011). *This result may also support the results of this research. Therefore it can be suggested that instructors should improve themselves in terms of curriculum development, instructional methods and techniques, and measurement and evaluation or they should not teach such classes.*

The second result of this study is that in class performance scores of the instructors from the Department of Educational Sciences is meaningfully higher than the scores of instructors teaching at other departments. This result may indicate that instructors of educational sciences are the specialists of their subjects, and yet instructors from other departments teaching at the certificate program are not efficient to teach especially classes like Introduction to Educational Sciences, Class Management, Curriculum Development, Measurement and Evaluation, and Instructional Methods and Techniques classes. Basing on this result instructors can be suggested to teach topics/classes that they are specialised in.

The results regarding the qualitative data indicate that instructors with high performance scores grew up in loving families, were well disciplined, were interested in at least one branch of art or sports, had higher internal motivation especially when they were young, and had high objectives and expectations for the future and they emphasized their teaching role. This may suggest that academic success should not be the only criteria while employing teachers and accepting students to institutions that graduate teachers. Some other criteria like being psychologically healthy, self confident and loving people etc. should be determined. Another suggestion can be instructors should pay attention to teaching their students in classes as much as the one that they pay for their academic careers.

Keywords: Academic Staff, Learning Experience, In-Class Performance, Mixed Method

1. Giriş

Yükseköğretim kurumları, ülkenin kalkınmasında önemli bir rol oynamaktadır. Bu rolü nedeniyle de gerek nitelik gerekse nicelik bakımından sıklıkla eleştirilerek, geliştirilmeye çalışılmaktadır. Yükseköğretime giriş yaygınlaştıkça sınırlı sayıda kontenjanı kovalayan öğrenciden, kontenjanlarını dolduracak öğrenciyi kovalayan üniversiteye doğru bir dönüşüm yaşanmaktadır. Bu dönüşüm kalite unsurlarını ve hizmet kalitesi kavramlarını gündeme getirmiştir. Kalite, “Ürün ve hizmetlerin ne kadar iyi olduğu konusundaki son kararın verdiği memnuniyet” olarak açıklanmaktadır (Efil, 1999, s. 5; Akt. Cevher, 2015). Rekabete dayalı sistemlerde ise kalite kavramı, hizmet sunulan paydaşların görüşleri çerçevesinde anlam kazanmaktadır (Cevher, 2015). Yükseköğretimde de üniversiteyi tercih eden öğrencilere sunulan eğitim hizmetinin kalitesine daha fazla önem verilmeye başlanmıştır. Ancak bu durum özellikle öğretmen yetiştiren kurumlar olan eğitim fakülteleri açısından hizmet-kalite ya da müşteri-tedarikçi bağlamında ayrı bir önem ifade etmektedir. Çünkü iyi bir öğretmen yetiştirmede hizmet öncesi eğitim, bu süreçteki deneyimler ve kişiler arası etkileşimler önemlidir. 21. yüzyılının insanını yetiştirecek etkili öğretmenlerin yetiştirilebilmesi için de, onları yetiştiren öğretim elemanlarının öncelikle kendisinin donanımlı olması gerekmektedir. Yapılan araştırmalar öğretmen özellikleri ile kendisini yetiştiren öğretim elemanlarının özellikleri arasında pozitif bir ilişkili olduğunu göstermektedir (Cuickshank, 1995; Akt. Şen ve Erişen, 2002).

Üniversite öğrencilerinin öğrenim gördükleri üniversitelerden beklentileri eğitim kalitesi, fiziki mekânlar, sosyal kültürel ve sportif olanaklar ile uygulama olanakları gibi çok boyutlu bir olgudur (Saydan, 2008). Şahin, Zoraloğlu ve Şahin-Fırat’ın (2011) araştırmasında öğrenciler, üniversitelerin birinci öncelikle “mesleğe hazırlama” işlevini yerine getirmesini beklediklerini ifade etmişler; diğer beklentilerini ise sırasıyla “kişisel gelişme/kendini tanıma”, “entelektüel gelişme”, estetik/kültürel bilinç” ve toplumsal gelişme/anlayış kazanma” olarak belirtmişlerdir. Bu konu ile

ilgili yapılan çalışmalarda yükseköğretimde kalite ve memnuniyet kavramı ile öğretim elemanları arasında kuvvetli bir bağ olduğu görülmektedir. Tayyar ve Dilşeker (2012, ss 201) öğrencilerin üniversite memnuniyetini etkileyen değişkenlerin etki büyüklüklerine göre sıralandığında, öğrenci memnuniyetini en çok etkileyen değişkenin akademik personel olduğu sonucuna ulaşmıştır. Öğrenci memnuniyetinde önemli bir faktör olan “akademik personel” memnuniyet düzeyi ise Şahin (2009) tarafından yapılan çalışmada ortaya konulmuştur. Araştırma sonuçlarında öğrencilerin üniversite memnuniyet düzeylerinin öğretim elemanları, danışmanlık ve ders programları alt boyutlarında “orta” düzeyde algıladıkları sonucuna ulaşılmıştır (ss 119).

Öğretim elemanlarının sınıf içi performans düzeylerine ilişkin alanyazın incelendiğinde, öğrencilerinin akademik hizmetlerde temel rol oynayan öğretim elemanlarını ve onların bu türden hizmetleri yerine getirilmesindeki davranışlarını konu alan akademik hizmetler ve ilişkiler kavramına ilişkin öğrenci beklentilerinin oldukça yüksek olduğu görülmektedir (Ekinci ve Burgaz, 2007). Bu davranışlar temelde öğretme-öğrenme süreciyle ilişkili davranışlar olup, dersin hazırlanmasından, uygulama ve değerlendirme aşamalarına kadar olan davranışları içermektedir. Öğretim elemanlarının sınıf içi performans düzeylerinin belirlenmesine yönelik araştırmaların daha çok memnuniyet düzeyinin ve kalite unsurlarının belirlenmesine yönelik olduğu anlaşılmaktadır. Saydan (2008) tarafından yapılan çalışmada öğrencilerin bir öğretim elemanından beklediği kalite unsurlarının neler olduğu ve bu unsurların önem dereceleri ile belirlenen kalite unsurlarının hangi faktörler içerisinde yer aldığı incelenmiştir. Öğrencilerin öğretim elemanlarını daha çok ders içi ve ders dışı performanslarıyla değerlendirdikleri belirlenmiştir. Öğretim elemanlarının beklentilerin yüksek olduğu bu davranışları sergileme düzeylerine ilişkin yapılan araştırmalara incelendiğinde ise, öğrencilerin a) öğretim elemanlarının davranışları b) ders uygulamaları ve ölçme-değerlendirme uygulamalarına ilişkin olarak genellikle olumsuz (Akan, 2014; Aksu, Çivitçi, Duy, 2008) ve orta düzeyde (Şahin, 2009; Murat, Aslantaş ve Özgan, 2006) bir algıya sahip oldukları görülmektedir.

Öğretim elemanlarının sınıf içi performanslarını temel alan çalışmalarda, genel yargıya ulaşmada pratiklik sağladığı öne sürülen nicel araştırma yönteminin kullanıldığı görülmektedir. Öğretim elemanlarının sınıf içi performanslarının düzeyine ilişkin görüşlerin ötesinde, performanslarının nasıl düşük ya da yüksek olabileceğine ilişkin bir çıkarım sunabilecek nitel-karma araştırma yöntemleri ile yapılan çalışmalar ise oldukça azdır. Yurt dışı alanyazınında öğretmenlerin mesleki yeterliliklerini, onların yaşam öykülerinde arayan çalışmalarla karşılaşmaktadır (Kelchtermans, 1993; Tripp, 1994; Zeek, Foote & Walker, 2001; Mayer, 2001; Conway, Hansen, Schulz, Stimson & Wozniak-Reese, 2004). Öğretmenlerin yaşam öykülerini ele alarak birçok çalışmaya öncülük eden Kelchtermans (1993), araştırmasını biyografik bakış açısına göre temellendirmiştir. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin rollerinin büyük ölçüde, karşılaşılan olaylar ve bireysel özelliklerce şekillendiği görülmektedir. Bir diğer araştırmacı Mayes (2001), ise öğretmen adaylarının dünyaya bakış açılarına ilişkin inançlarının, onların yetiştirilme tarzları ile belirlendiği üzerinde durmaktadır. Araştırmalar çevre ile olan etkileşimin öğretmenlik rollerine etkide bulunduğunu vurgulamaktadır. Buradan hareketle, öğrenen ile öğrenenin tepkide bulunabileceği dış çevre koşulları arasındaki etkileşim anlamına gelen yaşantıları (Bloom, 2012, ss 25) sınıf içi performans düzeyine de etki edebileceği düşünülmektedir.

Araştırmanın problem cümlesi “Sınıf içi performans düzeyleri yüksek olan öğretim elemanlarının geçmiş öğrenme yaşantıları benzerlik göstermekte midir?” olarak belirlenmiştir. Bu doğrultuda aşağıdaki alt problemlere sırasıyla yanıt aranmaktadır:

2016-2017 Ege Bölgesinde bulunan bir üniversitenin Pedagojik Formasyon Sertifika Programı birinci yarıyılında öğrenim görmekte olan öğrencilerin görüşlerine göre,

1. Öğretim elemanlarının sınıf içi performansları ne düzeydedir?
2. Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı’nda görevli öğretim elemanlarının sınıf içi performans

düzeyleri ile dış bölümlerde görev yapmakta olan öğretim elemanlarının sınıf içi performans düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

3. Öğretim elemanlarının geçmiş öğrenme yaşantıları hakkında elde edilen bilgiler ile sınıf içi performans düzeylerindeki başarı/başarısızlıklar hakkında neler öğrenilebilir? Sınıf içi performans düzeyleri benzer öğretim elemanlarının geçmiş öğrenme yaşantıları arasında da benzer örüntüler bulunmakta mıdır?

2. Yöntem

Bu araştırmanın yöntemi, hem nicel hem nitel boyutları içeren karma yöntemidir. Son yıllarda eğitim bilimleri araştırmalarında kullanılma sıklığı artan karma yöntem; araştırılmak istenen eğitim fenomeni anlamaya çalışırken birden fazla yöntemin bir araya getirilerek kullanılmasıdır (Greene, 2007).

Buna bağlı olarak araştırmanın nicel ve nitel kısmının yapılandırılmasında önce öğretim elemanlarının sınıf içi performans düzey puanlarından elde edilen nicel verilerin, ardından öğretim elemanlarının geçmiş öğrenme yaşantıları hakkında görüşme yoluyla elde edilen nitel verilerin sırayla toplanması uygun görülmüştür.

2.1. Örneklem

2.1.1. Nicel araştırma basamağı için örneklem: 2016-2017 Pedagojik Formasyon Sertifika Programı birinci yarıyılında Eğitim Bilimleri Bölümü'nden 15, bölüm dışından 49 olmak üzere toplam 64 öğretim elemanı ders vermiştir. 64 öğretim elemanının 11'i (%17) Profesör, 23'ü (%36) Doçent, 30' ü (%47) Yardımcı Doçent şeklinde dağılmaktadır. Tek sınıfta derse giren ve tek gruptan veri toplamak zorunda kalınacak olan 12 öğretim elemanı ise örneklemin dışında bırakılmış, araştırmanın nicel boyutu 52 öğretim elemanı ile ilgili görüşlerin alınması hedeflenmiştir. Bu hedefe uygun olarak 52 öğretim elemanının herbirinin ders verdikleri en az iki sınıftan veri toplanmıştır.

2.1.2. Nitel araştırma basamağı için çalışma grubu: Araştırmanın çalışma grubunun belirlenmesinde, sınıf içi performansı etkileyebilecek yaşantılar açısından en zengin verinin elde edilmesi hedeflenmiştir. Bu nedenle aşırı uç örnekleme tekniği kullanılarak sınıf içi performans düzeyi puanı en yüksek beş öğretim elemanı seçilmiştir.

2.2. Veri Toplama Araçları

2.2.1. Nicel veri toplama aracı: Eğitim fakültelerinde görev yapan öğretim elemanlarının sınıf yönetimi etkinliklerindeki beceri düzeylerini ölçen Murat, Aslantaş ve Özgan (2006) tarafından geliştirilen, güvenilirlik kat sayısı .97 olarak bulunan, 28 maddelik *Öğretim Elemanlarının Sınıf İçi Eğitim-Öğretim Etkinliklerini Değerlendirme Ölçeği* kullanılmıştır. Öğretim Elemanlarının Sınıf İçi Eğitim-Öğretim Etkinliklerini Değerlendirme Ölçeği tek boyutludur. Ölçek her öğretim elemanı için uygulanmış olup, ders verdikleri en az iki sınıftan veri toplanmıştır.

2.2.2. Nitel veri toplama aracı: Çalışma grubunda yer alan öğretim elemanlarından mülakat tekniği yoluyla bilgi elde edilmiştir. Öğretim elemanlarının aileleri, yetiştikleri çevre, ilköğretim-ortaokul ve lise hayatları, ilgilendikleri sanat ve spor dalları, hayatlarının dönüm noktaları olarak tanımladıkları anlar, örnek aldıkları veya hatırladıkları öğretmenler, üniversite yaşantıları, akademisyen olmayı seçme nedenleri, üniversitede yaptıkları akademik çalışmalar, sınıf içi disiplin modellerine dönük sorular sorulmuştur. Yarı yapılandırılmış mülakatlar ses kayıt cihazına alınmış her bir öğretim üyesi ile ortalama 41 dakika görüşülmüştür.

2.3. Verilerin Toplanması

Araştırmanın nicel verilerini elde etmek üzere Pedagojik Formasyon Sertifika Programı kapsamında açılan 55 sınıfın 22' sinde "*Öğretim Elemanlarının Sınıf İçi Eğitim-Öğretim*

Etkinliklerini Değerlendirme Ölçeği” uygulanmıştır. Öğrencilere sekiz öğretim elemanı için sekiz ölçme aracının bulunduğu tek form dağıtılmış, öğrencilerden derslerine giren her bir öğretim elemanı için ölçme aracını ayrı ayrı cevaplamaları istenmiştir. Toplamda 631 öğrenciye ulaşılmıştır. Eksik formlar çıkarıldığında 529 formdan elde edilen veriler kullanılarak her bir öğretim elemanının *Öğretim Elemanlarının Sınıf İçi Eğitim-Öğretim Etkinliklerini Değerlendirme Ölçeği*’nden aldıkları ortalama puan hesaplanmıştır. Araştırmanın nitel verileri ise, *Öğretim Elemanlarının Sınıf İçi Eğitim-Öğretim Etkinliklerini Değerlendirme Ölçeği*’nden en yüksek ortalama puana sahip olan beş öğretim elemanından toplanmıştır.

2.4. Verilerin Analizi

Nicel verilerin analizinde SPSS 11.0 paket programında frekans, yüzde, aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri kullanılarak betimsel analiz yapılmıştır. Eğitim Bilimleri Bölümü’nde görevli öğretim elemanları ile diğer bölümlerde görev yapan öğretim elemanlarının sınıf içi performans düzeyleri arasında fark olup olmadığı Mann Whitney-U testi kullanılarak analiz edilmiştir. Öğretim elemanlarının *Öğretim Elemanlarının Sınıf İçi Eğitim-Öğretim Etkinliklerini Değerlendirme Ölçeği*’nden aldıkları ortalama puanlar sıralanarak en yüksek puanı alan 10 öğretim elemanı içerisinde rastgele seçilen beş öğretim elemanı ile yarı yapılandırılmış görüşme yapılmıştır. Görüşme sonucunda nitel analizin yapılmasında ve analiz sonuçlarının sunulmasında, Glesne (2013) tarafından açıklanan basamaklar uygulanmıştır. Analizin başında, öncelikli olarak tüm veriler tüm ayrıntılarıyla incelenerek ilk kodlar oluşturulmuş, daha sonra bu kodlardan temalara ulaşılmıştır. Araştırmaya katkıda bulunan iki yazar tarafından yapılan içerik analizi sonucunda yedi temaya ulaşılmıştır. Her iki araştırmacının belirlemiş olduğu beş tema isim ve içerik yönünden örtüşmekle birlikte iki tema benzeşmemektedir. Araştırmacıların uyum indeksi ise %71’dir. İki araştırmacı uzlaşarak analiz sonucu ortaya çıkan temalara son halini vermiştir.

3. Bulgular

Bu kısımda araştırmanın alt problemlere ilişkin bulgular bulgular ele alınmıştır.

3.1. Öğretim Elemanlarının Performans Düzeylerine İlişkin Bulgular

2016-2017 Ege Bölgesinde bulunan bir üniversitenin Pedagojik Formasyon Sertifika Programı birinci yarıyılı kapsamında öğrenim görmekte olan öğrencilerin görüşlerine göre öğretim elemanlarının sınıf içi performansları ne düzeydedir? alt problemine ilişkin betimsel istatistik sonuçları şu şekildedir:

Tablo 1. Öğretim Elemanlarının Sınıf İçi Performans Düzeyi

	N	Range	Min	Max	$\bar{x}$	SS
Öğretim Elemanlarının Sınıf İçi Performans Düzeyi	52	183,81	72,96	256,77	204,22	40,76

En düşük 56, en fazla 280 puan alınabilinen ölçekte; en düşük 72,96, en yüksek 256,77 puan ortalaması alındığı görülmektedir. Tüm öğretim elemanlarının ortalamaları 204,22 puandır.

En düşük 56, en fazla 280 puan alınan ölçekte, öğrenciler öğretim elemanlarının sınıf içi performans düzeylerini “kararsızım” (orta) düzeyinde algılamaktadırlar.

3.2. Öğretim Elemanlarının Sınıf İçi Performans Düzeylerinin Görevli Oldukları Bölüme Göre Farklaşp Farklaşmadığına İlişkin Bulgular

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı’nda görevli öğretim elemanlarının sınıf içi performans düzeyleri ile dış bölümlerde görev yapmakta olan öğretim elemanlarının sınıf içi performans

düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır? alt problemine ilişkin betimsel istatistik şu şekildedir:

Tablo 2. Öğretim Elemanlarının Sınıf İçi Performans Düzeylerinin Görevli Oldukları Bölüme Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin M-Whitney U Testi

Gruplar	N	Sıralar Ortalaması	Sıralar Toplamı	M-Whitney U	Z	p
EBBGÖE *	15	33.33	500.00			
DBGÖE**	37	23.73	878.00	175.00	-2.070	0.038
Toplam	52					

*EBBGÖE: Eğitim Bilimleri Bölümünde Görevli Öğretim Elemanları

**DBGÖE: Diğer Bölümlerde Görevli Öğretim Elemanları

Ege Bölgesinde bulunan bir üniversitenin eğitim fakültesinde görevli olan öğretim elemanlarının sınıf içi performans puanları ile diğer bölümlerde görevli olan öğretim elemanlarının sınıf içi performans puanları arasında anlamlı bir fark bulunup bulunmadığına ilişkin analiz yapılmak üzere öncelikle levene testi yapılmıştır. Yapılan levene istatistiği sonucunda anlamlı bir farklılık belirlendiği için parametrik olmayan t sınaması Mann-Whitney U testi uygulanmıştır (K-S testine göre hem EBBGÖE hem de DBGÖE sınıf içi performans puan ortalamalarına ait Sig. değerleri 0,05'in altında olduğu için normal dağılım koşulunu yerine getirmediği görülmüştür) EBBGÖE sınıf içi performans puanlarının sıralama ortalaması 33,33, DBGÖE ise, 23,73' tür. EBBGÖE sınıf içi performans puanlarının sıralama ortalaması DBGÖE ' den daha yüksek ve aradaki fark istatistiksel açıdan anlamlıdır (z = -2,070, p = 0,038). Tablo daki Mann-Whitney U testine ilişkin bulgular EBBGÖE lehine anlamlı bir farkın ortaya çıktığını göstermektedir. Buna göre, EBBGÖE' nin sınıf içi performanslarının DBGÖEG göre daha yüksek olduğu şeklinde bir sonucun ortaya çıktığını belirtmek mümkündür.

3.3. Öğretim Elemanlarının Geçmiş ve Şu Andaki Yaşantılarının Sınıf İçi Performanslarına Etkisine Yönelik Nitel Bulgular

Öğretim elemanlarının geçmiş öğrenme yaşantıları hakkında elde edilen bilgiler ile sınıf içi performans düzeylerindeki başarı/başarısızlıklar hakkında neler öğrenilebilir? Sınıf içi performans düzeyleri benzer öğretim elemanlarının geçmiş öğrenme yaşantıları arasında da benzer örüntüler bulunmakta mıdır? alt problemine cevap bulmak üzere nicel araştırma bulgularından yararlanılarak çalışma grubu ile yarı yapılandırılmış görüşme yapılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu karma yöntem desenine uygun olarak nicel bulgulardan yola çıkılarak en zengin nitel veriye ulaşılmasını sağlayacak şekilde belirlenmiştir.

Öğretim elemanlarının sınıf içi performans düzeyleri puan ortalamaları en yüksekten en düşüğe doğru sıralanmış, en yüksek puan ortalamasına sahip ilk 10 öğretim elemanından rastgele belirlenen beşine; (1) *doğup büyüdüğü aile* (2) *çocukluğunun ve gençliğinin geçtiği çevre* (3) *ilkokuldan günümüze okuduğu okullar ve başarıları/başarısızlıkları* (4) *örnek aldıkları öğretmenleri ve özellikleri* (5) *sosyal yaşantıları* (6), *hayatlarının kırılma noktası*, (7) *akademisyenliği seçme nedenleri*, (8) *akademisyen olmasaydılar ne olmak istedikleri*, (9) *eksik ve güçlü yönleri*, (10) *akademik çalışmalarının mı yoksa öğretmenlik yönlerinin mi ağır bastığı*, (11) *öğrencilerle olan ilişkileri*, (12) *ders işlerken neye önem verdikleri* ve (13) *eğitim fakültelerine akademisyen alımında olması gerektiğini düşündükleri kriterler* hakkında sorular yöneltilmiştir.

Şekil 1. Öğretim Elemanlarının Geçmiş ve Şimdiki Yaşantılarının Sınıf İçi Performanslarına Etkisi



Araştırmacılar analiz sonucu ortaya çıkan temalar üzerinde uzlaşarak son halini vermiştir. Temalar Şekil 1’de ifade edilmektedir. Ortaya çıkan yedi tema (1) *sevgi dolu bir ailede büyüme*, (2) *ilköğretim ve ortaöğretim hayatlarında disiplinli bir eğitim almak*, (3) *gençlik dönemlerinde sosyal faaliyetlerde yer almak*, (4) *yerleştirildikleri bölümü yetersiz görmek/azim*, (5) *akademisyenliğin öğreticilik yönüne önem vermek*, (6) *akademisyenliği seçmede rastlantısallık* ve (7) *mesleğinde doyum noktasına ulaşmak* olarak belirlenmiştir. Temaların oluşturulmasında kullanılan bazı katılımcı notları ise şöyledir:

1. Sevgi dolu ailede büyüme: Bir öğretim elemanı (G1) bu konuda “Annem ve babam yurtdışındaydı. Ben diğer akrabalarımın Balıkesir’in bir köyünde çok mutlu bir çocukluk yaşadım” şeklinde görüşünü dile getirmiştir. Diğer katılımcılar açısından ele alındığında kalabalık aile/çekirdek ailede büyüme, şehirde/köyde büyüme açısından benzerlik bulunmamakla birlikte tüm katılımcılar sevgi dolu bir ailede büyüdüklerini belirtmişlerdir.

2. İlköğretim ve ortaöğretim hayatında disiplinli bir eğitim almak: Geçmişte disiplinli bir eğitim aldığını ifade eden öğretim elemanı (G2) “Benim özellikle ilkokul öğretmenim çok disiplinliydi. Liseyi de yatılı okulda okudum.” demiştir. Diğer katılımcılar ile örnek aldıkları öğretmenlerin özellikleri ve okul başarıları açısından benzerlik bulunmamakla birlikte tüm katılımcılar disiplinli bir eğitim aldıklarını belirtmişlerdir.

3. Gençlik döneminde sosyal faaliyetlerde bulunmak: Tüm katılımcılar gençlik dönemlerinde en az bir spor ya da sanat dalıyla ilgilenmiştir. Örneğin katılımcılardan biri “Ben folklor ekibindeydim. Bu sayede çok çevre edindim, birlikte çalışmayı ekip olmayı öğrendim. Üniversite yıllarımda da folklor eğitimi verdim ve bu sayede para kazandım. Aslında öğretmenliğin temellerini folklor eğitimi verirken atmış olabilirim. (G4)” diye görüş beyan ederek sınıf içi performansında sosyal etkinliklere katılmanın altını çizmiştir.

4. Yerleştikleri bölümleri yetersiz görmek: Bir katılımcı “Üniversiteyi tercihleri açıklandığında sınıf öğretmenliği bölümüne yerleştirilmiştim. Öğretmenliği küçük gördüğümünden değil ama kendimi daha farklı yerlerde gördüğümünden çok üzülüm. Daha iyi nasıl olabilirim, nasıl daha farklı bir alana geçebilirim diye hep arayış içindeydim.” yönünde görüş bildirmiştir. (G1) Tüm katılımcıların-özellikle gençlik dönemlerinde- içsel motivasyonlarının yüksek olup gelecekle ilgili daha büyük hedef ve beklentilerinin olduğu görülmüştür.

5. Akademisyenlik mesleğini seçmede rastlantısallık: Sınıf içi performansı yüksek olan katılımcıların hepsi de akademisyen olmayı aslında hedeflemediklerini bildirmişlerdir. Örneğin katılımcılardan biri “Üniversitede etik dersi hocamın, yüksek lisans mülakatı için öğrenci çalıştırdığını duydum. Bu tezatlığa çok sinirlendim. Ben de çok çalışıp o hocamın karşısına çıkıp, sınavı kazanıp, yüksek lisansa başladım. Ardından İzmir’ de böyle bir fırsat çıktı karşıma. Dedim ne güzel, hem de memleketim diye geldim. Karşıma bu fırsat çıkmasaydı sanırım eğlence sektörüne girerdim.” Şeklinde bu görüşünü dile getirmiştir. (G5) Tüm katılımcılar akademik yönden hırslı olmalarına rağmen, akademisyenlik mesleğine rastlantısallık ile başlamışlardır.

6. Akademisyenliğin öğreticilik yönüne önem vermek: Tüm katılımcılar akademisyenliğin öğreticilik yönünü vurgulamışlardır. Bu katılımcılardan biri şu görüşü dile getirmiştir: “Üniversitede araştırma konularımız, gerçek hayatta pratiğe döküldüğünde her zaman doğru işlemiyor. Öğrencilere anlattığımız sınıf yönetimi teknikleri çoğu zaman yetersiz kalıyor. Bunu kendi çocuğumda da gözlemliyorum. Yani teori için yaptığımız çalışmaların pratikte çoğu zaman karşılığı yok. Özellikle akademik çalışmalar için öğrencilerin aksatıldığını duymaya katlanamıyorum. Akademik çalışma yapıyorum zamanım yok diye üniversite öğrencileri hakettikleri eğitimden uzak kalmamalı” (G2) .

Akademisyenliğin öğreticilik yönüne önem verme konusunda katılımcılar (a) iletişim becerilerine önem vermek, (b) alan bilgisine önem vermek, (c) öğrenci görüşüne önem vermek, (d) demokratik sınıf ortamı oluşturmaya önem vermek, (e) sınıfta aktif olmaya önem vermek/oturarak ders anlatmamak, (f) konuları kendi anlatmak istemek/sunum yaptırmamak ve (g) sınıf disiplini sağlamada dil becerilerini kullanmaya önem vermek noktalarında görüş beyan etmişlerdir.

Akademisyenliğin öğreticilik yönüne önem vermek konusunda akademisyen görüşlerinin bazıları aşağıda sunulmaktadır:

Ders işlemede iletişim becerilerinin önemine vurgu yapan bir öğretim elemanı (G1) “Sınıfta tiyatral tepkilerim olur ve öğrencileri ilk derste kendime çekmeyi başarırım.” ifadesine yer vermiştir. Aynı yönde görüş belirten bir başka katılımcı da (G3) “Öğretmenlik tavrım ve yoğun etkileşim sağladığım konusunda dönütler alıyorum.” demiştir.

‘Sınıfta her zaman nasıl enerjik ve güler yüzlü olabiliyorsunuz?’ diye soruyorlar. [Çünkü] Benim derste sıkılmam durumunda öğrenciler daha fazla sıkılacaktır. (G4)

“Konuyu sadece anlatmam. Güncel olaylarla tartışırım. Eğitim zaten hep güncel olaylarla bağdaştırılmalı”. (G2)

“Üniversitenin Öğretim elemanlarını değerlendirme formunda öğrenciler benim için ‘Hocam, dersinizi anlamamak için özel çaba sarf etmeniz gerekiyor.’ diye not düşmüşler.” (G2)

“Öğrencilerle iletişimim çok kuvvetli. Ne kadar iyi olursam olayım onlara yetişmek için yeni şeyler öğrenmek zorunda hissediyorum kendimi.” (G5)

7. Mesleğinde ve özel yaşamında doyum noktasına ulaşmak: Bu görüşlere ek olarak tüm katılımcılar özel hayatlarında mutlu ve huzurlu, mesleki olarak hem kendi akademik çevresinden hem de öğrencilerinden takdir gören kişiler olduklarının ipuçlarını vermişlerdir.

4. Tartışma ve sonuç

Bu çalışmada elde edilen bulgulara göre üç temel sonuca ulaşılmıştır. Bu bölümde elde edilen sonuçlar sıralanarak geçmiş araştırmalardan elde edilen sonuçlar kullanılarak araştırmacılar gözüyle değerlendirilmiştir.

Araştırmada elde edilen ilk sonuç, pedagojik formasyon sertifika programı öğrencilerinin öğretim elemanlarının sınıf içi performans düzeylerini *kararsızım* (orta) düzeyinde algıladıklarıdır.

Bu sonuç, pedagojik formasyon sertifika programının özeleştirisi olarak görülebilir. Çünkü öğretim elemanı kavramının içerisinde hem araştırmacı olma hem de öğretmen olma düşüncesi yatmaktadır. Geleceğin öğretmenlerini iyi/başarılı sınıf içi performans düzeyine sahip öğretim elemanlarının yetiştirmiyor oluşu eğitim fakültelerinde bir kısır döngü oluşturmaktadır. Arslantaş (2011) iki üniversitenin fen edebiyat fakültesi ile eğitim fakültesinde yürüttüğü araştırmasında öğrenci görüşlerine göre öğretim elemanlarının yarısından çoğunun *öğretim strateji-yöntem ve tekniklerini kullanma, iletişim ve ölçme-değerlendirme* becerileri açısından yeterli düzeyde olmadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Şen ve Erişen tarafından 2002 yılında yapılan *Öğretmen Yetiştiren Kurumlarda Öğretim Elemanlarının Etkili Öğretmenlik Özellikleri* başlıklı çalışmada etkili öğretmenlik özelliklerini gösterme veya yapma konusunda öğretim elemanlarının kendilerini oldukça yeterli gördükleri, öğretmen adaylarının ise öğretim elemanlarını kısmen yeterli gördükleri ortaya konulmuştur. Özaydınlık, Kabaran, Göçen ve Altıntaş (2014) öğretmen adayları olan öğrencilerinin algılarına göre eğitim fakültelerinde görev yapan öğretim elemanlarının sahip oldukları öğretmen nitelikleri düzeyini araştırmıştır. Öğretmen adayları, öğretim elemanlarının öğretmenlik mesleği niteliklerini orta düzeyde taşıdıklarını ifade etmişlerdir. Şahin (2014) ise öğretim elemanlarının sınıf içi öğretimsel davranışlarına odaklanmıştır. Çalışmada Çankırı Karatekin Üniversitesi Lisans ve Pedagojik formasyon eğitimi sertifika programı öğrencileri öğretim elemanlarının dikkat çekme, ön bilgileri hatırlatma, ipuçları verme, etkin katılımı sağlama, pekiştirici verme, dönüt-düzeltilme ve sonuç etkinliklerini gerçekleştirmekte yetersiz olduklarını ifade etmişlerdir. Durmuşçelebi (2017) öğrenci görüşlerine göre öğretim elemanlarının öğretmen yeterliklerine ilişkin davranışları ne düzeyde gösterdiklerini tespit etmek istemiştir. Bu tespiti yaparken 20 yıl önceki yüksek lisans tez çalışmasındaki bulguları da kullanarak bulguları karşılaştırma yoluna gitmiştir. Araştırma sonuçlarına göre 1996 yılında da günümüzde de öğretim elemanları öğretmenlik davranışlarını ara sıra göstermektedir. Çalışmaların yapıldığı yıllar göz önüne alındığında, Eğitim Fakültelerinde görev yapan öğretim elemanlarının yeterliliklerinde olumlu bir artış olmadığı düşünülmekte ve eksikliklerin giderilmesinin kaçınılmaz olduğu anlaşılmaktadır. Yakın zamanda yapılan araştırmalar da eğitim fakültelerinin öğretici ve yetiştirici yanının sıradan ve sönük metaforları ile açıklandığını göstermektedir (Köybaşı ve Uğurlu, 2016). Araştırmada elde edilen sonuçlar çalışmalar ile paralellik göstermektedir. Bu açıdan öğretim elemanlarının program geliştirme, öğretim yöntem teknikleri ve ölçme ve değerlendirme gibi konularda kendilerini yetiştirmeleri önerilebilir. Akademisyenlerin öğretmenlik formasyonunu temel alan konularda araştırma ve projelerin desteklenmesi gerektiği söylenebilir.

Araştırmada elde edilen diğer bir sonuç, Ege Bölgesinde bulunan bir üniversitenin Pedagojik formasyon sertifika programında öğrenim gören öğrencilerin görüşlerine göre Eğitim Bilimleri Bölümünden görevli öğretim elemanlarının sınıf içi performans düzeylerinin diğer bölümlerde görevli öğretim elemanlarından anlamlı düzeyde yüksek olduğudur. Araştırmanın yapıldığı 2016-2017 birinci yarıyılında, pedagojik formasyon sertifika programı kapsamında *Eğitimde Program Geliştirme, Eğitim Psikolojisi, Öğretim İlke ve Yöntemleri, Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme, Sınıf Yönetimi ve Eğitim Bilimine Giriş* dersleri verilmiştir. Bu derslerin bir kısmına öğretim elemanı yetersizliği nedeniyle, lisansüstü eğitimini Eğitim Bilimleri Bölümünde yapmış ya da bu derslerden birini daha önce yürütmüş olan Eğitim Bilimleri Bölümü dışında farklı bölümlerde görevli öğretim elemanları görevlendirilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre Eğitim Bilimleri Bölümü'nde görevli olan öğretim elemanlarının alanında uzman oldukları konularda daha başarılı bulunmuşlardır. Bu sonuç, pedagojik formasyon sertifika programı derslerinin alan uzmanlarınca verilmesinin önemini vurgulamaktadır. Derslerin bir kısmının diğer bölümlerde görevli öğretim elemanları tarafından verilmesinin nedeninin öğretim elemanı yetersizliği olduğu düşünüldüğünde, pedagojik formasyon sertifika programlarının kontenjanlarının tekrar gözden geçilmesi gerektiği de düşünülebilir. Pedagojik formasyon sertifika programı açabilmek için üniversitelerin Eğitim Fakültesine ve eğitim bilimleri bölümüne ve bölümün de nitelikli öğretim üyesi kadrosuna sahip olması gerekmektedir.

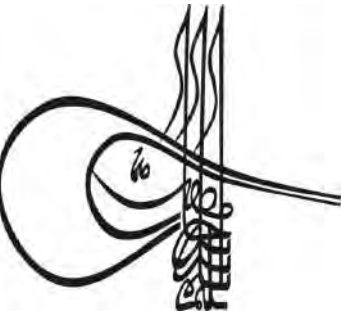
Araştırma sonuçları sınıf içi performans düzeyleri en yüksek olan öğretim elemanlarının sevgi dolu bir ailede büyüdüklerini, ilköğretim ve ortaöğretim hayatında disiplinli bir eğitim aldıklarını, gençlik dönemlerinde sosyal faaliyetlerde yer aldıklarını, üniversitede yerleştirildikleri bölümü yetersiz gördükleri, akademisyenlik mesleğini raslantı eseri seçtiklerini, akademisyenliğin öğreticilik yönüne daha fazla ağırlık verdiklerini, mesleğinde ve özel yaşamında doyum noktasına ulaştıklarını ortaya koymaktadır. Öğretim elemanlarının öğreticilik-öğretmenlik yönünün araştırıldığı bu çalışmada, öğretim elemanlarının geçmiş yaşantıları, onların mesleki ve kişisel özellikleri hakkında bizlere bir tablo sunmaktadır. Aksu, İra, Yalçinkaya ve Yurttaş (2017) tarafından öğretim elemanlarının A-tipi kişilik düzeyleri araştırılmıştır. A tipi kişilik çok çalışan, zaman, nicelik ve sayılarla ilgili olarak kaygı duyan, bir yandan kendilerinden emin görünürken; diğer yandan kendilerini önemli derecede eleştiren kişiler olarak ifade edilmektedir (Şahin, Basım, & Akkoyun, 2011, ss 32). Araştırma sonuçlarına göre öğretim elemanlarının A tipi kişilik özelliklerinden sosyal etkinliklerden uzaklaşma boyutuna katılmıyorum düzeyinde puan aldıkları görülmektedir. Yani öğretim elemanları çalışmalarına devam ederken sosyal etkinliklerden uzaklaştıklarını düşünmemektedirler. Bu araştırmanın sonuçları ile yakalanan nitel örüntüde yer alan sosyal faaliyetlerde yer almak ve yerleştirildikleri bölümü yetersiz görmek/azim temalarının örtüştüğü görülmektedir. Bu doğrultuda öğretim elemanlarının sınıf içi performanslarının güçlendirilmesine yönelik eğitim programları geliştirilip uygulanmalıdır. Ayrıca bu tür araştırmaların farklı örneklemeler üzerinde yapılması önerilmektedir.

KAYNAKÇA

- Akan, B. (2014). Toplam kalite yönetimi çerçevesinde öğrenci memnuniyeti: Namık Kemal Üniversitesi Hayrabolu Meslek Yüksekokulu uygulaması. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(10), 106-123.
- Aksu A., İra N, Yalçinkaya M. & Yurttaş A. (2017). Öğretim elemanlarının işi erteleme davranış düzeyleri ile A-tipi kişilik düzeyleri arasındaki ilişkiler, *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 6(5), 2445-2458.
- Aksu, M. B., Çivitçi, A., & Duy, B. (2008). Yükseköğretim öğrencilerinin öğretim elemanlarının ders uygulamaları ve sınıf içi davranışlarına ilişkin görüşleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(16).
- Arslandaş, H. İ. (2011). Öğretim elemanlarının öğretim stratejileri-yöntem ve teknikleri, iletişim ve ölçme değerlendirme yeterliklerine yönelik öğrenci görüşleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(15).
- Bloom, B. J. (2012). İnsan nitelikleri ve okulda öğrenme. (Çev.: Durmuş Ali Özçelik). Ankara: Pegem Yayınevi
- Cevher, E. (2015). Yükseköğretimde hizmet kalitesi ve kalite algısının belirlenmesine yönelik bir araştırma. *Journal of International Social Research*, 8(39), 804-814.
- Christensen, L. B., Johnson, R. B., & Turner, L. A. (2015). Araştırma yöntemleri: Desen ve analiz, Çev. A. Alpay. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Conway, C., Hansen, E., Schulz, A., Stimson, J., & Wozniak-Reese, J. (2004). Becoming a teacher: Stories of the first few years. *Music Educators Journal*, 91(1), 45-50.
- Durmuşçelebi, M. (2017). Düünden bugüne öğretim üyelerinin öğretmenlik davranışlarının değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 12(17), 155-178.
- Ekinci, C. & Burgaz E. (2007), Hacettepe Üniversitesi öğrencilerinin bazı akademik hizmetlere ilişkin beklenti ve memnuniyet düzeyleri, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 120-134.
- Glesne, C. (2013). *Nitel Araştırmaya Giriş*, (Çev. Ersoy, A., & Yalçinoğlu), P. Ankara: Anı

Yayıncılık.

- Greene, J.C. (2007). The generative potential of mixed methods inquiry. *International Journal of Research & Method in Education*, 28:2, 207-211, DOI: 10.1080/01406720500256293.
- İnal K. (2011). Pedagojik formasyon sertifika programı. *Akademik Bülten*, 9(1), 17-24. http://gaziuniversiteli.org/bulten/2011-1/Pedagojik_formasyon_sertifika_programi.pdf
Erişim Tarihi: 20.11.2017.
- Kelchtermans, G. (1993). Getting the story, understanding the lives: From career stories to teachers' professional development. *Teaching and teacher education*, 9(5-6), 443-456.
- Köybaşı F., Uğurlu, C., T. (2016). Pedagojik formasyon eğitimi alan öğrencilerin eğitim politikasına ve eğitim fakültesine yönelik geliştirdikleri metaforlar, 11. Ulusal Eğitim Yönetimi Kongresi, 12-14 Mayıs 2016, Kuşadası.
- Mayes, C. (2001). Atranspersonal model for teacher reflectivity. *Journal of Curriculum Studies*, 33(4), 477-493.
- Murat, M., Aslantaş, H. İ., & Özgan, H. (2006). Öğretim elemanlarının sınıf içi eğitim öğretim etkinlikleri açısından değerlendirilmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(3), 263-278.
- Özaydinlik, K., Kabaran, H., Göçen, G. & Altıntaş, S. (2014). Öğretmen Adaylarının Öğretim Elemanlarında Bulunan Öğretmenlik Niteliklerine İlişkin Algıları (Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Örneği). *Turkish Studies*, 9(8), 697-710.
- Saydan, R. (2008). Üniversite öğrencilerinin öğretim elemanlarından kalite beklentileri: Yüzüncü Yıl Üniversitesi İİBF örneği. *İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 10(1), 1-17.
- Şahin, A. E. (2009), Eğitim fakültesinde hizmet kalitesinin eğitim fakültesi öğrenci memnuniyet ölçeği (ef-ömö) ile değerlendirilmesi, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37, 106- 122.
- Şahin, İ., Zoraloğlu, Y. R. ve Şahin-Fırat, N. (2011). Üniversite öğrencilerinin yaşam amaçları, eğitsel hedefleri, üniversite öğreniminden beklentileri ve memnuniyet durumları, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 17 (3), 429-452.
- Şahin, M. (2014). Üniversite öğretim elemanlarının sınıf içi öğretimsel davranışlarına yönelik öğrenci görüşlerinin incelenmesi (Çankırı Karatekin Üniversitesi Örneği). *Turkish Studies*, 9(11), 499-515.
- Şahin, N. H., Basım, H. N., & Akkoyun, N. (2011). A tipi kişilik ve stres ilişkisinde üç önemli bileşen: öfke, etkisiz başa çıkma ve iş saplantısı. *Türk Psikoloji Dergisi*, 26(68), 31-44.
- Şen, H. Ş., & Erişen, Y. (2002). Öğretmen yetiştiren kurumlarda öğretim elemanlarının etkili öğretmenlik özellikleri. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22 (1), 99-116.
- Tayyar, N., ve Dilşeker, F. (2013). Devlet ve vakıf üniversitelerinde hizmet kalitesi ve imajın öğrenci memnuniyetine etkisi, *Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 28, 184-204.
- Tripp, D. (1994). Teachers' lives, critical incidents, and professional practice. *Qualitative Studies in education*, 7(1), 65-76.
- Yılmaz, V., Filiz, Z., & Yaprak, B. (2007). Servqual yöntemiyle yükseköğretimde hizmet kalitesinin ölçülmesi. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 7(1), 299-316.
- Zeek, C., Foote, M., & Walker, C. (2001). Teacher stories and transactional inquiry: Hearing the voices of mentor teachers. *Journal of Teacher Education*, 52(5), 377-385.



Article Info/Makale Bilgisi

✍ Received/Geliş: Nisan 2018

✓ Accepted/Kabul: Haziran 2018

✍ Referees/Hakemler: Doç. Dr. Dilek CERAN – Dr. Öğr. Üyesi Metin OKTAY

This article was checked by iThenticate.

HALKEVİ EĞİTİM FAALİYETLERİNDEN KURSLAR, KONYA HALKEVİ ÖRNEĞİ

Mustafa ÖZCAN* - Gülsün KOÇER**

ÖZET

Türkiye’de ülkenin eğitim ve kültürüne katkıda bulunması amacıyla 19 Şubat 1932’den itibaren halkevleri açılmaya başlamıştır. Konya Halkevi de ilk açılan halkevleri arasındadır. Açıldığı tarihten itibaren diğer faaliyetlerinin yanı sıra eğitim faaliyetlerine de başlamıştır. Bu eğitim faaliyetleri, konferanslar, kurslar, yarışma ve münazaralar ile Pazar sohbetleri çerçevesinde şekillenmiştir.

Konya Halkevinde yapılan eğitim faaliyetleri arasında önde gelenlerden biri de çeşitli alanlarda verilen kurslardır. Bu kurslar ihtiyaca göre şekillenmiş ve gerek duyulduğunda tekrarlanmıştır. Kurslarda öğretmenlik gönüllülük esasına dayanır. Halkevinde açılan kursların başında okuma-yazma kursları gelir. Bu kurslar okula gitme şansı bulamamış ya da mezun olamamış vatandaşlara yöneliktir. Bu kursların bir ayağı da Konya Cezaevinde açılmıştır. Okuma yazma kurslarının yanında, lisan, matematik, fen gibi okul derslerine destek kursları, müzik ve spor kursları, meslek edindirme kursları ve belli mesleklere yönelik kurslar da açılmıştır. Bu kurslara katılım oldukça yüksek olmuştur. Genellikle kurs süresinin sonunda katılımcılar sınava tâbi tutulmuş, sınavı geçen öğrencilere kursu başarıyla tamamladıklarına dair belge verilmiştir.

Çalışmanın amacı Konya Halkevinde yapılan eğitim çalışmalarından kursların tarihi, kapsamı, içeriği ve uyandırdığı yankıları tespit etmek suretiyle Konya Halkevinin eğitim ve kültüre katkısının niteliği hakkında somut bilgiler ortaya koymaktır. Bu bilgiler halkevlerinin ülke çapında yürüttüğü eğitime yönelik çalışmaların gerçekçi bir düzlemde değerlendirilmesine katkıda bulunacaktır. Ayrıca

*  Prof. Dr. Selçuk Üniversitesi (Emekli Öğretim Üyesi), El-mek: mustozcan1949@gmail.com

**  Dr. Öğr. Üyesi Necmettin Erbakan Üni. Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fak. Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, El-mek: gulsunkocerr@gmail.com

söz konusu bilgilerin Cumhuriyetin ilk yirmi beş yılına yönelik sosyoloji ve eğitim tarihi çalışmalarına yardımcı olması da amaçlanmıştır.

Bu çalışmada söz konusu kurslar nitel araştırma yöntemiyle incelenmiş ve dönemin gazetelerinde kurslara dair yayımlanan duyuru, haber ve yazılar esas alınmıştır. İlk etapta halkevinin faaliyette olduğu 1932-51 yılları arası Konya'da yayımlanan gazeteler taranmış, halkevi ile ilgili duyuru, haber ve yazılar tespit edilmiş, sonra halkevinin açtığı kurslara dair olanlar nitel araştırma yöntemiyle değerlendirilmiştir.

Konya Halkevinin açtığı kurslar söz konusu belgeler ışığında değerlendirildiğinde, bu kursların okula devam eden-edemeyen gençler, okul çağı geçmiş kişiler, mahkûmlar gibi toplumun bütün kesimlerine hitap ettiği görülür. Kursların temel amacı vatandaşların eğitime katkıda bulunmaktır, söz konusu kurslar büyük ölçüde amacına ulaşmıştır. Bu başarının temelinde halkın bu kuruma teveccühü ve halkevi üyelerinin istikrarlı çalışmaları kadar halkevinin büyük ölçüde devlet desteği almış olmasının da payı büyüktür.

Anahtar Kelimeler: Halkevi, eğitim, kurs, Konya

COURSES FROM EDUCATION ACTIVITIES IN COMMUNITY CENTER, KONYA COMMUNITY CENTER SAMPLE

ABSTRACT

In Turkey to purpose of contribution of its education and culture Community Center were opened since February 16, 1932. Konya Community Center was among the first ones. Since the date it was opened it started its training activities as well as beside the other activities. These training activities have been shaped by conferences, courses, competitions, debates and Sunday speeches.

One of the leading educational activities in the community center of Konya was the courses given in various fields. These courses were organized according to the needs and they were repeated when it was necessary. Teaching in these courses was based on volunteering. Reading and writing courses were initial ones among the opened courses in Konya. These courses were for the people who couldn't have a chance to attend the school or ungraduated ones. One part of these courses was opened in the prison of Konya. Beside the literacy course, supporting courses for school subjects such as language, math, science, music and physical education courses or vocational courses and courses for specific professions were opened. Attendance of these courses was high. Generally end of the course participants were tested and the certificates were given to the participants who were successful.

The purpose of the study is to reveal concrete information about the nature of the education and cultural contribution of Konya Community Center by determining the history, scope, contents and repercussions of the courses from the educational studies conducted in the Konya Community Center. This information will contribute to a realistic assessment of the educational activities conducted by community residents across the country. It is also aimed that this

information helps the sociology and education history studies for the first twenty-five years of the Republic.

In this study the courses were examined by qualitative research method and the announcements, news, and the articles published in newspapers and magazines about the courses were taken as basis. In the first stage, the newspapers published in Konya between 1932 and 1931, during which the people were active, were screened, announcements, news and writings about the community were identified and then the courses opened by the community were evaluated by qualitative research. When the courses opened by Konya Community Center are evaluated in the light of these documents, it can be seen that these courses appeal to all sections of the society, such as young people who are not able to attend school, school attendants, prisoners. The main aim of the courses is to contribute to the education of the citizens, the courses have reached its goal for a great measure. At the heart of this achievement is the fact that the public has received considerable government support, as well as the trust of the people and the steady work of the members of the community.

STRUCTURED ABSTRACT

Approximately the 10th anniversaries of the Republic, three new institutions were introduced to promote and develop Turkish culture. One of them was the Turkish Language Examination Society, the other was the Turkish Historical Society, and the third was the Community Centers. The Konya Community Center was founded with the first sixteen community houses. The Konya Community Center is one of the leading institutions of the hundreds of people who are brought to the square afterwards for the protection, revitalization and development of Turkish cultural products. Among the various activities of this community, which has many services for Turkish culture, activities for public education are important. These training studies; courses on a variety of topics, regular conferences, contests related to the arts, debate, and market conversations that range from law to health.

One of the leading educational activities in the Konya Community Center is the courses given in various fields. These courses are tailored to the needs and repetition when needed. Teachers in the courses are based on volunteerism. At the beginning of the courses opened in the community house are literacy courses. These courses are aimed at citizens who have not had a chance to go to school or have not graduated. One of these courses was opened in Konya Prison. In addition to literacy courses, support courses for language courses such as language, mathematics and science, music and sports courses, vocational courses and courses for specific professions have also been opened. Participation in these courses was quite high. At the end of the course, the participants were generally tested and a certificate has been given to the students who passed the exam successfully.

The Konya Community Center has not only been able to open various courses on its own, but has also continued these courses by taking advantage of the various schools in the city. Sometimes the number of female - male illiterate people who went to these courses increased considerably, reaching a thousand figures at the end of the

year. The courses in prison have really come to the fore. From time to time, ceremonies were held to give the certificate to the literate learners at the end of the course, including the Governor of Konya, the Director of the National Education, the Director of the Community Center, as well as the representatives of the literate lecturers.

In the prison, the Community Center which was not satisfied with just reading and writing, opened a library there and helped with the book that it created in the prison. By buying new books to enrich this library in prison, it was supported the prisoners' literacy and aspirations. As the prison prosecutor has publicly explained, the Konya Community House has been appreciated in this regard. These literacy courses of the Konya Community Center spread in some cases to eight ten schools and served as some kind of non-formal education and training. Thousands of people have joined our social life by teaching reading and writing, and have become able to facilitate their own work. At school, the trainees have not only increased knowledge and empathy in many subjects, but have also become more socialized in relation to the communities and environments in which they are located.

It is not easy to group courses. There are courses that are incompatible with each other because the society needs it. However, some of them can be considered as courses for getting a job. Some are socialization tools and courses to improve personal enjoyment and ability. Examples of this course are shooting courses, skiing related courses. Since the end of these courses, more professional steps have been taken and a club about shooting sport has been established in the city. It has been determined that sporting courses such as boxing, referee course have also participated in the body organization of Body Training.

Some courses are especially courses for the profession of accounting, stenography, typewriter, sewing and sewing courses. Those who finish these things can practice their profession to earn money by developing what they learn in society. Some of them can do soil, vineyard, garden work more consciously in the light of new knowledge they learn here. They can increase their profits by getting more yield from the soil. An agricultural course is an example of this. Sometimes it is not enough to use theoretical knowledge and sometimes some practical examples have been done.

The greatest demand for the courses opened by Konya Community Center came from the students in those schools who were studying and teaching in those years. Therefore, it is normal that these courses should be regarded as students in the first place. It is noteworthy that even for today's education and training, it is important for young people to get involved, to get reinforcements from the lessons they have lagged behind, and to achieve this achievement without spending any money on this path.

A fact that is evident in courses for women, such as flowers, irons, clothes, is a: There are very few female or female students attending these courses. Another is the lack or lack of staff to give these courses. As a matter of fact, the number of students in these courses has been expected to increase with time and it has been determined that these expectations have been realized in the following years. In short, Konya Community Center has also undertaken the task of getting people profession in the

context of cultural development activities of the society and has been successful in this subject. Starting from the accounting course he opened in his first year, it has helped the people to grow up, to learn, to read and write, to correct the cultural deficiencies with the courses opened in various fields. Speaking in the language of economy, the Konya Community Center has invested in people. Human investment means investment in the country, the nation and the state. It has represented the possible understanding of consciousness of the human being by the survival of the nation and the country.

When the announcements, news and writings of the Konya Community Center from the foundation date of 19 February 1932 to 11 August 1951 were closed, it was observed that there was a numerical increase in these activities in the 1940s when the courses organized in the community center started in 1933 and the news direction of the writings are evaluated. In parallel with the decline of Konya Community Center's activities after 1950, the news decreased greatly.

It is seen that Konya Community Center aims to contribute to the education of citizens of all ages as a basis with the courses opened. It is possible to say that the variety of courses offered is appealing to every segment of the society, especially because the participation in literacy courses is high and the courses are continuing to a great extent. At the heart of this success is the fact that the public has received considerable government support, as well as the enthusiasm for this institution and the steady work of the members of the community.

These activities organized by the Konya Community House will contribute to the sociology and education history studies for the first twenty-five years of the Republic to a great extent.

In addition, these activities can be taken as examples of activities designed to improve the public education and cultural environment, organized in the community in studies. The diversity of such activities, largely addressing all segments of the population and stability is an important example for organizations to be organized in the field of education and culture from now on.

In this study, educational activities of Konya Community Center are examined in the context of announcements, news and writings. Since the study was taken on the axis of periodical publications, some problems were encountered in bibliography and footnote system. In the newspapers, the news about the topic is mostly titled but the author is not mentioned, sometimes the title is not mentioned. For this reason, footnotes are arranged in the form of author name, date and page number, if author name is given. If there is no author name, the footnotes are arranged as title of news, date and page number. If both are not available, the footnotes are arranged as the regular publication name, date, and page number. Similarly, if author name is given, the references are arranged as author name, date, title of news, periodical name and page number; if there is no author name, the references are arranged as title of article, date, periodical name and page number; if both are not available, periodical name takes first place.

Keywords: Community Center, education, course, Konya

Giriş

Türkiye’de ilk halkevleri 19 Şubat 1932 tarihinde açılmıştır. Konya Halkevi de ilk kurulan halkevleri arasındadır. Konya ile birlikte Ankara, Afyon, Aydın, Bolu, Çanakkale, Bursa, Çanakkale, Malatya, Denizli, Diyarbakır, İzmir, Samsun, Eskişehir ve İstanbul şehirlerinde de halkevleri kurulmuştur. 1951 yılında halkevlerinin kapatılmasına kadar faaliyetini sürdürmüş olan Konya Halkevi, döneminin gözde halkevlerindendir.

Halkevinde yürütülen faaliyetlerin önemli bir kısmını eğitim faaliyetleri oluşturur, söz konusu faaliyetler de büyük ölçüde çeşitli konularda düzenli olarak verilen konferanslar, mahalle sohbetleri, yayımlanan kitaplar ve halka yönelik kurslardan müteşekkildir (Akhan, 2011: 77).

Halkevi bünyesindeki Halk Dershaneleri ve Kurslar Şubesi kendilerine gelen taleplere ve tespit ettikleri ihtiyaca göre kurslar düzenlemekle yükümlüdür. Halkevleri Teşkilât, İdare ve Mesai Talimatnamesine göre şubenin görevleri şöyle belirlenmiştir:

“Bu şube mahalli idarelerle belediyelerin ve hususî teşebbüs erbabının; okutup yazdırmak, ecnebi lisanı ve fen dersleri vermek, sanat öğretmek, ameli hayat bilgileri talim etmek gibi ferdi takviyeye matuf teşebbüslerini yakından ve sağlam bir alâka ile takip ederek istenilen şekilde çalışmalarına ve istenilen neticeye varmalarına yardım eder. Teknik ve ihtisas mektep ve kursları açtırmağa bilhassa ehemmiyet verir.

Halkevlerinde bu bilgi müesseselerinden mümkün olursa hepsi olmazsa birkaçı açılacaktır. Ders ve kurslarda vatandaşların fikrî seviye ve tahsil derecelerine göre okumak yazmak, tarih ve yurt bilgileri, medenî bilgiler, ecnebi lisanı, hesap, muhasebe usulü ve makine yazısı gibi hayatı kazanmak için faydalı dersler, metot ve usulleri öğretilir.” (Babalık, 16 Mart 1932: 2).

Konya Halkevinin kurulduğu yıl öncelikle üye yazma ve kadrolarını tamamlama işi ön planda olduğundan eğitim faaliyetleri ikinci planda kalmıştır. Birinci kuruluş yıldönümünde Halkevi Başkanı Ferit Uğur, Halk Dershaneleri ve Kurslar Şubesinin çalışmalarını özetlemiş ve planlanan faaliyetler hakkında bilgi vermiştir. Halkevi Başkanı Ferit Uğur’un konuşmasında haber verdiği bu faaliyetlerle ilgili Halkevi duyurusu, kısa bir müddet sonra basında şöyle yer almıştır:

“Halkevinden:

Fransızca dersi Almanca dersi, İngilizce dersi, Daktilo dersi Hesap, Ticaret ve Usulü Muhasebe dersi, Bankacılık dersi, Medenî Bilgiler dersi, 25 Teşrinisâni 1933 tarihinden itibaren Halkevi tarafından açılacak olan yukarıdaki derslere devam etmek isteyen hanım ve erkeklerin şimdiden isimlerini Halkevine kaydettirmeleri temenni olur. Dersler ücretsizdir.” (Babalık, 13 Teşrin-i sâni 1933: 2).

Halkevlerinin ilk yıllarında özellikle Halkevinin kuruluş yıldönümü törenlerinde Halkevi Başkanı, o yılın faaliyetleri hakkında bilgi verir. Konya Halkevinin Başkanı Ferit Uğur da 1935 yılındaki konuşmasında kurslarla ilgili bir hayli açıklamada bulunmuştur:

“Millet mektepleriyle yakından alâkadar olan bu şubemiz üç seneden beri Gazi mektebinde Almanca, Fransızca, daktilo, muhasebe usulü dersleri açmaktadır. Bu dersleri meccani ve muntazam bir surette okutan hamiyetli arkadaşlarımızla, orta mektebin son sınıfından ikmale kalan çocuklara haftada iki gün Evimiz çatısı altında riyaîye dersleri veren ihtiyat miralay muhterem üstat İsmail Hakkı’ya samimi teşekkürlerimi önünüzde sunmayı bir kadirşinaslık borcu biliriz. Yine bu şubenin teşebbüsüyle iki ay evvel hapishanede bir kurs açıldığını yukarıda arz etmiştim.”(Halkevi Çalışmaları, 5 Mart 1935: 1)

Halk Dershaneleri ve Kurslar Şubesi Fransızca, İngilizce, Matematik kurslarıyla bir yandan münevver vatandaşların bilgilerini arttırmak için imkânlar temin ederken bir yandan da okuma

yazma bilmeyen vatandaşları okutmak için çeşitli ilkokullarda Halk dershaneleri açarak yalnız 1950 yılında yüz kırk dört erkek ve kırk üç kadına okuma yazma öğretmiştir. Komite aynı zamanda cezaevinde açtığı iki grup okuma yazma kursuyla pek çok mevkuf vatandaşın okuma yazmasını sağlamıştır (Halkevinin Yıllık Çalışması, 21 Şubat 1950: 1-2). Tek bir yılda yapılan çalışmalar bile Konya halkevinin halk eğitimine yaptığı katkısı açıkça ortaya koymaktadır.

Burada olduğu gibi kursları başlangıç yıllarında gruplandırmak mümkün değildir. Ancak 1936'dan itibaren bu kurslarla ilgili çalışmalar yoğunlaşmış ve basına daha ayrıntılı haberler yansımıştır.

Çalışmanın amacı 1932-1951 yıllarında faaliyet gösteren Konya Halkevinin eğitim çalışmalarından kurslar hakkında somut bilgilere ulaşmak ve Konya Halkevinin şehrin eğitim ve kültür hayatına yaptığı katkının niteliğini tespit etmektir. Bu bağlamda Konya örneğinde ele alınan bilgiler Türkiye genelinde halkevlerinin eğitime ve kültür hayatına katkısı hakkında önemli bilgiler sağlayacaktır. Ayrıca çalışmanın Cumhuriyetin ilk yıllarına ait eğitim tarihi çalışmalarına yardımcı olması da amaçlanmıştır.

Yöntem

Bu çalışma, nitel araştırma yöntemi kapsamında değerlendirilen doküman analiziyle yapılandırılmıştır. Doküman analizi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar (Yıldırım ve Şimşek, 2005: 187).

Bu çalışmada Konya Halkevinin eğitimle ilgili faaliyetleri basında yer alan duyuru, haber ve yazılar çerçevesinde incelenmiştir. Çalışma, süreli yayınlar ekseninde ele alındığı için kaynakça ve dipnot sisteminde kimi problemlerle karşılaşmıştır. Gazetelerde konu ile ilgili haberler çoğunlukla başlıklı fakat yazar belirtilmeden verilmiş, bazen bu haberlere başlık da konulmamıştır. Bu sebeple dipnot verilirken yazar adı varsa, yazar adı, tarih ve sayfa numarası, yazar adı yoksa haber adı tarih ve sayfa numarası, her ikisi de yoksa süreli yayın adı, tarih ve sayfa numarası şeklinde düzenlenmiştir. Bu düzenleme kaynakçada yazar adı varsa yazar adı, tarih, haber başlığı, süreli yayın adı ve sayfa numarası; yazar adı yoksa, yazı başlığı, tarih, süreli yayın adı ve sayfa numarası şeklinde düzenlenmiş ne yazar adı ne de yazı başlığı bulunmayan durumlarda süreli yayın adı başa alınmıştır.

Bulgular

1. Okuma-yazma Kursları

Okuma-yazma kursları Türkiye'nin her yerinde açılan halkevlerinin düzenlediği en önemli faaliyetler arasındadır. En büyük merkezlerden en küçük köylere kadar mümkün olan her yerde açılmıştır. 1944 yılı itibarıyla Siirt'te on farklı noktada Türkçe okuma-yazma kursu açıldığı tespit edilmiştir (Kardaş, Summer 2014: 417).

Konya Halkevinin de kuruluşundan kapanışına kadar üzerinde büyük ciddiyetle durduğu faaliyetlerden biri okuma-yazma kursları olmuştur. Toplumun her kesiminden okula gitme imkânı bulamamış yetişkine hitap eden bu kurslar Konya Halkevi bünyesinde yapılan en kapsamlı eğitim çalışmasıdır. Okuma-yazma kursları ile bilgileri büyük ölçüde Konya basınından takip etmek mümkündür.

Okuma-yazma kurslarıyla ilgili basında çıkan ilk haber 1935 yılına aittir. Söz konusu haberde Hâkimiyeti Milliye ve Akif Paşa okullarıyla hapishanede açılan dershanelerde yapılacak sınav sonuçlarının, 20 Mart 1936 Cuma günü açıklanacağı bildirilir. (Halk Dershanelerinin Sonuçları, 18 Mart 1935: 2).

1937'den itibaren bu kurslar daha düzenli ilerlemiş ve kurslara katılma şartları da basın yoluyla duyurulmaya başlamıştır.

Yeni Ses gazetesinde çıkan haberde; 1 İkinci kânun 1937 ‘den itibaren halkevinin göstereceği yerde bir kurs açılacağı, bu kursa 17 yaşına kadar olup esnaf yanında bulunanlar ve ilk mektep mezunu olmayanların alınacağı ve söz konusu kursu başarıyla bitirenlere birer vesika verileceği duyurulur. Ayrıca kursların gece olacağı, bu kurslara katılmak isteyenlerin her gün halkevi sekreterine müracaat edebileceği açıklanır (*Yeni Ses*, 29 Birinci Kanun, 1936).

Konya Halkevi kurs faaliyetini belli bir yaş grubuyla sınırlı tutmamaya çalışmış, tahsil mecburiyeti yaşını geçirmiş veya yersizlikten mekteplere alınmamış genç nesil için münasip bir yerde bir (B) okuma yazma ve biraz da hayatî bilgiler verme kursu açmayı kararlaştırmıştır.

Kurs için talebe (öğrenci) tedariki yalnız ilanla yapılmaz. Komite üyelerinden ve lise öğretmenlerinden Şevki Tortuş ve Mustafa Asım ve emekli öğretmen İbrahim Kendi’den oluşan bir komisyon çarşıya çıkarak dükkân ve mağazalarda bu kabil tahsile muhtaç gençleri teşvik etmişler ve bunları halkevinde toplayarak film göstermişler ve daha sonra da sorunu anlatmışlardır (*Yeni Ses*, 23 İkinci Kânun, 1937).

Halkevinin Halk Dershaneleri ve Kurslar Komitesi tarafından okuma yazma bilmeyenlere yönelik faaliyetlerle ilgili haber ve duyurular 1943 yılında da devam etmiştir. 1943 yılında iki yeni kurs açılmıştır. Bunlar, okullara devam edemeyerek hayata atılmış ve çoğu çırak bulunan çocuklara ait (A) ve (B) kurslarıdır. Her Pazar öğleden sonra faaliyette bulunan bu kursların öğrencisi daha başlangıç günlerinde elliye bulmuştur. Kurslar komitesi başkanı Memduh Yavuz Süslü ve komite üyesi Şevki Tortuş, öğrencilerin devamı ve sorunlarıyla yakından ilgilenmişlerdir. Bu çocukların, Konya eşrafından Nesip Şeker ve Nuri Keleş’in yardımlarıyla şehir hamamlarına sevk edilerek maddî temizliklerinin yapılması da temin edilmiştir (*Ekekon*, 30 İkinci kânun 1943) .

Konya Halkevi esnaf çıraklarının meslekî bilgilerini arttırmak, yarınlarnı sağlamak amacıyla açtığı kursların yanında, umumî mahkûmlar için bir okuma yazma kursu da açmıştır.

Cezaevinde açılan kurslar mahkûmlar tarafından büyük ilgi görmüş, ilk etapta yetmiş iki mahkûm kayıt yaptırmıştır. Bu kursun öğretmenliğini Ortaokul Müdürü Oğuz Çörüş üstlenmiştir (*Ekekon*, Sayı: 2050, 8 Mayıs 1943).

1943 yılı Haziran ayı başlarında Halkevi Reisliği şöyle bir duyuruda bulunmuştur:

“İlk mektep derecesinde tahsil görüp şahadetname almamış olanlara evimizde bir kurs açılacaktır. Bu kursa devam ve ehliyet gösterenler ilk mektebin birisinde imtihan edilerek kendilerine şahadetname verilecektir.

Devairde veya hariçte arzu edenlerin evimiz bürosuna müracaatları...” (*Ekekon*, 12 Haziran 1943:2).

1944’te de bu çalışmalar hız kazanarak devam etmiş, Konya Halkevi, CHP Genel Sekreterliği’nin bu husustaki teşvikinden de mülhem olarak şehrin yedi yerinde halka mahsus ulus okulları açmıştır.

Yayımlanan bilgilere göre kurslar, (16-60) yaş arasındaki vatandaşlara mahsus olarak ve 15 İkinci teşrin 1944 tarihinden itibaren faaliyete başlamıştır. Haftanın Pazartesi, Çarşamba ve Cuma akşamları saat 19.00-21.00 arasında öğretim yapan bu kurslar, Akif Paşa, Hâkimiyet-i Milliye, Gazi, Cumhuriyet, İhsaniye, Altınçeşme, Köprübaşı okullarında açılmıştır (Millet Mektepleri, 11 İkinci teşrin 1944: 2).

Bu kursların dönemlik çalışmaları dört ay sürmüş ve 16 Mart 1945 Cuma günü gündüz kadınların akşam da erkeklerin kendi okullarında imtihana alınacakları duyurulmuştur. (Halk Dershaneleri Çalışmasını Bitirdi, 6 Mart 1945: 2).

25.3.1945 Pazar günü saat 10.00’da Halkevinde muhtelif ilkokullarda açılan okuma yazma kurslarından mezun olanlara törenle belgeleri dağıtılacağı haberi basına yansımıştır (*Ekekon*, 22 Mart 1945). Söz konusu tarihte dört ay önce açılan okuma yazma kurslarını bitirenlere törenle belgeleri verilmiş, törene saat 10.00’da başlanmış, Isparta milletvekili Kemal Turan ile CHP parti başkanı Halis Uluşan, Halkevi Başkanı Mithat Şakir Altan ve 11 kurs öğretmeni bu törende bulunmuştur. Törende Halkevi Başkanı diplomalar verilmeden önce bir konuşma yapmış, Halkevlerin bu önemli görevi başarıyla yerine getirdiğini, öğretmenlerin değerli çalışmaları ile her yurttaşın belge almaya hak kazandığını anlatmıştır. Bundan sonra milletvekili Kemal Turan söz alarak, öğrencileri başarılarından dolayı tebrik etmiş, okuma yazmanın feyzinden bahsetmiş, bu feyzin ömür boyunca, iş ve mesleklerini yaparken yararını göreceklərini söylemiştir. Diplomalar, milletvekili, parti başkanı, Halkevi Başkanı tarafından verilmiş, törenden önce ve sonra bando çalmıştır (*Ekekon*, 31 Mart 1945).

Konya Halkevi, 1945 Aralık ayının on beşinden itibaren başlamak üzere (A) ve (B) olmak üzere cezaevinde iki okuma yazma kursu açmıştır. Kursu ait masa, sıra, halkevince temin edilmiş, Yayın Komitesi tarafından daha önce cezaevinde kurulan kitaplık da zenginleştirilmiştir. Cezaevi müdürünün de desteğiyle kitaplar tanzim edilmiş, başına becerikli bir kişi görevlendirilmiştir (*Ekekon*, 14 Aralık 1945).

Bu kurs süresince A ve B dersliklerinde yüzerden iki yüz tutuklu vatandaş ders görmüş. Büyük bir salon derslane haline getirilmiş, halkevi tarafından kitap ve dergi temin edilmiştir. Pazar günü hariç her gün dersler verilmiş ve bu tutuklulara kalem, defter hususunda yapılacak yardımın çok yerinde olacağı da hayırseverlere duyurulmuştur (*Selçuk*, 26 Aralık 1945).

Halkevi 1946 yılının hemen başında yapılan bir toplantıda, Halkevi Millî Eğitim Müdürlüğünün de onayını ve desteğini sağlayarak şehrin muhtelif yerlerinde ve cezaevindeki okuma yazma kurslarına ilâveten yeni okuma yazma kursları açmaya karar vermiş, buna ait teşebbüs ve tedbirleri almıştır (Halkevi Çalışmaları, 23 Ocak 1946: 2). Bu çerçevede cezaevinde de açılacak bu kursun öğretmenliğini Kurslar Komitesi Başkanı Sabit Günbay’ın yapacağı haberi de basına yansımıştır (Cezaevinde Kurs, 5 Aralık 1945: 2).

Konya Halkevi, cezaevindeki bu okuma yazma kurslarının düzenli yürütülmesi için bütün imkânlarını kullanmıştır. Öyle ki Cumhuriyet Savcılığı bu konuda son derece duyarlı davranan Konya Halkevine, basın yoluyla teşekkür etmiştir. “Cumhuriyet Savcılığının Açık Teşekkürü” şöyledir:

“C. Savcılığının Açık Teşekkürü

Cezaevimizde açık olan ve A. B olmak üzere iki gruba ayrılan ulus okulunda, iki yüz tutağa haftada altı gün ders okutulmaktadır.

Halkevi okula ilk yardım olmak üzere iki başöğretmen tayin etmiş ve dershaneye sıra, masa yapılmak üzere bir miktar tahta, yüz alfabe ve yüz okuma kitabı ile bir takım harita ve tebeşir göndermek suretiyle okurların ihtiyacını temin buyurmuşlardı.

Kıymetli Halkevinin bu değerli himmetinden dolayı minnet ve şükranlarımızın ibrâğına sayın gazetenizin tasavvurunu rica ederiz.

C. Savcısı Nusret Tunca” (*Selçuk*, 12 Ocak 1946:2)

Cumhuriyet Savcısının da belirttiği gibi halkevi, cezaevinde sadece kurs açmakla kalmamış, sınıflara devam eden hükümlülerin yararlanmaları için orada bir de dört yüz kitap mevcutlu bir kitaplık açmıştır. Açılan bu kitaplıkta cezaevindekilerin yararlandıkları görüldüğünden imkân nispetinde bu kitaplığın genişletilmesine ve kitapların çeşitlendirilmesine karar vermiştir (Halkevi Haberleri, 27 Mart 1946: 2).

1945 yılında olduğu gibi 1946 yılında da okuma yazma kursları açılmıştır. Hâkimiyeti Milliye, Köprübaşı ve Akif Paşa ilkokulunda erkek ve kadın ayrı ayrı okuma yazma kursları 15 Şubat 1946 tarihinden itibaren başlar. Bu kurslara ilköğretim çağı dışında kalan vatandaşların kayıt olabilecekleri bildirilir ve kayıt olmak isteyenlerin 15 Şubat 1946 tarihine kadar her gün bu okulların başöğretmenlerine kayıt yaptırabilecekleri duyurulur (Okuma Yazma Kursları, 6 Mart 1946: 26).

Halkevince şehirde cezaevinde açılan altmışar öğrencili iki okuma yazma kursundan başka Gazi İlkokulu'nda yirmi altı erkek, Topraklık okulunda on sekiz kadın, Necatibey Okulu'nda otuz kadın mevcutlu okuma yazma kursular açılmış ve kurs öğrencilerinin sayısı yüzü kadın ve iki yüz altmış altısı erkek olmak üzere üç yüz altmış altı öğrenciyi bulmuştur (Halkevi Haberleri, 20 Mart 1946:1).

Halkevinin muhtelif okullarda 15 Şubat 1946 tarihinden itibaren açtığı okuma yazma kursları Mayıs ayı ortasında bitmiştir. Bu yüzden 19.5.1946 Pazar günü saat 15.00'de Halkevi salonunda Kurslar Komitesi'nin diğer komitelerle birlikte yaptığı toplantıda ve bu kursların öğretmenlerinin katılımı ile bitirenlere belgeleri dağıtılmıştır (Halkevi Haberleri, 17 Mayıs 1946: 2).

Öte yandan cezaevinde açılan okuma yazma kurslarının sona ermesi dolayısıyla 3 Haziran 1946 Pazartesi günü cezaevinde diploma dağıtma töreni yapılmış, buradaki kurslarda yüz altmış sekiz vatandaşın okuma yazma öğrendiği belirtilmiştir (Cezaevi Kursu, 3 Haziran 1946: 2).

Törene hükümlülerin söyledikleri İstiklâl Marşı ile başlanmış, Konya Valisi İzzet Çağpar'ın veciz bir hitabesini müteakip Kurslar Komitesi adına Sabit Günbay kurs çalışmaları hakkında bilgi vermiş; hükümlülerin manevî kalkınmasında okul, kütüphane ve konferansların tesirinden bahsetmiştir. Cumhuriyet Savcısı Nusret Tuncer de cezaevleri ve asrî cezaevlerinin olumlu tesirlerini anlatmıştır. Bir hükümlü de arkadaşları adına gelenleri selâmladıktan ve halkevine teşekkür ettikten sonra eski ve yeni cezaevlerini karşılaştırmış, kurstan ne ölçüde yararlandıklarını belirtmiş ve sonunda "hak ve hukuka hürmet etmenin en mukaddes vazife olduğunu" öğrenmiş bulunduklarını bildirmiştir. Diplomaların dağıtımının ardından Onuncu Yıl Marşı'yla tören sona ermiştir (Cezaevinde Tören, 11 Mayıs 1946: 2).

Öte yandan Halkevi'nin dört okuma –yazma kursunun yanında Gazi Okulu'nda erkeklere, Sadırlar ve Necatibey Okulu'nda kadınlara mahsus sınıflarda derslere başlanmıştır (Kurslar Açıldı, 9 Mart 1946: 2).

1947 ve 1948 yıllarında var olan kurslar sonuçlandırılmış, 1949 yılına kadar yeni kursların açılacağına dair bir açıklama yapılmamıştır. 23 Aralık 1948 Perşembe akşamı Halkevinde yetkili kurullarca yapılan toplantıda 3 Ocak 1949'dan itibaren Halkevi adına Akif Paşa, Altunçeşme, Gazi ve Hâkimiyet-i Milliye okulları ile cezaevinde kadın ve erkekler için birer halk dershanesini açılmasına ve derslerin ilkokul öğretmenleri tarafından verilmesine karar verilmiştir (Halk Dershaneleri, 24 Aralık 1948: 1).

Halkevi tarafından Sedirler, Altunçeşme ilkokulları ile cezaevinde açılan halk dershaneleri dönem sonuna kadar çalışmalarını sürdürmüştür. Kursların bitiminde de kursta başarı gösterenlerin diplomalarının yakında verileceği bildirilmiştir (Halk Dershaneleri, 1 Haziran 1949: 2).

1950 yılında Halkevinin Kuruluş Yıldönümü'nde Halkevi Başkanı'nın verdiği bilgiler okuma yazma kurslarının hangi boyutta olduğunu ortaya koymuştur:

"Bu komitemiz Fransızca, İngilizce, Matematik kurslarıyla bir yandan münevver vatandaşların bilgilerini arttırmak için imkânlar temin ettiği gibi okuma yazma bilmeyen vatandaşları okutmak için çeşitli ilkokullarda halk dershanelerini açarak 144 erkek ve 43 kadına okuma yazma öğretmiştir. Komite aynı zamanda Cezaevinde açtığı iki grup okuma yazma kursuyla

pek çok mevkuf vatandaşın okumasını sağlamış bulunmaktadır.”(Halkevi Yıllık Çalışması, Ekekon, Sayı:3088, 21 Şubat 1950: 1-2).

Konya Halkevi Başkanı, Halkevlerinin Kuruluş Yıldönümü programında bir yıl öncesinin faaliyetlerini anlattığı gibi gelecekte yapmak istediklerini de ortaya koyar. Suat Abanazır da böyle yapmış, Halkevinin Kurslar Komitesi ile ilgili değerlendirmelerde bulunurken açmayı düşündükleri kurslara dair şu bilgileri vermiştir:

“Kurslar Komitesi şehrimizde Uluirmak, Akçeşme, Sadırlar, Cumhuriyet ve Şehit Sadık ilkokullarında yakında birer halk dershanesi açacaktır. Buralarda okul dışında kalmış vatandaşlarımıza yazı öğretilecek ve gerekli bilgiler verecektir.” (“Halkevi Çalışmaları”, 10 Şubat 1950: 2-3).

Görüldüğü üzere halkevi bünyesinde açılan okuma-yazma kursları her yaştan eğitim imkânı bulamış vatandaşa hizmet vermiş, mahkûmlar da bu hizmetten büyük ölçüde faydalanmıştır. Bu eğitim faaliyetleri halkevinin açılmasından kapatılmasına kadar kesintisiz sürdürülmüştür.

2. Okul Derslerine Yönelik Kurslar

Konya Halkevi, çeşitli sebeplerle okula gitme imkânı bulamamış vatandaşların yanında hâlihazırda okumakta olan gençlerin eğitimlerine de kurslar açmak suretiyle katkıda bulunmuştur. Bu kurslar lisan, edebiyat ve fen derslerini kapsamaktadır.

2.1. Lisan Kursları

Konya Halkevi’nde 1932 yılı Aralık ayında yapılan bir toplantıda, Halkevlerinin Halk Dershaneleri ve Kurslar Şubesi, Muallimler Birliğinde verilmek üzere Almanca ve halkevi binasında verilmek üzere Fransızca kurslarının verilmesine karar verilmiştir (Halkevinde, 13 Kânunuevvel 1932: 2). Daha sonra bu kursların açıldığı ve ücretsiz olduğu, kurslara katılmak isteyen öğrencilerin bir hafta içinde kayıt işlemlerini yaptırmak üzere halkevleri kâtipliğine başvurmaları gerektiği duyurulur (Halkevinde Fransızca, Almanca ve Muhasebe Kursları, 30 Kânunuevvel 1932: 2).

Daha sonraki yıllarda da Konya Halkevi’nin böyle toplu duyuruda bulunarak üç lisan kursu açtığı görülür. Bunlar İngilizce, Fransızca ve Almanca kurslarıdır. Stenografi kursu açmak için faaliyette bulunan halkevi, bu arada İngilizce kursunun da yakında açılacağını duyurmuştur. (“Halkevinde Stenografi Kursu Açılıyor”, 29 Haziran 1946: 2).

2.1.1 Fransızca Kursları

1936 yılının son ayında Konya Halkevi’nin basında bir duyurusu görülmüştür. Bu duyuru şöyledir:

“Konya Halkevi Başkanlığından

Fransızca kursları:

1-Bu yıl ilk devrede biraz Fransızca bilenler kabul edileceklerdir.

2-Dersler üç bölümde üç öğretmen tarafından verilecektir.

3-Pazartesi, Perşembe, Cuma günleri saat 20’00’den 21.00’e kadar devam edecektir.

4- A(Gramer) Lise Fransızca öğretmeni Küçük Keleş

B- (Konuşma) orta mektep öğretmenlerinden Nafiz Tahralı

C-(İzah) Lise felsefe öğretmeni Hamdi Ragıp Atademir tarafından verilecektir.

5-Dersler 10.1.1937 Pazartesi günü başlayacaktır

6-Arzu edenler 8.1.1937 gününe kadar Halkevine müracaatla kayıtlarını yaptırabilirler.” (Konya Halkevi Başkanlığından, 29 Birinci kânun 1936: 2).

Fransızca öğrenmek isteyenlere açılan bu kursa sonraki yıllarda da talep olduğu anlaşılmaktadır. 17 Aralık 1942 Pazartesi gününden itibaren halkevinde faaliyette bulunan kursların yanına bir de Fransızca kursu eklenmiştir. Fransızca kursunu Nuri adında bir Fransızca öğretmeni vermiştir (Halkevinde Kurslar, 18 Aralık 1942: 2).

1943 yılı Ağustos’unda da basında şöyle bir haber çıkmıştır:

“Bir ay evvel açılan Fransızca ve daktilo kursları devam etmekte olup tedrisata Teşrinievvel iptidasında nihayet verilecek ve daktilo kursunda muvaffak olanlara belgeleri verilecektir.” (Halkevinden Fransızca ve Daktilo Kursları, 19 Ağustos 1943: 2).

Yine Konya Halkevinde var olan daktilo kursunun yanına 15 Temmuz 1944 tarihinden itibaren Fransızca kursu da eklenmiştir. Bu lisan kursuna seksen üç öğrencinin devam ettiği bildirilmiştir. Fransızca kursundan bir buçuk ay önce açılmış olan daktilo kursundan daha çok katılım olmuştur (Halkevinde Kurslar ve Sosyal Yardım Faaliyeti, 20 Temmuz 1944: 2).

1945 yılında açılan Fransızca kursunu Kuleli Lisesi lisan öğretmenlerinden Hüseyin Toprak yürütmüş ve dersler onun idaresinde 18.7.1945’de on beş öğrencinin katılımıyla başlamıştır. Ders günleri olarak da Salı, Perşembe, saat 17-19, Cumartesi günü saat 09.00-11.00 arası şeklinde tespit edilmiştir. 10 dakika teneffüsle 45 dakika sürecek olan bu derslere Gazi İlkokulu binasında devam edildiği bildirilmiştir (Halkevi Kursları, 21 Temmuz 1945: 2).

1945 yılından sonra 1949 yılına kadar Fransızca kurslarına ara verilmiştir. 1949 yılında açılacak Fransızca kursu ile ilgili ilanlar yayımlanır. Fransızca kursunun kayıtlarının 15 Mart’tan itibaren başlayacağı, kaydolmak isteyenlerin ikişer fotoğrafla Halkevine her gün saat 15.00’den sonra başvurmaları gerektiği duyurulmuştur (Halkevinde Fransızca Kursu, 14 Mart 1949: 2).

Sözü edilen Fransızca kursu 1 Nisan 1949 Cuma günü başlamıştır (Halkevinde Kurslar, 1 Nisan 1949: 2). Bu kursta başka aynı yıl Temmuz ayında halkevinde yeni bir Fransızca kursu başlamıştır (Halkevinde Fransızca Kursu, 6 Temmuz 1949: 2).

Yaz tatili süresince devam eden Fransızca ve İngilizce kursları Ağustos ayı sonunda sona ermiş, Fransızca kursundan bir kişi başarısız olmuştur (Fransızca ve İngilizce Kursları Bitti, 31 Ağustos 1949: 2).

2.1.2 Almanca Kursları

Konya Halkevi’nde açılan lisan kurslarından biri de Almanca kursudur. O yıllarda Almanca gözde bir yabancı dildi. Halkevi de toplumumuzda, eğitim kurumlarında Almancaya verilen önemi bildiğinden ve Almanca kurslarına talep olduğundan, Almanca kursu açmak ihtiyacını duymuştur.

Halkevi; Almanca kurslarına 20 İkinci kânun 1937 Çarşamba gününden itibaren başlanacağını, kursların Çarşamba ve Cuma akşamları olmak üzere haftada iki gece olduğunu açıklar, ayrıca bu kurslara öğrenci alınmayıp, yalnız halkın devam edeceği vurgulanır (Almanca Kursları, 21 İkinci kânun 1937: 2). Öğrencilere yönelik olmaması bu kursu diğerlerinden ayırır.

“Halkevi Reisliğinden” başlığı altında yapılan açıklamadan öğrendiğimize göre 1 Mayıs 1942 Cuma gününden itibaren başlamak üzere Konya Halkevi’nde bir Almanca kursu açılacak ve uzman bir öğretmen tarafından ders verilecektir. Bu kurstan yararlanmak isteyenlerin de Halkevi bürosuna hiç vakit kaybetmeden müracaatları şarttır (Almanca Kursu, *Ekekon*, Sayı: 1891, 23 Nisan 1942:3).

Konya Halkevi, bazen aynı anda üç kursun faaliyetini yürütmekte ve bunları titizlikle takip etmektedir. Nitekim 1942 yılı Mayıs ayında Halkevi'nde Daktilo, Almanca, Müzik kursları açılmış ve bunların her birine devam eden elliden fazla öğrencinin bu alanlarda yetişmesine gayret edilmiştir (Halkevi Kursları, 3 Mayıs 1942: 1).

2.1.3 İngilizce Kursları

Halkevi kuruluşunu tamamlayıp kurs duyuruları yayımlamaya başladıktan yani 1933 yılından itibaren İngilizce kursu açmıştır. Kuruluşunun birinci yıldönümünde yaptığı konuşmada Halkevi reisi İngilizce kursu açıldığını ve beş ay kadar sürdüğünü belirtmiştir (Konya Halkevi Muhtelif Komiteler Mesaisi: 14). Biten kursun yerine yeniden bir başkasının açılacağı da basında yer almıştır (*Babalık*, 13 Teşrin Sani 1933: 2) Bu haberde İngilizce kursu, Fransızca ve Almancadan sonra zikredilmiştir.

İngilizce kurslarına 1942 yılında devam edilmiştir. 1 Haziran 1942 Pazartesi gününden itibaren halkevinde bir de İngilizce kursu açılacağı ve isteklilerin kayıt işlemlerini yaptırmak suretiyle halkevi bürosuna başvurmaları gerektiği basında yer almıştır (İngilizce kursu, 23 Mayıs 1942: 3). Ne var ki burada kursun başlaması ile ilgili olarak verilen tarih yanlıştır. Kurslar Haziran başında değil, 1.7.1942 Çarşamba günü başlamıştır (İngilizce Kursu, 11 Temmuz 1942: 2). Derslerin başlaması kayıtların bittiği anlamına gelmemektedir. İsteyenlerin kayıtlarını yaptırabileceği ve bu dersler için öğrenci kaydının 13 Temmuz 1942 tarihinde son bulacağı açıklanmıştır (İngilizce Dersleri, 11 Temmuz 1942: 2).

1946 yılında da İngilizce kursları devam etmiştir. Bu yıl açılan ilk İngilizce kursu 1 Haziran 1946 tarihinden itibaren açılır. İsteklilerin 31 Mayıs 1946 tarihine kadar her gün saat 16.00-18.00'e kadar açık bulunan halkevi bürosuna kayıt olabilecekleri belirtilmiştir (Halkevinde İngilizce ve Stenografi Kursu Açılıyor, 22 Mayıs 1946: 2).

Aynı yıl Konya halkevinde 1 Ağustos 1946 tarihinde bir İngilizce kursu açıldığı da basında yer almıştır (İngilizce Kursu, 27 Temmuz 1946: 2). Aynı yılın Aralık ortalarında (18 Aralık 1946) çıkan bir gazetede ise Konya halkevinin yeni bir kursu yakında başlatacağı, kurstan yararlanmak isteyenlerin adlarını Ev bürosuna yazdırmaları gerektiği duyurulur (Halkevinde İngilizce Kursu, 18 Aralık 1946: 2).

1947 yılında da bu kurslar devam etmiştir. Dört aydan beri devam eden İngilizce kurslarına Eylül ayından itibaren yeniden başlanacağı ifade edilmiştir (Halkevi Çalışmaları, 6 Haziran 1947: 3).

Ertesi yıl yani Ocak ayında stenografi kursu gibi İngilizce kursuna yeniden başlanacağı ve bu kurstan yararlanmak isteyen yurttaşların adlarını halkevi yetkililerine yazdırmaları gerektiği basında yer almıştır (Halkevinin Yeni Kursları, 19 Ocak 1948: 2). Bu kursun kayıtları 24 Ocak 1948 Cumartesi gününe kadar sürmüş, 26 Ocak 1948 Pazartesi günü saat 17.00'de ilk ders yapılmıştır. İngilizce kursu haftanın iki günü öğrencilere ve üç günü de öğretmen, memur ve diğer serbest meslek erbabına verilmek üzere düzenlenmiştir (Halkevinde İngilizce Kursu Pazartesi Günü Başlıyor, 21 Ocak 1948: 2). 1948 yılının son devre İngilizce kurslarına 1 Ekim'de başlanacağı, kayıtların devam ettiği de açıklanmıştır (Halkevinde İngilizce Kursu, 29 Eylül 1948: 2). Okulların yaz tatili müddetince devam eden halkevi İngilizce kursu son bulmuş ve seçme imtihanları yapılmıştır. İngilizce kursundan 6 genç başarılı bulunmuştur (Fransızca ve İngilizce Kursları Bitti, 31 Ağustos 1949: 2). Kapanan bu kursun ardından çok geçmeden bir yenisi daha açılır. Halkevindeki bu kursta askerî ortaokul İngilizce öğretmeni Ömer Selçuk Göker tarafından derslerin verileceği, derslerin 17 Ekim 1949 Pazartesi gününden itibaren haftada üç saat olmak üzere akşamları saat 17.30'a görüleceği duyurulmuş, isteklilerin kayıt olmaları gerektiği hatırlatılmıştır (Halkevinde İngilizce Kursu, 12 Ekim 1949: 3).

2.2. Matematik ve Fen Dersleriyle İlgili Kurslar

Halkevi, öğrencilere yardımcı olmak ve fen sahasında eksikliğini kapatmak isteyen öğrencilere yönelik bazı kurslar açar. Bunlar fizik, matematik, kimya, hatta biyoloji derslerinin verildiği kurslardır.

2.2.1. Fen Dersleriyle İlgili Kurslar

Halkevinde zaman zaman birkaç kursun birden yürütüldüğünü görüyoruz. Nitekim başka kursların yanı başında ve bunlara ilâveten 23 Ağustos 1944 Pazar gününden itibaren fizik kursu da çalışmalarına başlar. Derslerin haftanın Salı, Perşembe ve Cuma günleri saat 18.00’da başlayacağı açıklanır (Halkevinde Fizik Kursu, 5 Ağustos 1942: 2).

Halkevi bu kez aynı dönemde fizik ve kimya kursu açmağı kararlaştırır. Bu konuda şöyle bilgi verilmiştir: “Dersler ayrı olacak ve bu derslere orta 2, 3 ve lise birden takınaklı, bütünlemeye kalan öğrenciler katılabilir. Kayıtlar her gün Halkevi bürosunda yapılır” (Halkevi Kursları, 13 Ağustos 1948: 2).

Konya Halkevi kimya ve tabiiye (tabiat bilgisi) derslerine yönelik kurslar da açmıştır. Bu konudaki duyurusu bir hayli ayrıntılı olarak hazırlanmıştır:

1- Kasımın birinci gününden itibaren kimya ve tabiiye kursları açılacaktır.

2-Bu kurslara lise ve ortaokul öğrencileriyle iki yıl sınıflarında kalmış olan öğrenciler ve diğer istekliler devam edebileceklerdir.

3-Kurslarda takip olunacak tedrisat sistemi Milli Eğitim Bakanlığının programları çevresindedir.

4-Kurslar 1.11.1945 Perşembe günü saat 17.00’de Halkevi salonunda açılacak ve öğrenime başlanacaktır.

5-İstekliler, Kasım ayının birinci gününe kadar her gün saat 16.00’dan 18.00’e kadar Halkevi bürosuna müracaatla kayıtlarını yaptıracaklardır.” (Halkevinde Kimya ve Tabiiye Kursları Açılıyor, 17 Ekim 1945: 2).

1948 yılının ikinci yarısında (Ağustos’ta) Halkevi Fizik ve Kimya kursu açmağı karar vermiştir. Derslerin ayrı olacağı ve bu derslere ortaokul iki, üç ve lise birden takınaklı, bütünlemeye kalan öğrencilerin katılacağını duyurmuştur (Halkevinde Fizik-Kimya Kursu, 11 Ağustos 1948: 2).

2.2.2. Hesap, Hendese ve Matematik Kursları

Konya Halkevi kurulduğu yıldan kapatıldığı yıla kadar öğrencilerin yanında olmuş bir halkevidir. Bu kurslar, sadece öğrencilerin bilgi eksikliğini gidermekle kalmıyor, onların sosyalleşmesi için gerekli ortamı da sağlıyordu. İşte riyaziye kursu da böyle bir kurstur.

Halkevi salonunda Pazartesi ve Çarşamba günleri olmak üzere bakaloryada riya ziye dersinden başarısız olanlar için bir kurs açılmıştır. Dersler Halkevi üyelerinden Himaye-i Etfal Reisi emekli İsmail Hakkı Bey tarafından verilir. Derslere, kursun henüz başında iken otuza yakın erkek ve beş kadar da kız katılır. Halkevi kursuna o güne kadar devam etmeyip de ondan sonra girmek isteyenleri de kabul eder (Riyaziye Kursu, 31 Birinci kânun 1934: 2).

Konya Halkevi bazen aldıkları kararı bir duyuru ile kamuoyuna açıklar. Hesap ve Hendese kursları için de Halkevi Reisliğinin şöyle bir duyurusuna rastlıyoruz:

“İkinci teşrinden itibaren geceleri Halkevinde yapı ustaları ile marangoz ustalarına mimar Bay Falih tarafından ameli hesap ve hendese kursları verileceği gibi mektep çağının dışında okuma yazma bilmeyenlere de ayrıca Türkçe kursu açılacağından bu derslerde bulunmak isteyenlerin her

gün öğleden evvel saat 10.00'dan öğleden sonra saat 4.00'e kadar Halkevine müracaat ederek isimlerini deftere kayıt ettirmeleri lazımdır ("Hesap; Hendese Kursları", 24 Birinci teşrin 1939: 3).

Konya Halkevi 15 Temmuz 1944 tarihinden itibaren, sürmekte olan daktilo kursunun yanında, iki ayrı kurs daha açmıştır: Bunlar Matematik ve Fransızca kurslarıdır. Matematik kursuna 94 öğrenci kayıt yaptırmıştır (Halkevinde Kurslar ve Sosyal Yardım Faaliyeti, 20 Temmuz 1944: 2).

Halkevinin bir yıl sonra yeniden matematik kursu açtığını tespit ediyoruz. Matematik kursu, ortaokulu bitiremeyen öğrenciler için açılır ve kursa kayıt olacakların 20 Temmuz 1945 tarihine kadar harekete geçmeleri istenir. Kayıtlar her gün öğleden sonra saat 16.00'dan 18.00'a kadar Halkevinin ilgili bürosunca yapılır (Halkevinde Kurslar Açılıyor, 14 Temmuz 1945: 2).

Bu matematik kursu, Erkek Sanat Enstitüsü matematik öğretmeni Yahya Özel tarafından verilmiş ve dersler de 16.7.1945 günü 20 öğrenci ile başlamıştır. Dersler, Pazartesi, Çarşamba ve Cuma günleri saat 17-19 arasında yapılır (Halkevi Kursları, 21 Temmuz 1945: 2).

Halkevi Kurslar Komitesi, 1 Temmuz 1948 - 15 Eylül 1948 tarihleri arasında haftanın Salı, Perşembe günleri saat 18.30'dan 19.30'a kadar ve Pazar günleri saat 10.00'dan 12.00'ye kadar devam edecek bir matematik kursu açmayı kararlaştırmıştır. Kayıt olmak isteyenlerin her gün saat 15.00'den 19.00'a kadar Halkevine müracaat etmeleri gerekmektedir. Matematik kursuna Ortaokul sınıf öğrencileri kaydedilebilecektir (Halkevinde, Matematik ve Dikiş Kursları Açılıyor, 25 Haziran 1948: 2).

Öte yandan bu, sadece ortaokul son sınıf öğrencilerini yetiştirmek amacıyla Öğretmen Muzaffer Akal'ın idaresinde 1 Temmuz 1948'de başlayan matematik kursudur. Daha önce belirtilen saatlerde derslerin verildiği ve bu kursa öğrenci kaydının devam ettiği bildirilir. Buna göre matematik kursu, haftanın üç günü ve kesintisiz olarak 15 Eylül 1948 tarihine kadar sürdürülmüştür (Matematik Kursu, 13 Temmuz 1948: 2).

Matematik kursuna yönelik istekleri dikkate alan Konya Halkevi ortaokul son sınıf öğrencilerinin işlerini kolaylaştırmak amacıyla yine bir matematik kursu açmıştır. Dersler, Salı, Perşembe, Pazar günü olmak üzere haftada üç gün verilecektir. (Matematik Kursu Açıldı, 13 Nisan 1949: 2). İlk ders 14 Nisan 1949 günü yapılmıştır (Halkevinde Kurslar, 1 Nisan 1949: 3).

2.3. İstiklâl Marşı ve Edebiyat Kursları

Millî marşımızın değerinin bilinmesi onu doğru anlamak ve doğru söylemekle de ilgilidir. Konya Halkevi millî marşımız hususunda son derece titiz ve saygılıdır. Çünkü onun bütün halk tarafından bilinmesi, ezberlenmesi ve notasına uygun söylenmesi gerektiğinin bilincindedir. Çalışmalarını bu yönde de yoğunlaştıran Halkevi öncelikle İstiklâl Marşı için bir kurs açar.

Konya Halkevinin İstiklâl Marşı ile ilgili basına verdiği ilân şöyledir:

"Halkevinden:

29 Teşrinievvel 933 de yapılacak Cumhuriyet Kutlulama Bayramı'nda bütün vatan evlâtlarının İstiklâl Marşı'nı bir ağızdan söylemeleri vatanperverlik icabıdır. O zamana kadar İstiklâl Marşı'nı arzu edenlere meccanen öğretmek için Halkevi bir kurs açmıştır. Bu kurs Pazar ve Çarşamba günleri akşamı saat 8'den dokuza kadar Halkevi binasında devam edecektir. Halkımızın ve bilhassa gençlerimizin hemen müracaat etmelerini candan yürekten dileriz." (İstiklâl Marşı İçin Halkevinde Kurs, 3 Teşrinievvel 1933: 2).

Konya Halkevi tarihinde pek rastlamadığımız edebiyat kursu ile ilgili bilgiler de 1941 yılında Ekekon gazetesinde yayımlanmıştır. Burada halkevinde faaliyette bulunan kurslara ek olarak 17 Aralık'tan itibaren Fransızca ve Edebiyat kursları başladığı açıklanmıştır. Konyalı bir aileden gelen

ve yerel basında pek çok yazısı çıkan Muvaffak Sami Onat'ın edebiyat kursunda ders vereceğini yine aynı gazeteden öğrenmek mümkündür (Halkevinde Kurslar, 18 Aralık 1941: 2).

3. Meslek Kursları

Konya Halkevi'nde açılan meslek kurslarının bir kısmı meslek edindirmeye, bir kısmı ise meslek erbabının eğitilmesine yöneliktir.

3.1 Meslek Edindirme Kursları

3.1.1. Stenografi Kursu

Bu kurs da ilk defa açılmıştır. Halkevi bu yoldaki kararını 1 Haziran 1946'dan itibaren İngilizce kursuyla birlikte Stenografi kursunun da açılacağını duyurmuş, kayıtların 31 Mayıs 1946 tarihinde sona ereceğini bildirmiştir (Halkevinde İngilizce ve Stenografi Kursu Açılıyor, 22 Mayıs 1946: 2). Ancak bu kurs söz konusu tarihte değil de belirtilen tarihten bir ay sonra açılabilmiştir.

Konya Halkevinde 1 Temmuz 1946 tarihinden itibaren üç ay müddetle bir stenografi kursu açılmıştır. Kurs günleri olarak haftanın Pazartesi, Perşembe, Cumartesi günleri belirlenmiştir. Kurslar saat 17.30'dan 18.30'a kadardır. Kursu kayıt olmuş veya olmak isteyen öğrencilerin ikişer adet fotoğraflarını Halkevi yönetimine vermeleri istenmiştir (Halkevinde Stenografi Kursu Açılıyor, 29 Haziran 1946: 2).

Stenografi kursu, Halkevi Başkanının özlü bir söyleviyle açılmıştır. Kursu, subay, yüksek tahsil gençleri, öğretmen, memur ve aydınlarımızdan altmış kişinin devam ettiği görülmüştür (Stenografi Kursu Açıldı, 3 Temmuz 1946: 2). Konya'da ilk defa açılan bu kursa devam edenler bu işin tekniğini kavramıştır (Stenografi Kursu, 4 Eylül 1946: 2).

1948 yılının hemen başında da böyle bir kursun açıldığı görülmektedir. Basında, 10 Ocak 1948 Cumartesi günü başlamak üzere Halkevi Kurslar Komitesi tarafından Halkevinde böyle bir kurs açıldığı, kurstan yararlanmak isteyenlerin o güne kadar başvurularını Halkevi bürosuna yapmaları gerektiği haberi çıkmıştır (Halkevinde Stenografi Kursu Açılıyor, 7 Ocak 1948: 1).

3.1.2. Biçki, Dikiş, Nakış, Ütü ve Çiçek Kursları

Bunlar özellikle kadınların mesleklerini geliştirmeleri, kendilerini yetiştirmeleri ve hatta para kazanmalarına yönelik kurslardır. Konya Halkevi Başkanlığı, Halkevinde el kabartma süsü makinesiyle nakış yapmak için bir kurs açacağını duyurur. Bir uzman tarafından gösterilecek derslere 27.1.1943 Çarşamba günü başlanacağı ve istekli kadınların Halkevi bürosuna müracaatla kaydolmaları hatırlatılır (Nakış Kursu, 19 İkinci kânun 1943: 3).

Konya Halkevi'nin kadınlara sunduğu bu imkân bir hayli ilgi görmüştür. Her gün saat 12.00'den 15.30'a kadar çalışan bu kursa daha ilk günlerden itibaren 80 kadın katılmıştır. Bu dersler uzman bir kadın tarafından verilmektedir. Böylesine yararlı bir kursun açılmasını sağlayan Halkevi Reisi Hulki Karagülle'nin ve hizmeti sevk eden Halkevi Sekreteri Fuat Berkmen'in takdirle anıldıkları bildirilmiştir (Nakış Kursu, 6 Şubat 1943: 2).

Konya Halkevi yöneticileri 1945 yılı Ocak ayında yaptıkları bir toplantıda, gelecek aylarda ne gibi faaliyetlere yer vereceklerini tartışırlar. Her komitenin programını gözden geçirirken, kurslar komitesinin de önerilerini dinlerler. Bunlardan birisi Halkevi binasının müsaadesi nispetinde bazı el işleri kursları açılmasıdır (Halkevi Çalışmaları, 27 Ocak 1945: 2).

Bu karardan sonra insanlara para kazandırmak, onların becerilerini arttırmak ve sosyal hayatın ihtiyaçlarını karşılamak isteyen Konya Halkevi, muhtelif bir sun'i çiçek ve çelenk yapma kursu açar. Kursu ilk, orta ve diğer okul mezunu bayanlarla bu okullar dışında kalan diğer bayanların katılacağı açıklanır.

Kayıtların 22.6.1945 tarihinden 28.6.1945 tarihine kadar devam edeceği, kursa katılmayı niyetlenenlerin, her gün saat 16.00'dan 19.00'a kadar Halkevi idare memurluğuna başvurmaları istenir. Kursun, öğrenciler için ince bir zevk aşılayıcı araç olacağı düşünülür. Genç kızların bu fırsattan yararlanmaları tavsiye edilir (Halkevinde Çiçek ve Çelenk Kursu Açılıyor, 26 Haziran 1945: 2).

Halkevi Kurslar Komitesi, 1 Temmuz 1948 tarihinden itibaren haftanın Pazartesi, Salı, Çarşamba, Perşembe, Cuma günleri saat 18.00'den 20.00'ye kadar devam edecek bir biçki, dikiş, nakış ve ütü kursu açmağa karar vermiştir. Kayıtlar her zamanki gibi Halkevi bürosunda ve önceden belirlenmiş saatler arasında yapılır (Halkevinde Matematik ve Dikiş Kursları Açılıyor, 25 Haziran 1948: 2). Bu arada kadınlara çeşitli hüneler öğreten Dikiş-Nakış, Çamaşır ve Çiçek kurslarının ilgi gördüğünü ve devam ettiğini burada hatırlatmakta fayda vardır (Dikiş-Nakış Kursu, 13 Temmuz 1948: 2).

Dikiş, Çamaşır ve Çiçek Kursu, Şadan Başarır tarafından (haftada 3 gün) verilmekte olup, kurs 3-4 ay devam edecektir. Dikiş-Nakış Kursu ise, Necla Ok tarafından haftada üç gün verilmek üzere düzenlenmiştir.

Başlangıçta her iki kursta 8 öğrenci bulunmaktadır ve kurs sonunda Halkevi diploma vermektedir. Kursta çocuk çamaşırları, muhtelif giyim eşyaları, çeşitli çiçek örnekleri öğretilmektedir. Kayıtların devam ettiği açıklanmıştır (Halkevinde Çeşitli Kurslar, 30 Temmuz 1948: 2). Bu kurs Eylül ayı sonunda bitmiş ve Halkevi Kurslar Komitesi başlattığı dikiş, nakış, çiçek, çamaşır kurslarının sona ermesi münasebetiyle 2.10.1948 Cumartesi günü Halkevinde bir sergi açmıştır (Dikiş Kursu, 5 Ekim 1948: 2).

Genç kızlar için açılan çamaşır ve çiçek kursunu ziyaret eden, onların çalışmalarını yerinde gören Namık Ayas, bu konuda şu bilgileri vermiştir:

“... Daha bir yıl önce hocalarının takdir ve sevgisini toplayarak Enstitüyü bitiren Şadan Başarır kursun hocası. Çalışıyorlar. Bugün bebe önlüğüne metot çizmekle meşguller. Bu işi bitirecekler, ondan sonra, bebe zıbını, pijama, Frenk gömleği, gecelik ve sabahlıklar dikecekler. Böylece 3-4 aylık zaman içinde haftada üç gün ikişer saat çalışarak güzel ve zarif el hünelerleri öğrenecekler. Belki de muhtaç olurlarsa ücret ile çamaşır dikecekler, çiçekler yapacaklar, evlerinin ihtiyacını temin edecekler.”

Namık Ayas genç hocadan “kursunuz öğrenciler için pahalı mı? “diye sorar. Aldığı cevap Halkevlerinin amacını belirtecek şekildedir: “Hayır! Bir defa Halkevi gelenlerden hiç ücret almaz. İhtiyacı olanların da küçük masrafını temin eder.” Şadan Başarır, kursun ilk yılı olduğunu, bu yüzden ancak sekiz öğrencinin katıldığını, oysa Halkevinde yer sıkıntısının bulunmadığını, gelecek yıllarda ve devrelerde öğrenci sayısının artacağını söyler. Daha sonra da haftanın diğer üç gününde de Dikiş-Nakış kursu bulunduğunu belirten Namık Ayas; onun öğretmeni Necla Ok ile de görüşür. Aynı öğrenciler her iki kursta da çalışmaktadırlar. Namık Ayas, bu iki kursu bir fırsat bilip kendilerini geliştirmeye çalışan kursiyerleri şöyle anlatmaktadır:

“...Başlarını önlerine eğmişler, iğnelerini, Türk kızlarına mahsus büyük bir sabır ve dikkatle işlerine batırıp çıkarıyorlar. Kızlarımız dikiş derslerinde bluzlar, etekler, basma ve yünlüler yapıyorlar, nakışta beyaz işin çeşitli örneklerini görüyorlar” (N. A, 2 Ağustos 1948: 3).

3.1.3. Daktilo Kursları

Halkevinin en çok açtığı kurslardan birisi daktilo kursudur. Bazen bir yılda iki defa açılmıştır. Bu, kursun ilgi gördüğünün bir delilidir. Basında Konya Halkevinin daktilo kurslarıyla ilgili sık sık haberler çıktığı gözlenmiştir.

Konya Halkevi, zaman zaman duyurularla daktilo kursu açacağını bildirir. 1 İkinci kânun 1937'den itibaren başlayacak olan daktilo kursunun dersleri gece yapılacaktır. Kursa gitmek isteyenler, Halkevi Sekreterine başvurmakla yetinecekler ve bu daktilo kursuna mektep talebesi olmayanlar alınacaktır (Okuma Yazma, Lisan, Daktilo Dersleri Verilecektir, 29 Birinci kânun 1936: 2).

Dönem sonunda daktilo kursuna katılıp da başarılı olanların diplomaları gecikmeksizin dağıtılmaya başlanır (Daktilo Kursuna Girenlerin Diplomalari, 17 Haziran 1937: 2). Konya Halkevi daktilo kursuna 1937 yılında devam edip de genel sınavda başarılı olan kursiyerlerin derecelerine göre isimleri şu şekilde sıralanmıştır:

Konya iskân memurlarından İbrahim oğlu Hayrettin; Zenmburi mahallesinden Mehmet oğlu Bakırcı Şükrü Akar, Kız Muallim Mektebi civarında Hakkı kızı Suat Güroz, tüccardan Zıvarıklı Hasan oğlu İhsan, Çocuk kitapsaray memurlarından Şakir kızı Şaziye Güngör, Yunus oğlu mahallesinden Şükrü Gökten, Ağır Ceza kâtibi Naci Aysu, Sıhhiye kâtiplerinden Naci Akyokuş, Bandobaşı mahallesinden Mehmet Güney, Asliye Hukuk zabıt kâtiplerinden Fahrünnisa, Sungur mahallesinden Ahmet Naci, Gazialemşah mahallesinden Muharrem oğlu Niyazi, Kız Muallim Mektebi civarında Hakkı kızı Nesibe Güroz (Halkevinde Daktilo Kursunda Muvaffak Olanlar, 24 Ağustos 1937: 2).

Yine bu konuda Konya Halkevinin duyurusu kursların yıl içinde ikinci kere tekrarlanacağını ortaya koymaktadır:

“Halkevi Reisliğinden

Yeni devre daktilo kursumuz açılmıştır. Bu çalışma müddeti 15.4.1942 tarihinden itibaren üç ay devam edecek ve imtihanda muvaffak olanlara musaddak şahadetnameleri verilecektir. İsteklilerin kayıt muamelelerini yaptırmak üzere acele müracaatları ilân olunur.” (Daktilo Kursu, 14 Mayıs 1942: 2).

1942 yılının Mayıs ayında Halkevinde üç önemli kursun faaliyetiyle karşılaşılacaktır. Bunlar Daktilo, Almanca ve Müzik kurslarıdır. Daktilo kursuna elliden fazla öğrenci devam etmekte ve Halkevi yetkililerince bunların devamları ve ilgileri önemle izlenmektedir (Halkevi Kursları, 3 Mayıs 1942: 1).

Ertesi yıl yani 1943 yılında da daktilo kursunun açılması istenir. Halkevi Başkanlığı yayımladığı duyuruda, Halkevinde 22.3.1943 tarihinden itibaren bir daktilo kursunun açılacağını, derslerin bir uzman bayan tarafından verileceğini, isteklilerin Halkevinin bürosuna başvurmaları gerektiğini bildirmiştir (Daktilo Kursu, 30 Mart 1943: 3). Yine Konya Halkevinin Temmuz ayı içindeki daktilo kursunda 25 öğrencinin bulunduğu açıklanır (Konya Halkevinde, 29 Temmuz 1943: 3). Halkevinin bir sonraki açıklamasından daktilo kurslarının devam etmekte olduğu, tedrisatın Ekim başlarında son bulacağı ve daktilo kursunda başarılı olanlara belgelerinin takdim edileceği bilgisi verilir (Halkevinden, Fransızca ve Daktilo Kursları, 19 Ağustos 1943: 2). Üç aydan beri devam etmekte olan daktilo kursu sınavları 15 Ekim 1943 Cuma günü yapılmıştır. Halkevinde, konuşmalardan sonra merkezden gelen filmler gösterilmiş ve halk, geç vakte kadar eğlenmiştir. Sınavlarda 15 kız başarı göstermiş ve diplomalarını almıştır (Daktilo Kursu İmtihanları, 21 Birinci teşrin 1943: 2).

Öte yandan 1944 yılında da Halkevi, daktilo kursu açmak için girişimde bulunur. 4 Mayıs 1944 Perşembe günü başlayarak üç ay devam etmek üzere bir daktilo kursu açar. Ancak kurs, bu kez kız ve erkeklere yöneliktir. İlk ve orta mektep mezunlarına mahsustur, dolayısıyla öğrenci alınmayacaktır. İsteklilerin 4 Mayıs Perşembe gününe kadar Halkevine müracaat ederek kayıt olmaları hatırlatılır (Halkevinden, 22 Nisan 1944: 2). Bu daktilo kursuna 36 kişi kursiyer (talebe) devam etmiştir (Halkevinde Kurslar ve Sosyal Yardım Faaliyeti, 20 Temmuz 1944: 2).

1945 yılı içinde de Konya Halkevinin daktilo kursu açtığı görülmektedir. Bu yılın son ayı olan Aralık ayı başlarında daktilo kursu açılacağı haberi basında yer alır (Halkevinde Daktilo Kursu Açılıyor, 21 Kasım 1945: 2). Daktilo kursuna kayıt olmak isteyenlerin her gün saat 15.00'den 17.30'a kadar müracaat ederek kayıtlarını yaptırabilecekleri açıklanır (Halkevinde Daktilo Kursu Açılıyor, 28 Kasım 1945: 2). Daktilo kursları 8 Aralık 1945 Cumartesi günü başlar. Kurs, biri kadınlara, diğeri erkeklere olmak üzere iki şubedir. 3 Aralık 1945 Pazartesi gününe kadar kadınlar kursuna 20, erkekler kursuna 30 vatandaşın kayıt olmuştur. Kurslar haftada altışar saat halinde düzenlenmiştir. Şubat 1946 sonuna kadar sürecek olan daktilo kurslarında kadınların dersini özel idare memurlarından Emel Şengöz, erkeklerin dersini ise Ofis memurlarından H. Hüseyin idare edecektir. Öğrenciler derslerini Perşembe ve Cumartesi günleri göreceklerdir (Halkevinde Daktilo Kursu Açıldı, 3 Aralık 1945: 2). Kadın ve erkeklerin ayrı ayrı gittikleri daktilo kurslarının ilk dersi 1 Aralık 1945 Cumartesi günü verilmiştir. Erkekler akşamüzeri, kadınlar sabahleyin daktilo kursuna katılmışlardır (Daktilo Kursu, 5 Aralık 1945: 3).

Üç aylık bir devreyi tamamlayan Halkevi Daktilo Kursları sınavının 10 Mart 1946 Pazar günü yapılacağı bildirilmiştir (Daktilo Kursu İmtihani, 6 Mart 1946: 1). Daktilo kursunun bu devresini bitiren kurs öğrencileri yetkili bir kurulca imtihan edilmiş, öğrencilerden 19 kız ve 12 erkek başarı göstermiş ve belge almıştır (Halkevi Haberleri, 20 Mart 1946: 1).

16 Haziran 1947 tarihinde yeniden daktilo kursu açan Halkevi aynı zamanda dört aydan beri sürdürdüğü İngilizce kursunun tamamlandığını belirtmiştir (Halkevi Çalışmaları, 6 Haziran 1947: 3). Gerçekten de Halkevinin eski ve uzman daktilo öğretmeni Refik Gökrenk tarafından Halkevinde bir daktilo kursu açılacağı, aynı zamanda bu kursta makineyi söküp takma, arızaları bulma, yok etme gibi kullanma usullerinin de gösterileceği ifade edilmiştir.

Kurs, haftanın Pazartesi, Çarşamba, Cuma günleri akşamları öğretim yapmak üzere 16 Haziran Pazartesi günü başlayacaktır. Meraklıları için bir fırsat olan bu kursa devam etmek isteyenlerin kayıt olmaları tavsiye edilmiştir (Halkevinde Daktilo Kursu, 4 Haziran 1947: 3). Bu kursa kayıtlar Pazar hariç her gün saat 15'ten 19'a kadar devam etmiştir. 16 Haziran Pazartesi günü saat 20.30'da derse başlanacağından kayıt olmuş veya olacak kurs öğrencilerinin ikişer adet vesikalık fotoğrafla büroya başvurmaları gerektiği hatırlatılmıştır (Halkevinde Daktilo Kursu, 11 Haziran 1947: 3).

Konya Halkevinin verimli çalışmalarından birisi olan daktilo kurslarının ilk devresi sona ermiş ve 6 Mart 1948 Cumartesi günü öğrenciler, bir heyet huzurunda sınava girmişlerdir. Bu sınavı başarıyla bitirenlere belgeleri verilmiştir (Halkevi Çalışmaları, 8 Mart 1948: 1). Bu sınavda daktilo öğretmeni Refik Gökrenk ile birlikte bulunan mümeyyizler heyeti, yedisi kız, dördü erkek olmak üzere 11 öğrenciyi iyi ve pek iyi derece ile başarılı bulmuşlardır (Halkevinde Daktilo Kursu Neticelendi, 10 Mart 1948: 2).

Basın ve mümeyyizlerin önünde sınavda başarılı olan ve diploma almaya hak kazanan öğrencilerin isimleri ve aldıkları puanları verelim: İbrahim Arazi (Pek iyi), Ali Peyim (İyi), Feride Ortayorgun (İyi), Kadriye Demirkaya (İyi), Hüsamettin Yaymacı (İyi), Perihan Büyüktunç (İyi), Nuriye Soy (İyi), İsmail Gökrenk (İyi), Melâhat Tunç (İyi) (Halkevi Daktilo Kursu İmtihanları Yapıldı, 9 Mart 1948: 2).

1948 yılı Halkevi ikinci devre daktilo kursu derslerine Mayıs'ın ilk haftasında başlanacağı, isteklilerin her gün Halkevi bürosuna iki fotoğraf getirerek kayıtlarını yaptırabilecekleri bildirilir (Halkevi Daktilo Kursu, 30 Nisan 1948: 1). Çok geçmeden de Halkevi daktilo kursu kayıtlarının 24 Mayıs 1948 Pazartesi günü kapanacağı ve ilk derse o gün saat 18.00'de başlanacağı hatırlatılır (Daktilo Kursu, 21 Mayıs 1948: 2). Bir süre sonra da 1948 yılının ikinci devre daktilo kurslarının Pazar günü hariç her gün devam etmekte olduğu açıklanır (Halkevinde Çeşitli Kurslar, 30 Temmuz 1948: 2). 1949 yılında ilk açılan kurslardan birisi daktilo kursu olmuştur. Kurslara birkaç güne kadar

başlanacağı ve kurs süresinin yine üç ay olacağı ifade edilmiştir (Halkevinde Daktilo Kursu, 16 Şubat 1949: 1). Bu kursun kayıtları, 1 Nisan 1949 tarihinden itibaren başlatılmıştır (Halkevinde Kurslar, 1 Nisan 1949: 2).

3.1.4. Muhasebe ve Defter Tutma Kursları

1932 yılı Aralık ayında Halkevinde yapılan bir toplantıda, Halkevinin Halk Dershaneleri ve Kurslar Şubesi, Halk Fırkası binasında muhasebe kursu açılmasını kararlaştırmıştır. O sıralarda bu kurs, yeni açılmış bir kurs olup diğer kurslar gibi ücretsizdir. Bu kurslara katılmak arzusunda bulunan kişiler ve öğrencilerin, bir hafta içinde kayıt işlemlerini yaptırmak üzere Halkevleri kâtipliğine başvurmaları gerekmektedir (Halkevinde, 13 Kânunuevvel 1932: 2).

13 Teşrinisânî 1933 tarihindeki *Babalık* gazetesinde (Sayı:4265) Konya Halkevinin bir duyurusu görülür. Bu duyuruda Halkevinin 25 Teşrinisânî 1933 tarihinden itibaren “Hesap, Ticaret ve Usulü Muhasebe” kursu açılacağı yazılıdır ve bu kurslara gitmek isteyenlerin vakit geçirmeden Halkevine adlarını yazdırmaları gerektiği ifade edilmiştir.

Halkevindeki Defter Tutma Usulü Kursuna gelince: Bu konuda ilk işareti Halkevi Başkanı Suat Abanazır, Halkevlerinin Kuruluş Yıldönümünde yaptığı konuşmada Kurslar Komitesi’nin gerçekleştirdiği faaliyetlere değinirken vermiştir. O bu konuda şöyle demiştir:

“Bu komite çalışmaları arasında İngilizce kursu devam etmektedir. Tüccar ve sanayicilerimizden ilgi gösteren olursa yakında onlar için Gelir vergisinin tatbikatından olmak üzere bir defter tutma kursu açacağız. Aynı mevzu içinde geçen haftalar içinde geçen haftalar içinde Kurslar komitesi Gelir Vergisi hakkında bir seri konferans tertip etmiş ve konuşmalar yapılmıştır.” (Halkevi Çalışmaları, 10 Şubat 1950: s.2-3).

1 Ocak 1950 den itibaren yürürlüğe giren Gelir Vergisi Kanunu münasebetiyle esnaftan bazılarını güçlük çektiklerini anlayan Halkevi “Defter Tutma Usulü” üzerinde bir kurs açmağa karar vermiştir. Kurs Şubat ayının ilk haftasında başlayacaktır (*Selçuk*, 27 Ocak 1950: 2).

3.1.5. Oto- Şoförlük Kursları

Konya Halkevi, 10 Temmuz 1948 tarihinde 4 ay müddetle otomobil ve şoför kursu açılacağını ve şartların her gün Halkevinden öğrenilebileceğini duyurmuş (Şoförlük Kursu, 25 Haziran 1948: 2), ama bu kararın hayata geçmesi, ancak 14.8.1948 tarihinde gerçekleşmiştir (Oto-Şoförlük Kursu, 13 Temmuz 1948: 2). Kursun geri bırakılmasının sebebi de Ramazan ayına rastlamasıdır. Bu yüzden 14 Ağustos’a bırakılan şoför kursunun 4 ay devam edeceği, isteklilerin yalnız 100 lira yatıracakları, kursun sonunda da ehliyet alacakları bir kere daha ifade edilmiştir (Şoför Kursu, 30 Temmuz 1948: 2).

14 Ağustos 1948 tarihinde açılması düşünülen Halkevi oto ve şoförlük kursu kayıtlarının devam ettiği, henüz on öğrencinin kaydının yapıldığı, eldeki nizamname ve sarf edilecek maddi ve manevi emeğin bu kadar öğrenciyi karşılamadığı, bu kursa en azından 25 öğrencinin kaydının olmasının gerektiği basına yansımıştır. Giderek motorize olunan bir devirde her vatandaşın kayıt olması kendi ve memleket için çok yararlı olacağından bu fırsatın kaçırılmaması istenir (Halkevi Kursları, 13 Ağustos 1948: 2). Nihayet şoför kursu 6 Eylül 1948 Pazartesi günü saat 18.00’de açılmıştır (Halkevinde Şoför Kursu Açıldı, 7 Eylül 1948: 2).

Halkevi tarafından açılan şoför yetiştirme kursunu Nakliye Yüzbaşısı Hasan Timuçin fahri olarak kabullenmiş ve bıkmadan usanmadan azimli bir surette çalışarak birçok genci yetiştirmiştir. Bir Pazar günü Belediye İşletmesiyle, Erkek Sanat Enstitüsünden davet edilen ayırtmanlar (mümeyyizler) huzurunda yapılan imtihanda kazanan gençlerin diplomaları 10 Aralık 1948 Cuma günü yapılan bir törenle verilmiştir. Törende Ev Başkanı Av. Vehbi Bilgin, Milli Eğitim Müdür Yardımcısı Şevket Aydın, İlköğretim Müfettişi Rifat Oktay, kurs öğretmenleri, belediye fen heyeti

üyeleri, kurslar ve spor kolları başkanları bulunmuşlardır. Halkevi şoför kursunda başarılı olan kişiler şunlardır: İbrahim Arazî, Ahmet Boya, Feridun İncula, İhsan Dönder, Ahmet Erdoğan, Ali Şen, Halil Gürmeşe, Muammer Ağaçayak, Ali Gönen, İbrahim Yalçınkaya, İlhami Savran, Süleyman Kaya, Muammer Eröz. Törende gençler adına Ahmet Boya konuşmuştur. Ahmet Boya, konuşmasında Belediye tarafından yeni bir imtihana tabi tutulmamalarını temenni etmiştir (Halkevinde Diploma Dağıtımı, 10 Aralık 1948: 1).

Bu kursun açılmasında ve devamında Vali Şefik Soyer ve General Halit Aykut'un yakın ilgileri olmuştur. Şoför ihtiyacının daha geniş ölçüde sağlanması için bu gibi kursların tekrarlanması gerektiği bildirilmiştir (Halkevinde Kurslar, 7 Aralık 1948: 2). Halkevinin bu teşebbüsünün memleket gençleri için hayırlı neticeler vereceğine olan inanç belirtilmiştir (Halkevinde Oto Kursu Bitti, 8 Aralık 1948: 2).

3.1.6. Futbol ve Boks Hakemi Kursu

Halkevinin kurulduğu yıllarda futbol giderek rağbet gören bir spordur. Ancak bunun kurallarını bilen azdır. Bu eksikliği Konya şehri de hissetmiş ve Halkevi yoluyla bir çözüm bulmuştur. Bunun çözümü de 1933 yılının Mart ayı içinde böyle bir kurs açmak şeklinde olmuştur.

İşte bu düşüncelerle Halkevi salonunda Pazar ve Çarşamba akşamları futbol kurallarına ait Yurt Kaptanı Halim Bey tarafından dersler verilmesi kararlaştırılmıştır. Kursa devam edip de kursu tamamlayanlar imtihana tabi tutulacak, başarılı bulunanlara futbol heyetince, futbol hakemliği belgesi takdim olunacaktır (Kurs, 9 Mart 1933: 2).

Benzer sıkıntı boks müsabakaları için de söz konusudur. Bu sporun gelişmesi için hakeme ihtiyaç vardır. İhtiyacın bu şekilde kurslarla karşılanmasının uygun olacağı düşünülmüş ve boks hakem kursu açılmıştır. 2 Şubat 1949 Çarşamba günü Yeni Sinema'da yapılacak olan boks birinciliklerini idare etmek amacıyla yetiştirilecek hakemler, Danyal Tepedelenli'nin başkanlığında bu işe hazırlanırlar. Bu, Halkevinin açtığı yeni bir hakem kursudur (Boks Hakem Kursu, 31 Ocak 1949:1).

Boks müsabakalarının ortaya koyduğu bu gerçek yani hakem ihtiyacı, Halkevince yeniden değerlendirilmiş ve Halkevinde İngilizce ile birlikte boks kursunun da açılması kararlaştırılmıştır (Halkevinde Kurslar, 4 Mayıs 1949: 2).

3.1.7. Gönüllü Hastabakıcılık Kursu

Gönüllü hastabakıcılık kurslara kadınlara yönelik düzenlenmiş ve kursiyerlere meslek edindirmek kadar II. Dünya Savaşı ortamında ihtiyaç olabileceği düşüncesiyle de açılmıştır. Kurs 6 Haziran 1940 Perşembe günü saat 15.00'de açılmış ve o gün ilk ders verilmiştir. Kurs on hafta devam etmiş ve günde biri nazari, biri amelî olarak ancak iki saat sürmüştür.

Bu kursa kadınların katılması için büyük bir teşvik kampanyası yürütülür. Özellikle Konya Valisi'nin eşi ile Kolordu Komutanının eşi terkip ve organizasyona olumlu katkıları basında yer alır. Kursa katılım oldukça yüksek olmuştur (Gönüllü Hastabakıcı Kursu, 4 Haziran 1940: 2).

“Görüşler- Düşünüşler” köşesinde Erem Çalıkoğlu, “Hastabakıcı Kursları” başlığı altında yazdığı bir fıkra da kursa destek olur ve Konya kadınının İstiklâl Harbi'nde cepheden gelen yaralıları en yüksek bir hemşire şefkatiyle göğsüne bastığını ve onlara şifa vermek için çok uğraştığını belirtir. Yazar açılan bu kursun böyle ulvi bir düşünce ve göreve hizmet edeceğini vurgulamıştır (*Ekekon*, 5 Haziran 1940: 2).

Gönüllü Hastabakıcı Kursunun açış konuşmasını Konya'da askerî birliklerin en büyük komutanı olan General Kurtcebe Noyan yapar. Türk yurdunda Türk kadınının vatan müdafaasına iştirak için hizmete çağrıldığı anda ne kadar geniş bir katılımın olabileceğinin görüldüğünü belirtir. Gerçekten de asıl adı “Yardımcı Hastabakıcı Kursu” olan bu kursta hazır bulunmak için bir araya

gelen kadınlar, halkevi salonuna sığamamışlardır. Salon baştan sonu kadar dolmuş ve hatta dışarıda, binanın değişik boşluklarında, odalarda, diğer salonlarda birçok Konyalı kadın hazır bulunmuştur. Kurs dersleriyle ilgilenen Kolordu baştabibi Albay Dr. Fikri Altan, merkez hastanesi baştabibi Albay Cemal Görür, diğer doktorlar, halkevi idare heyeti, işlerin organizasyonunu yapan halkevi görevlisi Lütfi Berkmen, bu kursa yönelik görevlerini eksiksiz yapmaya çalışmışlardır. Özellikle Lütfi Berkmen, başvuruları alıp kayıtları yapmış ve diğer işleri organize etmiştir. Saat 16.40'da Kolordu Komutanı Korgeneral Kurtcebe Noyan, salona girmiş ve hizmetten henüz geldiğini bildirerek geciktiği için özür dilemiş, çok heyecanlı ve mütemadiyen alkışlanan bir konuşmayla kursu açtıklarını söylemiştir.

General'in kadınlara başarı dileyerek kurs açmasından sonra o gün dâhiliyeci ve röntgen mütehassısı Dr. Binbaşı İsmet Sayman tarafından ders verilir. Genç doktor dersini sade, anlaşılır ve açık bir şekilde anlatmış ve dinleyenler çok özlü bir bilgi sahibi olmuşlardır. Dersin sona ermesiyle toplantıya son verilmiştir. Kadınlar o sırada açık bulunan halkevi sergisini de gezmişlerdir. Kursun her gün saat 15.00'te devam edeceği bildirilmiştir (Halkevinde Yardımcı Hastabakıcı Kursu, 7 Haziran 1940: 2-3).

Basında bu kursun yankıları çok olmuş, sözgelişi Nesrin Varlık 8 Haziran 1940 tarihli *Ekekon*'da "Bir Genç Kızın Notu: Hastabakıcılık" başlığı altında hastabakıcılığın önemini vurgulayan bir yazı kaleme almıştır (*Ekekon*, 8 Haziran 1940: 3).

3.2. Meslek Sahiplerine Yönelik Kurslar

Konya Halkevi, meslek edindirme kurslarının yansira meslek sahiplerine işlerini daha iyi yapabilmeleri için kurslar da vermiştir.

3.2.1. Demircilik Tesviyecilik Marangozluk Kursları

Konya Halkevi teknik konularda da insanların gelişmesi ve yetişmesi için yardımcı olmaya çalışmıştır. Bunun en güzel delili teknik kurslar açmasıdır. Burada küçük sanatlar mensuplarına yardımcı olmayı hedeflemiş olan Halkevi, sanat okulları mezunları müstesna, teknik bilgiler vermek üzere kurslar açacağını duyurmuştur. Bu kurslara kayıt olabilmek için Halkevine nüfus kâğıdıyla birlikte gitmek gerektiği hatırlatılmış ve kayıtların Temmuz ayının sonuna kadar yapılması istenmiştir. Kursun açılış tarihi kesinleştirilmemiş, isteklilerin sayısı tespit edildikten sonra duyurulacağı açıklanmıştır. Açılacak kurslar şunlardır: a)Demircilik, b)Tesviyecilik, c)Marangozluk.

Kurslar imkânlar yettiği takdirde teknik ve pratik olarak iki bölümdür. Bu kursların süreleri ihtiyaca göre 6, 12 ay olacaktır. Kurs günleri birer gün aralık vermek şartıyla belirlenmiştir.

Kursa gelecekler: a) Çıraklar, b) Geçinme zorluğundan ötürü Sanat Enstitüsünü bırakanlar c) İki yıl üst üste aynı sınıfta kaldıklarından okulu terk etmek gereğinde bırakılanlar. D) Kalfalar, ustalar (Halkevinde Teknik Kursları Açılacak, 28 Haziran 1945: 2).

3.2.2. Muhtarlara Kurs

Köy muhtarlarının bilgilerini arttırmak maksadıyla Halkevi bir kurs açar. İlk kursta derslere 19 Nisan 1948 tarihinde başlanır. Açılış dersini zamanın valisi Şefik Soyer verir. Bu kurs merkez ilçesine bağlı köy muhtarları içindir. İlçelerde de aynı şekilde dersler verilmesi için ilgililer uyarılmıştır (Köy Muhtarlarına Ders, 29 Mart 1948: 1).

Merkeze bağlı köy muhtarlarını yetiştirme kursunun birinci kısmı 27 Nisan 1948 Salı günü sona erer. O gün Halkevinde saat 16.00'da bir tören yapılmış ve Vali Şefik Soyer'in konuşmasıyla kurs faaliyeti bitirilmiştir (Muhtar Kursları, 28 Nisan 1948: 1).

3.2.3 Ziraat Kursu

Böyle bir kursun açılması fikri 1943 yılına dayanmaktadır. Zira bağ, bahçe ve tarla mahsullerine zarar veren hastalık ve böceklerle karşı mücadele usulleri öğretmek üzere Ziraat Müdürlüğü bir hazırlık yaparak Halkevinde bir kurs açmaya niyetlenir (Ziraat Bir Kurs Açılıyor, 17 Ağustos 1943:2). Ziraat Müdürü Halit Yardımcı, Halkevinin en faal elemanlarından. Bu fikrini daha sonra Halkevi çatısı altında, onların da desteğini alarak gerçekleştirdiği aşağıdaki duyurudan anlaşılmaktadır.

Konya Halkevinin duyurusunda bu kursun ne maksatla ve nerede, kimin tarafından verileceği şöyle bildirilmiştir:

“Konya Halkevi Reisliğinden

Bağlara, ağaçlara, sebzelere vesaireye ârız olan hastalıklarla ne şekilde mücadele edileceğine dair Evimiz tarafından bir hafta devam etmek üzere bir kurs açılacaktır.

Kursa Martın altıncı Pazartesi günü saat 17.30’da Evimiz salonunda başlanacaktır. Kursu Ziraat Müdürü Halil Yardımcı idare edecektir.

Bütün bağ, bahçe sahiplerinin bu saatte Evimize gelmeleri...” (Halkevinde Ziraat Kursu, 4 Mart 1944: 2).

Halkevi Köycülük Komitesi Başkanı İl Ziraat Müdürü Halil Yardımcı’nın bizzat derse gireceği bu kursta bahçe sahiplerine, meyve ağaçlarına ve asmalara dadanan haşereler ve hastalıklar hakkında bilgi verileceği, bunlarla mücadele usulü ve alınması gerekli genel tedbirler öğretileceği, kursun icabında amelî olacağı, yine bu kurstan yararlanmasını bilen bahçe sahiplerinin önemli bir kazanç elde edeceği açıklanır (Halkevinde Ziraat Kursu Açılıyor, 4 Mart 1944: 2).

4. Sanat Kursları

4.1. Müzik Kursları

Konya Halkevi musiki kurslarına çok önem vermiştir. Hem batı musikisi hem de halk musikisiyle ilgili kurslar pek çok rağbet görmüştür. Dolayısıyla bu musikinin öğretilmesi, yaşatılması, özellikle halk musikisinin derlenip yazıya, kayda geçmesi Halkevinde sürekli bir kol faaliyeti olarak hiç ihmal edilmeden yürütülmüştür. Bu sahada da kendilerine yardımcı unsurlar bulunmuş, onların desteğiyle de çeşitli kurslar açılmıştır. İlk olarak saz kursundan başlayalım:

4.1.1. Saz Kursları

Konya Halkevinde musiki ile ilgili birçok faaliyet yapılmıştır. Bunlardan birisi de saz kursları açmaktır. Zira Halkevince Konya musikisini bilen, tanıtan, yaşatan ve Konya’da yaşayan çeşitli saz üstatları vardı. Bunlardan yararlanmak yoluna gidilmiştir. (Silleli İbrahim, Mazhar Sakman, Çopur İsmail gibi) saz üstatları Konya’yı radyoda ve başka sahalarda temsil etmişlerdir. İşte bu gibi saz üstatlarının nezaretinde saz kursu açmak isteyen Konya Halkevi aşağıdaki duyuruyu yayımlamıştır:

“Konya Halkevinden

1) Milli kültürümüze hizmet edecek değerdeki halk türkü ve sazlarının gençlerimize öğretilmesi için 1 Mayıs 1942 tarihinden itibaren evimizce bir kurs açılacaktır.

2) Ses, sağlık veya saz kabiliyeti müsait olup da arzu eden gençlerimizin her gün saat 17.00’den itibaren 19.00’a kadar Halkevi bürosuna müracaat ederek isimlerini kaydettirmeleri

3) Müracaat edenlerden öğretmenlerce seçilerek üstün kabiliyetliler tercih edilecektir.

4) *Müracaat için tahdit yoktur; alınacak talebe adeti şimdilik yirmi beştir. Buna göre gençlerimizin acele etmelerini ilân ve tavsiye ederiz.*” (Saz Kursu, 16 Nisan 1942: 2).

Konya Halkevi bu duyurusundan sonra millî saz ve türküler kursunu Haziran ayı içinde açar. Derslerin Pazar ve Çarşamba günleri saat 18.00’de başlaması kararlaştırılır. Ayrıca kayıtlı olanların devamları ve kayıt olmak isteyenlerin de Halkevi bürosuna müracaatları duyurulur (Saz Kursu, 18 Haziran 1942: 2).

Yine halkımızın pek iyi tanıdığı ve sazını neşe içinde dinlediği bir sazıcının idaresinde haftanın Pazar günlerine mahsus olmak üzere Halkevinde bir saz kursu açılacağı, bu kursta aynı zamanda cura da öğretileceği haberini Halkevi bizzat duyurmuştur. Bu kursa kayıt olmak isteyenler her gün saat 16.00’den 17.30’a kadar Halkevi bürosuna müracaatta bulunmaları gerekmektedir (Halkevinde Milli Saz Kursu Açılıyor, 28 Kasım 1945: 2).

16 Aralık 1945 Pazar günü saat 10.00’da tanınmış bir sazıcı tarafından bir kurs açılacaktır. Kurs her haftanın Pazar günleri aynı saatte yapılacaktır. Kursa kayıt olmak isteyenlerin ise her gün saat 14.00’den 16.00’ya kadar büroya müracaat etmeleri gerekmektedir (Halkevi Çalışmaları, 14 Aralık 1945:3).

1946 yılı sonlarına doğru, Konya Halkevi, keman, mandolin, piyano ve milli saz kursları açmıştır. Böylelikle kabiliyetli gençlere daha geniş seçenekler oluşturmıştır. Kadın ve erkekler ayrı ayrı zamanlarda olmak üzere bu dersleri görecekle, okula gitmeyen öğrenciler haftanın muayyen gecelerinde bundan yararlanacaklardır. Keman, mandolin, piyano, ses dersleriyle saz, cura ve bozuk gibi halk sazlarının da öğretileceği bu kursa istekliler 30.11.1946 Cumartesi gününe kadar her gün saat 10.00-12.00 ve 15.00-17.00’ye kadar Halkevi bürosuna müracaat edebileceklerdir (Halkevinde, Keman, Mandolin, Piyano ve Milli Saz Kursları Açılıyor, 14 Kasım 1946: 2).

Konya’ya, Halkevinde ve ilçe Halkevleri ile Halkodalarında milli saz konseri vermek üzere gelen radyoevi sanatkârlarından Muzaffer Özden, Ereğli, Karaman, Çumra ilçe ve Halkevlerinde de Konya’da olduğu gibi konserlerde izleyici/seyirci ile buluşmuş, bu konserlere pek çok kasabalı ve köylü yurttaşın geldiği görülmüştür.

Saz sanatkârının bir buçuk ay müddetle Konya’da bulunmasını fırsat sayan Konya Halkevi Başkanlığı “milli saz çalma kursu” açtırmıştır. Kursa gençler rağbet etmiş, saz heveslileri bu teşebbüsten son derece memnun kalmışlardır. 30 Kasım Pazar günü Muzaffer Özden tarafından verilen konsere Halkevinin diğer amatör sazıcıları da katılmışlardır. Açılan saz kursunun çevreye daha yararlı olabilmesi için sanatkâr Muzaffer Özden’in o kış mevsimini Konya’da geçirebilmesi hususunun çözümü için Halkevi Başkanlığının gerekli makamlara başvurması önerilmiştir (Halkevinde: Saz Kursu, 3 Aralık 1947: 2).

1948 yılında da Halkevinde milli saz kursunun yeniden faaliyete geçirildiği görülmektedir. “Halkevinde halk sazı sanatkârı Silleli İbrahim Berberoğlu tarafından Pazartesi, Cuma günleri 17.30’dan 18.30’a ve Pazar günleri de saat 9.00’dan 12.00’ye kadar saz, bağlama ve cura dersleri verilecektir.” denilmiş, arzu edenlerin her gün saat 14.00’den 16.00’ya kadar Halkevi Bürosu’na müracaat etmeleri gerektiği hatırlatılmıştır (Halkevinde: Milli Saz, 19 Mart 1948: 1).

1948-1950 yılları arasında yani iki yıldan beri süren Halkevi Saz kursunun sona erdiğini, yenisinin açılacağını, hatta Halkevi bandosunun da geliştirileceğini bizzat Halkevi Başkanı Suat Abanazır açıklamış, o bu açıklamasını, Halkevlerinin Kuruluş Yıldönümü töreninde yapmıştır (Halkevinin Yıllık Çalışması, 21 Şubat 1950: 1-2).

4.1.2. Batı Müziği Kursları

Konya Halkevi batı müziğine de bunun öğrenilmesine de önem vermiştir. Hatta bu müziğin öğretilmesinin yanında seslendirilmesine de çalışılmıştır. Bunun en canlı kanıtı Halkevi Başkanlığının verdiği şu duyurudur:

“Pazartesi, Perşembe akşamları saat 20.30’da ve Cumartesi günleri saat 15.00’de keman, piyano ve teganni dersleri devam etmekte olup istekliler her zaman müracaatla kayıt olunarak derslere devam edebilirler” (Halkevi Reisliğinden, 28 Mart 1942: 3).

Bir başka basın haberinden de Halkevinde üç önemli kursun faaliyette bulunduğu, bunların daktilo, Almanca, müzik kursları olduğu ve bu kursların her birine elliden fazla öğrencinin katıldığı bildirilmektedir. Ayrıca kursiyerlerin devamları ve ilgilerinin önemle kontrol edildiği açıklanmıştır (Halkevi Kursları, 3 Mayıs 1942: 1).

Keman, Mandolin ve Piyano Kursu’na gelince: Konya Halkevi, kadın ve erkeklere ayrı ayrı zamanlarda olmak üzere okula devam etmeyen gençlere, haftanın muayyen gecelerinde keman, mandolin, piyano ve ses dersleri vermek üzere bir kurs açılacağını duyurmuştur. İsteklilere 30.11.1946 Cumartesi gününe kadar her gün saat 10.00-12.00 ve 15.00-17.00’ye kadar Halkevi Bürosuna müracaat etmeleri öğütlenmiştir (Halkevinde, 14 Kasım 1946: 2).

1948 yılında Halkevinde bando ve nefesli sazlar kursu açılması da planlanmıştır. Hatta kursa katılacak olanların kayıt işlemlerine başlanmıştır (Halkevinde Bando Kursu, Nisan 1948: 2). Bu haberin üzerinden çok geçmeden, bu kez, bando ve nefesli sazlar kursu ile ilgili şu duyuruyla karşılaşırız:

“Halkevi Müzik Kolu bin bando öğretmeninin idaresinde bando ve nefesli sazlar kursu açmıştır. Kurs, haftanın muayyen gün ve saatlerinde yapılacak ve kursa bilhassa serbest meslek erbabı tercih edilecektir.

Kayıtlar her gün saat 15.00’den 18.00’e kadar Ev Bürosunda yapılmaktadır” (Bando ve Nefesli Sazlar Kursu Açıldı, 14 Nisan 1948: 3).

Halkevi hem şehir bandosuna ücretli eleman yetiştirmek, hem de gençlere bir nefesli saz öğretmek askerliklerinde de bando takımlarına katılmaları halinde kolaylık görmelerini sağlamak için bu bando kursunu açmıştır.

Kurs, daha başlangıcında ilgi görmüş, 15 kişi kaydını yaptırmıştır. Dersler bando öğretmeni Mustafa Berberoğlu tarafından verilir, Halkevinin müzik öğretmeni Arif Şahap Öktem de denetim işlerini görür. Bu kursun hem şehir bandosunun yeter sayıda elemana kavuşması için hem de gençlerimizin bir sanat öğrenmesi bakımından son derece yararlı bir kurs olacağı bildirilmiştir (Halkevinde Bir Bando Kursu Açıldı, 16 Nisan 1948: 3).

Konya Halkevi, kapanmasından bir yıl öncesine kadar kurs açmaktan vazgeçmemiştir. Bunun en güzel örneği bando ve caz kursunun açılmış olmasıdır. Kayıtların her gün saat 16.00’dan 18.00 e kadar Halkevinde yapıldığı bu bando ve caz kursuna, okuyazar herkesin katılabileceği ifade edilmiştir (Halkevinde Bando, Caz Kursu, 10 Şubat 1950: 1).

4.2. Resim Kursları

Güzel Sanatların bir şubesi olan resim sahasında da Konya Halkevi çeşitli adımlar atmıştır. Bunlardan birisi de yetenekli insanlara yönelik bir resim kursu açmak olmuştur:

Halkevinin şu duyurusu kursun ne zaman başlayacağını ve kimin tarafından verileceğini anlatmaktadır:

“Halkevi Reisliğinden

Her hafta Pazar günleri saat 9.30’dan saat 12.00’ye kadar Müze Müdür Muavini ressam Vahit Armağan tarafından evimizde resim dersi verilmektedir. Kaydolmak isteyenlerin her gün Halkevi bürosuna müracaatları rica olunur” (Resim Kursu, 22 Nisan 1943: 2).

Ertesi yıl yani 1944 yılında da Halkevinde resim kursu açılır ve dersleri idare edecek olan ressam da Ankara’dan gelir (Resam Geldi, 7 Eylül 1944: 3). Çok geçmeden de Halkevi Resim Kursu başlatılır. Kayıt olanların hemen başvurmaları istenir (Resim Kursu, 12 Eylül 1944: 4).

Halkevi Güzel Sanatlar Komitesinin resim kursu 1945 yılında da tekrarlanır. İsteklilerin kendilerini Halkevi idaresi memurluğuna kayıt ettirmeleri bildirilir (Resim Kursu, 31 Temmuz 1945: 2). Kamuya böyle duyurulan bu kursun öğretmeni de Ankara’dan getirtilen bir ressamdır. Ders onun kontrolü altında yapılmaktadır. Kurs haftanın Cuma, Cumartesi günleri saat 10.00’dan 12.00’ye kadar sürmektedir. Genç kabiliyetlerin bu fırsattan yararlanmaları gerektiği hatırlatılır (Halkevinde Resim Kursu Açıldı, 11 Ağustos 194: 2).

1947 yılında da Halkevinde yine kabiliyetli gençlerin yararlanması için Ressam Ünal’ın atölye çalışması başlamış ve her gün saat 15.00’dan 17.00’ye kadar devam etmekte olduğu ifade edilmiştir (Halkevinde Resim Çalışmaları, 13 Ekim 1947: 2).

4.3. Fotoğrafçılık Kursu

Yukarıda bahsedilen kursların yanında Konya Halkevi meraklıları için fotoğraf kursu da açmıştır. Bu kursa katılacakların makinelerini kendileri getirmeleri şartıyla 7 Haziran 1949 tarihine kadar Halkevine müracaatları istenmiştir. Kursa 7 Temmuz 1947 Pazartesi günü başlanacaktır. (Halkevi Reisliğinden, 27 Mayıs 1944: 2). Bu kursta film, banyo ve tab etmek, ağırandisman yapmak, resim çekmek ve muhtelif kart, banyolar öğretilmiştir.

Kayıt olacaklar varsa makinelerini getirecekler yoksa Halkevinin makinesinden istifade edeceklerdir. Kayıtlar saat 9.00’dan 12.00 15’00’den 19’00 a kadar yapılacak ve kayıt 6 Temmuz 1947 Pazar günü akşamı kapanmış olacaktır (Halkevinde Fotoğraf Kursu, 2 Temmuz 1947: 2).

5. Spor Kursları

Konya Halkevi gençleri spora yönlendirmek amacıyla da çeşitli kurslar açmıştır. Bu alanda yerel imkânların değerlendirilmesi yoluna gidilmiştir. Bir başka amaç da eskiden beri ilgi görmüş Türk sporlarının en önemlilerinden biri olan cirit ve kalkan sporunu diriltmek, yaşatmak ve geliştirmek olmuştur.

5.1.Cirit ve Kalkan Kursları

1942 yılında Cumhuriyet Bayramı’nda yapılmak üzere Halkevi tarafından bir cirit oyunu hazırlığına başlanır. Konya’nın İstasyon civarında yapılacak olan bu oyun için 2 Birinci Teşrin 1942 Cuma günü Halkevinde meşhur atçıların katılımıyla bir toplantı düzenlenir (Cirit Oyunu, 3 Birinci Teşrin 1942: 2).

Halkevi Spor Kolu, 19 Mayıs Gençlik ve Spor Bayramı’nda eski bir atlı sporumuz olan Cirit’in gördüğü ilgi üzerine Vali Şefik Soyer’in direktifine göre bir kurs açmağa ve bu konuda hemen faaliyete geçmeğe karar vermiştir (Cirit ve Kalkan Kursu, 24 Mayıs 1948: 2). Halkevi Spor Komitesi, bu kursta memleketimizin eski kalkan ve cirit üstatlarına ders verdirmek için girişimde bulunmuş, eski sporumuzu ihya yolunda attığı bu adım çevrede memnuniyet uyandırmıştır (Cirit ve Kalkan Kursu, *Akyokuş*, Sayı:107, 21 Mayıs 1948: 2). Kalkan kursunun ilk dersi 29 Mayıs 1948 Cumartesi günü saat 15.00’de yapılmıştır (Kurslar Komitesi, 31 Mayıs 1948: 1).

Cirit gibi eski bir Türk sporu olan kalkan oyunu da Konya Valisi Şefik Soyer'in gösterdiği yolda geliştirilmek istenir. Halkevi bu spora karşı umumi bir sevgi uyandırmak için bir kurs açmağa karar verir. Kursun ilk dersi yukarıda da belirtildiği gibi 29 Mayıs 1948 Cumartesi günü yapılır. Kurs öğretmenliğine Alibey Hüyüğü köyünden eski öğretmen Mustafa Kalkancı atanmıştır (Kalkan Kursu Yarın Açılıyor, 28 Mayıs 1948: 2).

Halkevi Spor Komitesi yıllardan beri unutulmuş ve hakiki Türk sporu olan Cirit ve Kalkan oyunlarını tekrar ele almış ve 6 Haziran 1948 Pazar günü İstasyon'da, Karakavaklar Eski Ziraat Mektebi koşu sahasında cirit ve kalkan oyunu tertip etmiştir. Oyunu izlemek isteyenlerden 25 kuruş giriş ücreti alınmıştır. Biletler Halkevi'nden, Yeni Kitapevi, Geçit Kitapevi ve Şahin Kitabevi'nden temin edilmiştir. Bu kadim sporun yeniden canlandırılması gerek halkımız, gerekse atçılarla Halkevi Spor Kolunu pek memnun etmiş, Cirit'in gittikçe genişleyerek bütün il çevresini ilgilendiren bir duruma getirileceği düşüncesi belirtilmiştir (Halkevi Çalışmaları, 31 Mayıs 1948: 1).

Namık Ayas, "Hadiseler Arkasında" sütununda "Cirit ve Kalkan" alt başlığı altında 19 Mayıs 1948 yılı spor şenliklerinde geçen yıllardan ayrı olarak cirit oyununun da sembolik bir şekilde programda yer aldığını belirtmiş, yurttaşların büyük ilgisine tanık olmuş, daha sonra da Halkevinin bu yoldaki girişimlerini, bu girişimin nasıl takdir gördüğünü uzun uzun anlatmıştır (*Ekekon*, 4 Haziran 1948:2).

5.2. Kayak Kursları

Halkevi bu sporla ilgili ilk adımı 1936 yılında atar. Medeni ve sporcu uluslar arasında dağ sporlarının çok yaygın olduğu bilinir. Çok zevkli ve çok yararlı bir spor olan dağcılıkla ilgili memleketimizde de yer yer spor kulüpleri kurulmaya başlanmıştır.

Halkevi işte bu düşüncelerle harekete geçerek, yetkili kurullarıyla yaptığı bir toplantı sonucunda, Halkevi spor kolunun yöneteceği dağ sporu için 25 kayak ve ayakkabı alınmasını kabul etmiştir. İlgililerin kayakçılığa elverişli yerleri aramak için bir inceleme gezisi yapacakları duyurulmuştur (Dağcılık, Konya'da da Bir Kol Açılıyor, 24 İkinci kânun 1936: 1).

11 Şubat 1936 Salı günü akşamı Halkevinin Spor Koluna bağlı kayakçılar İ. Hakkı Alpan'ın başkanlığında hazırlık yapmışlardır. 15 Şubat 1936 Cumartesi günü saat 16'da hareket edecek olan otobüslerle o gece Kızılviran'a gidilecek ve Pazar günü ilk kayak gezisi yapılacaktır (Halkevi Spor Şubesi Kayak Kolu, 12 Şubat 1936: 2).

Halkevi iklimin de müsait olduğunu düşünerek, kış sporlarından kayak sporu için bir kurs düzenleyecek olur. Ancak kurstan önce mevcut kayakların tamir ve tanzimi gerekmektedir. Bunu müteakip umumi bir gezinti yapılır (Kış Sporları, 21 İkinci kânun 1937: 2).

1948 yılının son toplantısında, Halkevi Spor Kolu bir kayak kursu açmağa karar verir. Bu kurs da yeni yılda yani 2 Ocak 1949 Pazar günü açılacak ve çalışmalara hemen başlayacaktır (Kayak Kursu, 31 Aralık 1948: 2). Daha doğrusu havanın müsaadesi nispetinde çalışmalarına devam edecektir. Her yurttaş için açık olan bu kursun sonunda müsabakalar yapılarak kazananlara ödülleri verilecektir. Kurslar, bu spor kolunda köklü bilgisi olan bir öğretmen tarafından verilecektir (Halkevinde Kayak Kursu, 29 Aralık 1948: 1).

Halkevi tarafından açılan kayak kursu çok rağbet görmüştür. Alâeddin tepesi eteklerinde pek çok genç heveslilerin Pazar günü kayak sporuyla meşgul oluşu, şehrin spor sahasındaki monotonluğunu bozmuş ve bambaşka ve yepyeni bir değişiklik yapmıştır.

Ayrıca bir öğretmen idaresinde yapılan bu kursların beklenildiğinden çok fazla rağbet görmesi yüzünden Halkevince yeni bir program hazırlanmıştır. Yeni programa göre kurs Çarşamba, Cuma ve Pazar günleri olmak üzere üç gün devam edecektir (Halkevi Çalışmaları, 5 Ocak 1949: 1).

Kayak kursuna katılanlar sadece Alaeddin tepesinden yararlanmış değillerdir. Onlar, 9 Ocak 1949 Pazar günü Halkevi Kurs Öğretmeni Mevlüt Ecir’le birlikte Tavusbaba dağına gitmişler ve öğleden sonra da şehre dönmüşlerdir (Kayakçılar Tavusbaba Dağına Gittiler, 10 Ocak 1949: 1). Halkevi Spor Kolunun tertiplediği kayak sporu faaliyetinin, ertesi hafta da, yani 16 Ocak 1946 Pazar günü yine Meram’daki Tavusbaba dağında yapılacağı duyurulmuştur (Kayak Kursu, 14 Ocak 1949: 1).

5.3. Atıcılık Kursları

Konya halkevi, atıcılık sporuna önem vermiştir. Hatta şehirde onun başlattığı bu yoldaki faaliyetler zamanla Beden Terbiyesine idaresine geçmiştir. Atıcılık ile ilgili ilk haber basında şöyle yer almıştır:

“ Evimizin atış kolu da derslere başlamıştır. Şimdilik teori dersler yapmaktadır.

Nazarî kısımlar öğrenildikten sonra da poligonda ateşli atış yapılacaktır. Evimizin spor kolu çok özlü çalışmaktadır “ (Halkevi Spor Şubesi, Atıcılık Kolu, 12 Şubat 1936: 2).

Bu kurs da Halkevinin son yıllarına doğru yeniden açılır. Halkevi Spor Kulübü 15 Haziran 1948 tarihinden itibaren amelî ve nazarî olarak bir atıcılık kursu açacağını bildirmiştir (Halkevinde Atıcılık Kursu, 8 Haziran 1949: 2). Bu kursa devam edenler arasında 7 Temmuz 1949 Perşembe günü atış müsabakaları yapılır. İyi dereceler alınan bu müsabakada Halkevi Başkanı da bulunmuş ve kurs öğretmeni Mevlit Ecir’i çalışmalarından dolayı tebrik etmiştir (Halkevi Atıcılık Kursu, 11 Temmuz 1949: 3).

Sonuç

Görülüyor ki Konya halkevi, kuruluş amacına uygun ve çok yönlü faaliyetlerde bulunmuş, eğitim ve öğretim çalışmalarını kesintisiz sürdürmüştür. Açtığı çeşitli kurslar vasıtasıyla azımsanmayacak sayıda insanı eğitmiştir. Büyük bir idealizm içinde çalışılmış ve elden gelen gayret gösterilmiştir. Kıt imkânlarla rağmen, güzel bir dayanışma ve işbirliği içinde başarılı işler yapılmıştır.

Halk Dershaneleri ve Kurslar Komitesinde görev alan insanlar, çeşitli sebepler neticesinde sık sık değişmiş ama onların yerine gelenler de bu amaç ve idealizm doğrultusunda hareket etmişlerdir. Halk Dershanelerinde ve açılan Halkevi kurslarında en büyük görev öğretmenlere düşmüş, bu yolda Millî Eğitim Bakanlığının desteğini de elde eden Halkevleri, ülke sathında büyük bir eğitim ve öğretim seferberliğinin baş aktörü konumuna gelmiştir.

Konya Halkevi sadece kendi binasında çeşitli kurslar açmakla yetinmemiş, şehrin muhtelif semtlerinde bulunan okullardan da yararlanarak bu kursları sürdürmüştür. Bazen bu kurslara giden kadın – erkek okuma yazma bilmeyen insanların sayısı bir hayli artmış, yılsonunda binli rakamlara ulaşmıştır. Cezaevindeki kurslar ise gerçekten dikkati çekecek boyuta varmıştır. Burada zaman zaman kurs bitiminde okuma yazma öğrenenlere belgelerini vermek üzere, Konya Valisi yahut Milli Eğitim Müdürü, Halkevi Müdürü gibi yetkililerinin de katıldığı törenler yapılmıştır.

Cezaevinde sadece okuma yazma kursu açmakla yetinmeyen halkevi orada bir de kitaplık kurmuş ve cezaevinde oluşturduğu kitaplığa kitap yardımıyla bulunmuştur. Cezaevindeki bu kitaplığı zenginleştirmek için yeni yeni kitaplar satın almak suretiyle mahkûmların okuma yazma gayret ve heveslerine destek olmuştur. Cezaevi Savcısının da kamuoyuna açıkladığı gibi Konya Halkevi bu konuda takdir edilmiştir.

Konya Halkevinin bu okuma yazma kursları bazı hallerde sekiz on okula yayılmış ve bir çeşit yaygın eğitim ve öğretim görevi görmüştür. Buralarda binlerce insan, okuma yazma öğretmek suretiyle toplumsal hayatımıza katılmış, kendi işlerini kolaylaştırma imkânına kavuşmuşlardır.

Okullarda kursiyerlerin sadece pek çok konuda bilgi ve görgüleri artmakla kalmamış, onların içinde bulundukları topluluk ve çevreleriyle ilişkilerinde daha çok sosyalleştiği gözlenmiştir.

Kursları gruplandırmak pek de kolay değildir. Çünkü toplumun ihtiyacı göz önünde tutulduğu için birbiriyle bağdaşmayacak kurslar vardır. Fakat bunların bir kısmı meslek edindirme kursu gibi değerlendirilebilir. Bir kısmı da sosyalleşme aracı ve kişisel zevk ve yeteneği geliştirmeye yönelik kurslardır. Atıcılık, kayak sporu ile ilgili kurslar bu gruba örnek verilebilir. Bu kursların bitiminden itibaren daha profesyonel adımlar atıldığı ve şehirde atıcılık sporu ile ilgili bir kulübün kurulduğu görülmüştür. Boks, hakem kursu gibi sportif kursların da zamanla Beden Terbiyesi teşkilâtının bünyesine katıldığı tespit edilmiştir.

Bazı kurslar da özellikle muhasebe, stenografi, daktilo, biçki-dikiş kursları meslek edindirmeye yönelik kurslardır. Bunları bitirenler toplumda bu kursta öğrendiklerini geliştirerek para kazanmaya yönelik mesleklerini icra edebilirler. Bir kısmı da toprak, bağ, bahçe işlerini burada öğrendikleri yeni bilgiler ışığında daha bilinçli bir şekilde yapabilirler. Toprakta daha çok verim alarak, kazançlarını arttırabilirler. Ziraat kursu bunun bir örneğidir. Bu kursta olduğu gibi bazen nazari bilgilerle yetinilmemiş, kimi kere de uygulamalı örnek çalışmalar yapılmıştır.

Öte yandan halkevinin bu konuyla sadece Halk Dershaneleri ve Kursları komitesi ilgilenmiş değildir. Köy gezileri yapan Köycülük Komitesi de gittiği köy, nahiye ve ilçelerde benzer uygulamalar yapmış, köylü ve kasabalının işine kolaylaştıracak bilgileri içeren broşürler dağıtmış, onların bilinçlenmesine çalışmıştır. Özellikle tarım alanında ziraî faaliyetlere zarar veren unsurlarla mücadeleden söz eden konuşmalar yapılmıştır. Bu gezilerde zaman zaman Halk Dershaneleri ve Kurslar Komitesi üyeleri de bulunmuştur.

Konya Halkevinin açmış olduğu kurslarda en büyük talep, o yıllarda eğitim ve öğretim gören okullardaki öğrencilerden gelmiştir. Dolayısıyla bu kursların birinci derecede muhatabının öğrenciler olmasını normal karşılamak gerekir. Gençlerin topluma kazandırılması, çeşitli sebeplerle geri kaldıkları derslerden takviye almaları ve bu yolda herhangi bir harcama yapmadan bu kazanımı elde etmeleri günümüz eğitim ve öğretimi için bile dikkate değer bir husustur.

Çiçek, ütü, çamaşır gibi kadınlara yönelik kurslarda apaçık belli olan bir gerçek de şudur: Bu kurslara katılan kadın ya da kız öğrenci sayısı bir hayli azdır. Bir diğeri de bu kursları verecek eleman azlığı yahut yokluğudur. Nitekim bu kurslardaki öğrenci sayısının zamanla artacağı yönünde kurs beklentileri olmuş ve bu beklentilerin ilerleyen yıllarda gerçekleştiği tespit edilmiştir.

Kısaca Konya Halkevi, toplumu kültürel yönden kalkındırma faaliyetleri kapsamında bir de insanlara meslek edindirme görevini de üstlenmiş ve bu konuda başarılı çalışmalar yapmıştır. Daha ilk yılında açtığı muhasebe kursundan başlayarak çok çeşitli sahalarda açtığı kurslarla insanımızın yetişmesine, bilgilenmesine, okuma yazma öğrenmesine, kültürel eksiklerinin giderilmesine katkıda bulunmuştur. Ekonomi diliyle söylersek, insana yatırım yapmıştır. İnsana yatırım ise ülkeye, millete, devlete yatırım demektir. Onun ilerlemesi, birliğin bütünlüğün sağlanması, milletin ve memleketin yaşatılması bu yatırımla yani insanın bilinçlenmesiyle mümkün olduğu anlayışını temsil etmiştir.

Konya Halkevinin açtığı kurslardan pek çok öğrenci yararlanmıştır. Bunlara giden öğrenciler sayıları bazen yüzleri geçmiştir. Sadece bir matematik kursunun öğrenci sayısının 90 üzerine çıktığı dönemler olmuştur. Bunun en güzel örneği, Halkevinin çıkardığı Konya dergisinin 1943 yılı Şubat (Sayı: 52) sayısındaki şu bilgilerdir.

1942 yılında Halkevinde kurslara giden ve devam eden öğrenci sayısı şöyledir: 26 kişi daktilo kursuna, 76 kişi Almanca, 37 kişi Fransızca, 13 kişi İngilizce, 15 kişi edebiyat, 26 kişi fizik, 120 kadın nakış, 52 kişi ise okuma yazma kursuna, muhtelif saz derslerine 40 kişinin devam ettiği tespit edilmiştir. Bu yılın tamamı gözden geçirildiği zaman sayısının daha da artacağı tabiidir.

Bir başka örnek de şudur. 1945 yılı Mart ayı içinde biten okuma yazma kursundan 418 öğrenci başarıyla mezun olmuştur (Halkevi Çalışmaları, Konya, Ocak-Şubat-Mart, Birinci Kânun 1945:63).

6 Mart 1946 Çarşamba günü *Ekekon* (Sayı: 2481) gazetesinin belirttiğine göre halkevi yönetimi, şehrin muhtelif semtlerinde okuma yazma kursları açılması yönünde hazırlıklara girişmiş, isteklisi on altıyı bulan her semtte erkek ve kadınlar için ayrı ayrı olmak üzere okuma yazma kursları açmaya karar vermiştir. Bu durum, okuma yazma kurslarının vatandaşlar arasında pek çok rağbet gördüğü kanaatini vermektedir.

Netice olarak diyebiliriz ki, Konya Halkevi kuruluşundan kapanıncaya kadar süre içinde sadece kurslarla değil konferanslarla, dağıttığı broşürlerle, kütüphanesiyle ve eğitim faaliyetlerine çok büyük katkı yapmıştır. Türk insanının çağdaş değerlerden haberi olmasına yardımcı olmuştur. Kurs faaliyetleri, onun geniş eğitim ve öğretim faaliyetlerinin sadece bir kısmını oluşturmuştur.

Konya Halkevinin kuruluş tarihi olan 19 Şubat 1932'den kapandığı 11 Ağustos 1951 tarihine kadar basında yer alan duyuru, haber ve yazılar incelendiğinde halkevinde düzenlenen kursların 1933'te başladığı, 1940'lı yıllarda bu faaliyetlerde sayısal bir artış olduğu ve gazetelerde haberlerin yanı sıra kursların çeşitli yönleriyle değerlendiren yazılara da yer verildiği görülür. 1950'den sonra Konya Halkevinin faaliyetlerinin azalmasıyla paralel olarak haberler de büyük ölçüde azalmıştır.

Görülüyor ki Konya Halkevi açtığı kurslarla temel olarak her yaştan vatandaşın eğitime katkıda bulunmayı amaçlamıştır. Açılan kursların çeşitliliği, toplumun her kesimine hitap etmesi, özellikle okuma-yazma kurslarına katılımın yüksek olması ve kursların büyük ölçüde devamlılık göstermesi sebebiyle halkevinin büyük ölçüde amacına ulaştığını söylemek mümkündür. Bu başarının temelinde halkın bu kuruma teveccühü ve halkevi üyelerinin istikrarlı çalışmaları kadar, halkevinin büyük ölçüde devlet desteği almış olmasının da payı büyüktür.

Konya Halkevinin düzenlediği bu faaliyetler Cumhuriyetin ilk yirmi beş yılına yönelik sosyoloji ve eğitim tarihi çalışmalarına büyük ölçüde katkı sağlayacak niteliktedir.

Ayrıca halk eğitime ve kültür ortamını geliştirmeye yönelik, yapılması düşünülen, çalışmalarda halkevinde düzenlenen bu faaliyetler örnek alınabilir. Söz konusu faaliyetlerin çeşitliliği, büyük ölçüde halkın bütün kesimlerine hitap etmesi ve istikrarı bundan sonra eğitim ve kültür alanında düzenlenecek organizasyonlar için önemli bir örnektir.

KAYNAKÇA

- Akhan, Yılmaz, (2011). İlk Dönem Halkevlerinin Eğitim Faaliyetleri, Konya Halkevi Örneği, *Karadeniz Araştırmaları Dergisi*, S. 29: 59-95.
- Almanca Kursları, (21 İkinci Kânun 1937). *Yeni Ses*, S.392: 2.
- Almanca Kursu, (23 Nisan 1942). *Ekekon*, S.1891: 3.
- Babalık*, (13 Teşrin-i sâni 1933). S. 4265: 2.
- Babalık*, (13 Teşrin-i sâni 1933). S. 4265: 2.
- Boks Hakem Kursu, (31 Ocak 1949). *Ekekon*, S.2925: 1.
- Cezaevi Kursu, (3 Haziran 1946). *Ekekon*, S.2521: 2.
- Cezaevinde Kurs, (23 İkinci Kânun 1937). *Yeni Ses*, S.393: 2.
- Cezaevinde Kurs, (5 Aralık 1945). *Selçuk*, S.8: 3.

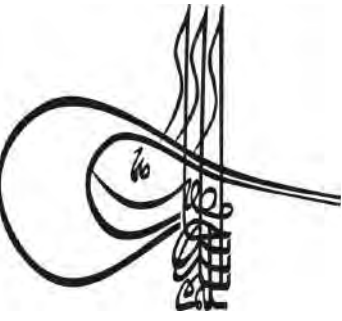
- Cezaevinde Okuma-Yazma Kursu, (14 Aralık 1945). *Ekekon*, S.24416: 2.
- Cezaevinde Tören, (11 Mayıs 1946). *Selçuk*, S.53: 2.
- Cirit Oyunu, (3 Birinci teşrin 1942). *Ekekon*, S.19622: 2.
- Cirit ve Kalkan Kursu, (21 Mayıs 1948). *Akyokuş*, S.107: 2.
- Cirit ve Kalkan Kursu, (24 Mayıs 1948). *Ekekon*, S.2822: 2.
- Çalıkoglu, Erem, (5 Haziran 1940). Hastabakıcı Kursları, *Ekekon*, S.1379: 2.
- Daktilo Kursu İmtihanı, (6 Mart 1946). *Selçuk*, S.34: 1.
- Daktilo Kursu İmtihanları, (21 Birinci teşrin 1943). *Ekekon*, S.2121: 2.
- Daktilo Kursu, (14 Mayıs 1942). *Ekekon*, S.1887: 2.
- Daktilo Kursu, (21 Mayıs 1948). *Akyokuş*, S.107: 2.
- Daktilo Kursu, (30 Mart 1943). *Ekekon*, S.2029: 3.
- Daktilo Kursu, (5 Aralık 1945). *Selçuk*, S.8: 3.
- Daktilo Kursuna Girenlerin Diplomalari, (17 Nisan 1937). *Yeni Ses*, S.453: 2.
- Dikiş Kursu, (5 Ekim 1948). *Selçuk*, S.295: 2.
- Dikiş-Nakiş Kursu, (13 Temmuz 1948). *Selçuk*, S.272: 2.
- Ekekon*, (12 Haziran 1943). S.2050: 2.
- Ekekon*, (4 Haziran 1948). S. 2827: 2.
- Fransızca ve İngilizce Kursları Bitti, (31 Ağustos 1949). *Ekekon*, S.3013: 2.
- Gönüllü Hastabakıcı Kursu, (4 Haziran 1940). *Ekekon*, S.1378: 2.
- Halk Dershaneleri Kurs Belgeleri, (20 Mart 1945). *Ekekon*, S.2334: 2.
- Halk Dershaneleri, (1 Haziran 1949). *Ekekon*, S.2977: 2.
- Halk Dershaneleri, (24 Aralık 1948). *Ekekon*, S.2909: 1.
- Halk Dershaneleri, (27 Şubat 1946). *Selçuk*, S.32: 2.
- Halk Dershanelerinde Kazananlara Belgeleri Verildi, (31 Mart 1945). *Ekekon*, S.2338: 2.
- Halk Dershanelerinin Sonuçları, (18 Mart 1935). *Yeni Ses*, S.296: 2.
- Halkevi Atıcılık Kursu, (11 Temmuz 1949). *Ekekon*, S.2994: 3.
- Halkevi Çalışmaları, (10 Şubat 1950). *Ekekon*, S.3081: 2-3.
- Halkevi Çalışmaları, (14 Aralık 1945). *Ekekon*, S.2446: 3.
- Halkevi Çalışmaları, (23 Ocak 1946). *Ekekon*, S.2463: 2.
- Halkevi Çalışmaları, (27 Ocak 1945). *Ekekon*, S.2311: 2.
- Halkevi Çalışmaları, (31 Mayıs 1948). *Akyokuş*, S.111: 1.
- Halkevi Çalışmaları, (31 Mayıs 1948). *Akyokuş*, S.111: 1.
- Halkevi Çalışmaları, (5 Mart 1935). *Yeni Ses*, S.79: 1.
- Halkevi Çalışmaları, (5 Ocak 1949). *Ekekon*, S.2914: 1.

- Halkevi Çalışmaları, (6 Haziran 1947). *Ekekon*, S.2674: 3.
- Halkevi Çalışmaları, (8 Mart 1948). *Akyokuş*, S.75: 1.
- Halkevi Çalışmaları, (Ocak-Şubat-Mart, Birinci Kânun 1945). *Konya*: 63.
- Halkevi Daktilo Kursu İmtihanları Yapıldı, (9 Mart 1948). *Selçuk*, S.236: 2.
- Halkevi Daktilo Kursu, (30 Nisan 1948). *Akyokuş*, S.98: 1.
- Halkevi Haberleri, (17 Mayıs 1946). *Ekekon*, S.2512: 2.
- Halkevi Haberleri, (20 Mart 1946). *Ekekon*, S.2487: 1.
- Halkevi Haberleri, (20 Mart 1946). *Ekekon*, S.2487: 1.
- Halkevi Haberleri, (27 Mart 1946). *Ekekon*, S.2490: 2.
- Halkevi Kurslar Komitesinin Yeni Bir Faaliyeti, (30 İkinci kânun 1943). *Ekekon*, S.2008: 2.
- Halkevi Kurslar Komitesinin Yeni Bir Faaliyeti, (30 İkinci kânun 1943). *Ekekon*, S.2008.
- Halkevi Kursları, (13 Ağustos 1948). *Selçuk*, S.280: 2.
- Halkevi Kursları, (21 Temmuz 1945). *Ekekon*, S.2386: 2.
- Halkevi Kursları, (3 Mayıs 1942). *Ekekon*, S.1898: 1.
- Halkevi Kursları, (3 Mayıs 1942). *Ekekon*, S.1898: 1.
- Halkevi Kursları, (3 Mayıs 1942). *Ekekon*, S.1898: 1.
- Halkevi Muhtelif Kurslar Açıyor, (29 Birinci Kânun, 1936). *Yeni Ses*, S.382: 2.
- Halkevi Reisliğinden, (27 Mayıs 1944). *Ekekon*, S.2210: 2.
- Halkevi Reisliğinden, (3 Mayıs 1942). *Ekekon*, S.1880: 3.
- Halkevi Yıllık Çalışması, (21 Şubat 1950). *Ekekon*, S.3088: 1-2.
- Halkevinde Atıcılık Kursu, (8 Haziran 1949). *Ekekon*, S.2980: 2.
- Halkevinde Bando, Caz Kursu, (10 Şubat 1950). *Babalık*, S.7315: 1.
- Halkevinde Bir Bando Kursu Açıldı, (16 Nisan 1948). *Ekekon*, S.2806: 3.
- Halkevinde Çeşitli Kurslar, (30 Temmuz 1948). *Selçuk*, S.277: 2.
- Halkevinde Çiçek ve Çelenk Kursu Açılıyor, (26 Haziran 1945). *Ekekon*, S.2375: 2.
- Halkevinde Daktilo Kursu Açıldı, (3 Aralık 1945). *Ekekon*, S.2441: 2.
- Halkevinde Daktilo Kursu Açılıyor, (21 Kasım 1945). *Ekekon*, S.2436: 2.
- Halkevinde Daktilo Kursu Açılıyor, (28 Kasım 1945). *Ekekon*, S.2439: 2.
- Halkevinde Daktilo Kursu, (16 Şubat 1949). *Ekekon*, S.2932: 1.
- Halkevinde Daktilo Kursunda Muvaffak Olanlar, (24 Ağustos 1937). *Yeni Ses*, S.482: 2.
- Halkevinde Fizik Kursu, (25 Ağustos 1942). *Ekekon*, S.1444: 2.
- Halkevinde Fizik-Kimya Kursu, (11 Ağustos 1948). *Ekekon*, S.2854: 2.
- Halkevinde Fotoğraf Kursu, (2 Temmuz 1947). *Ekekon*, S.2685: 2.
- Halkevinde Fransızca Kursu, (14 Mart 1949). *Ekekon*, S.2943: 2.

- Halkevinde Fransızca Kursu, (6 Temmuz 1949). *Ekekon*, S.2992: 2.
- Halkevinde Fransızca, Almanca ve Muhasebe Kursları, (30 Kânunuevvel 1932). *Yeni Anadolu*, S.221: 2.
- Halkevinde İngilizce Kursu Pazartesi Günü Başlıyor, (21 Ocak 1948). *Ekekon*, S.2769: 2.
- Halkevinde İngilizce Kursu, (12 Ekim 1949). *Ekekon*, S.3029: 3.
- Halkevinde İngilizce Kursu, (18 Aralık 1946). *Ekekon*, S.2601: 2.
- Halkevinde İngilizce Kursu, (29 Eylül 1948). *Ekekon*, S.2875: 2.
- Halkevinde İngilizce ve Stenografi Kursu Açılıyor, (22 Mayıs 1946). *Ekekon*, S.2514: 2.
- Halkevinde Kimya ve Tabiiye Kursları Açılıyor, (17 Ekim 1945). *Ekekon*, S.2422: 2.
- Halkevinde Kurslar Açılıyor, (14 Temmuz 1945). *Ekekon*, S.2383: 2.
- Halkevinde Kurslar ve Sosyal Yardım Faaliyeti, (20 Temmuz 1944). *Ekekon*, S.2233: 2.
- Halkevinde Kurslar ve Sosyal Yardım Faaliyeti, (31 Birinci Kânun 1934). *Ekekon*, S.2233: 2.
- Halkevinde Kurslar, (1 Nisan 1949). *Ekekon*, S.2951: 2.
- Halkevinde Kurslar, (1 Nisan 1949). *Ekekon*, S.2951: 2-3.
- Halkevinde Kurslar, (18 Aralık 1941). *Ekekon*, S.1941: 2.
- Halkevinde Kurslar, (18 Aralık 1942). *Ekekon*, S.1941: 2.
- Halkevinde Kurslar, (4 Mayıs 1949). *Ekekon*, S.2565: 2.
- Halkevinde Kurslar, (7 Aralık 1948). *Selçuk*, S.312: 2.
- Halkevinde Milli Saz Kursu Açılıyor, (3 Aralık 1945). *Selçuk*, S.6: 3.
- Halkevinde Resim Çalışmaları, (13 Ekim 1947). *Ekekon*, S.2728: 2.
- Halkevinde Resim Kursu Açıldı, (11 Ağustos 1945). *Ekekon*, S.2395: 2.
- Halkevinde Stenografi Kursu Açılıyor, (29 Haziran 1946). *Selçuk*, S.67: 2.
- Halkevinde Stenografi Kursu Açılıyor, (7 Ocak 1948). *Ekekon*, S.2763: 1.
- Halkevinde Şoför Kursu Açıldı, (7 Eylül 1948). *Selçuk*, S.287: 2.
- Halkevinde Teknik Kursları Açılacak, (28 Haziran 1945). *Ekekon*, S.2376: 2.
- Halkevinde Yardımcı Hastabakıcı Kursu, (7 Haziran 1940). *Ekekon*, S.1381: 2-3.
- Halkevinde Ziraat Kursu, (4 Mart 1944). *Ekekon*, S.2174: 2.
- Halkevinde, (13 Kânunuevvel 1932). *Yeni Anadolu*, S.206: 2.
- Halkevinde, (14 Kasım 1946). *Babalık*, S.6733: 2.
- Halkevinde, (14 Kasım 1946). *Babalık*, S.6733: 2.
- Halkevinde, Keman, Mandolin, Piyano ve Millî Saz Kursları Açılıyor, (14 Kasım 1946). *Babalık*, S.6733: 2.
- Halkevinde, Matematik ve Dikiş Kursları Açılıyor, (25 Haziran 1948). *Selçuk*, S.267: 2.
- Halkevinde: Milli Saz, (19 Mart 1948). *Akyokuş*, S.80: 1.
- Halkevinden, (22 Nisan 1944). *Ekekon*, S. 2175: 2.

- Halkevinden, Fransızca ve Daktilo Kursları, (19 Ağustos 1943). *Ekekon*, S.2095: 2.
- Halkevinin Önemli Bir Teşebbüsü, (8 Mayıs 1943). *Ekekon*, S.2050: 2.
- Halkevinin Yeni Kursları, (19 Ocak 1948). *Ekekon*, S.2768: 2.
- Hesap; Hendese Kursları, (24 Birinci teşrin 1939). *Ekekon*, S.1195: 3.
- İlkokul Kursu, (12 Haziran 1943). *Ekekon*, S.2065: 3.
- İngilizce Dersleri, (11 Temmuz 1942). *Ekekon*, S.1926: 2.
- İngilizce Kursu, (11 Temmuz 1942). *Ekekon*, S.1926: 2.
- İngilizce kursu, (23 Mayıs 1942). *Ekekon*, S.1904: 3.
- İngilizce Kursu, (27 Temmuz 1946). *Babalık*, S.6689: 2.
- İstiklâl Marşı İçin Halkevinde Kurs, (3 Teşrin-i evvel 1933). *Babalık*, S.4251: 2.
- Kalkan Kursu Yarın Açılıyor, (28 Mayıs 1948). *Ekekon*, S.2824: 2.
- Kardaş, Abdulaziz, (Summer 2014) Cumhuriyet Dönem’inde Bir Modernleşme Hareketi Olarak Siirt Halkevleri ve Halkodaları (1934-1951), *Turkish Studies International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 9/7*, p. 411-444, Ankara-Turkey
- Kayak Kursu, (14 Ocak 1949). *Ekekon*, S.2918: 1.
- Kayak Kursu, (31 Aralık 1948). *Selçuk*, S.319: 2.
- Kayakçılar Tavusbaba Dağına Gittiler, (10 Ocak 1949). *Ekekon*, S.2916: 1.
- Kış Sporları X, (21 İkinci Kânun 1937). *Yeni Ses*, S.392: 2.
- Konya Halkevi Başkanlığından, (29 Birinci Kânun 1936). *Yeni Ses*, S.382: 2.
- Konya Halkevi Muhtelif Komiteler Mesaisi, (29 Teşrin-i evvel 1933). *Babalık*, S.4270: 14.
- Konya Halkevinde, (29 Temmuz 1943). *Ekekon*, S.2085: 3.
- Köy Muhtarlarına Ders, (29 Mart 1948). *Ekekon*, S.84: 1.
- Kurs Belgeleri, (22 Mart 1945). *Ekekon*, S.2334: 2.
- Kurslar Açıldı, (9 Mart 1946). *Selçuk*, S.35: 2.
- Kurslar Komitesi, (31 Mayıs 1948). *Akyokuş*, S.111: 1.
- Matematik Kursu, (13 Temmuz 1948). *Selçuk*, S.272: 2.
- Millet Mektepleri, (11 İkinci teşrin 1944). *Ekekon*, S.2280: 2.
- Muhtarlar Kursları, (28 Nisan 1948). *Akyokuş*, S.97: 1.
- N. A, Halkevinde Kurslar, (2 Ağustos 1948). *Ekekon*, S.2852: 3.
- Nakış Kursu, (19 İkinci kânun 1943). *Ekekon*, S.2003: 3.
- Nakış Kursu, (6 Şubat 1943). *Ekekon*, S.2011: 2.
- Okuma Yazma Kursları, (6 Mart 1946). *Selçuk*, S.34: 2.
- Okuma Yazma, Lisan, Daktilo Dersleri Verilecektir, (29 Birinci Kânun 1936). *Yeni Ses*, S.382: 2.
- Oto-Şoförlük Kursu, (13 Temmuz 1948). *Selçuk*, S.272: 2.

-
- Resim Kursu Çalışmasını Bitirdi, (6 Mart 1945). *Ekekon*, S.2327: 2.
- Resim Kursu, (11 Ağustos 1945). *Ekekon*, S.2380: 2.
- Resim Kursu, (12 Eylül 1944). *Ekekon*, S.2257: 4.
- Resim Kursu, (22 Nisan 1943). *Ekekon*, S.2403: 2.
- Ressam Geldi, (7 Eylül 1944). *Ekekon*, S.2255: 3.
- Riyaziye Kursu, (31 Birinci kânun 1934). *Yeni Ses*, S.39: 2.
- Saz Kursu, (16 Nisan 1942). *Ekekon*, S.1888: 2.
- Saz Kursu, (18 Haziran 1942). *Ekekon*, S.1912: 2.
- Cumhuriyet Savcılığının Açık Teşekkürü (12 Ocak 1946), *Selçuk*, S.19: 3.
- Cezaevinde Kurs, (26 Aralık 1945), *Selçuk*, S.14: 2.
- Selçuk*, (27 Ocak 1950). S.436: 2.
- Stenografi Kursu Açıldı, (3 Temmuz 1946). *Selçuk*, S.68: 2.
- Stenografi Kursu, (4 Eylül 1946). *Selçuk*, S.85: 2.
- Şoför Kursu, (30 Temmuz 1948). *Selçuk*, S.277: 2.
- Varlık Nesrin, (8 Haziran 1940). Bir Genç Kızın Notu: Hastabakıcılık, *Ekekon*, S.1382: 3.
- Yeni Ses*, (23 İkinci Kânun 1937). Sayı:393: 2.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Seçkin Yayıncılık
- Ziraî Bir Kurs Açılıyor, (17 Ağustos 1943). *Ekekon*, S.2094: 2.



Article Info/Makale Bilgisi

✍ Received/Geliş: Ocak 2018

✓ Accepted/Kabul: Mayıs 2018

✍ Referees/Hakemler: Prof. Dr. Mehmet Nuri GÖMLEKSİZ -

Dr. Öğr. Üyesi Nurettin BELTEKİN - Dr. Öğr. Üyesi Feyza DOYRAN

This article was checked by iThenticate.

EĞİTİM VE ÖĞRETİMİN GELİŞTİRİLMESİNDE ÖĞRETMENLER KURULU KARARLARININ ETKİSİ

Faysal ÖZDAŞ* - Abdurrahman EKİNCİ** - Ömer Murat ÖTER***

ÖZET

Öğretmenler kurulu toplantıları, okulların işleyişinde önemli bir yere sahiptir. Öğretmenler kurulu toplantılarında, okulla ilgili bütün iş ve işlemlerin planlaması, okulun geliştirilmesi, okuldaki sorunların tespiti ve bu sorunların çözümüne yönelik kararlar alınmaktadır. Bu amaçla okulların işleyişinde önemli bir yere sahip olan öğretmenler kurulu kararlarını incelemek önem arz etmektedir. Araştırmanın amacı, öğretmenler kurulunda eğitim ve öğretim ile ilgili alınan kararları tespit etmek, öğretmen ve yönetici görüşlerine göre bu kararların okuldaki eğitim ve öğretimin geliştirilmesine etkilerini değerlendirmektir. Bu amaçla ilköğretim okullarının öğretmenler kurulu karar defterleri incelenmiş, ayrıca öğretmenler kurulu kararlarına ilişkin 8 okul müdürü ve 8 öğretmenin görüşüne başvurulmuştur. Araştırmada belgesel tarama yöntemi ve odak grup görüşmesi tekniği kullanılmıştır. Araştırmanın verileri, Mardin ilindeki toplam sekiz ilköğretim okuluna ait 2010-2012 yılları arasındaki öğretmenler kurulu karar defterlerinden elde edilmiştir. Öğretmenler kurulu kararlarında alınan kararlar temalara ayrılmıştır. Verilerin analizinde betimsel istatistik tekniklerinden frekans ve yüzde alma teknikleri kullanılmıştır. Öğretmenler kurulunda, eğitim ve öğretim çalışmalarının geliştirilmesine yönelik kararların, alınan diğer kararlara göre daha az olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenler kurulunda alınan kararlara ilişkin okul müdürleri ve öğretmenlerle görüşmede genel olarak; okullarda özellikle okul idaresinin takip etmesi gereken çok sayıda kurul ve komisyonun olduğu, resmi yazışmaların fazla olduğu,

*  Dr. Öğr. Üyesi, Mardin Artuklu Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, El-mek: faysalozdas@hotmail.com

**  Doç. Dr. Mardin Artuklu Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, El-mek: aekinci74@yahoo.com

***  Öğr. Gör., Mardin Artuklu Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, El-mek: omermuratoter@hotmail.com

toplantılarda daha çok bu konulara yer verildiği görüşleri ortaya çıkmıştır.

Anahtar Kelimeler: Öğretmenler kurulu, Öğretmenler kurulu kararları, ilköğretim okulları

EFFECTS OF TEACHERS' COMMITTEE MEETINGS DECISSIONS IN DEVELOPING EDUCATION

ABSTRACT

Teachers' committee meetings have an important place in the functioning of schools. In teachers' committee meetings, decisions regarding the planning of all tasks and processes related to the school, the development of the school, the determination of the problems in the school and the resolution of these problems are taken. For this purpose it is important to examine the decisions of the teachers' committee meetings, which has an important place in the functioning of the schools. The purpose of the research is to examine the decisions taken in the teachers' committee meetings, to determine the decisions taken regarding education and training, and also to evaluate these decisions according to the opinions of teachers and administrators. For this purpose, minute book of the teachers' committee meetings of the elementary schools were examined and the opinions of 8 school principals and 8 teachers on the decisions of the teachers' board were consulted. Documentary screening method and focus group interview technique were used in the research. The data of the study were obtained from the minute books of teachers' committee meetings 2010-2012 from a total of eight primary schools in the province of Mardin. Decisions taken in teachers' committee meetings decisions are divided into theme. In the analysis of the data, frequency and percentage sampling techniques were used from descriptive statistical techniques. Four school principals and seven teachers were interviewed via focus group about the decisions taken in the survey. In the teachers' committee meetings, it was determined that decisions on the development of educational activities were less than those of other decisions taken. In general, in teachers' committee meetings with school principals and teachers regarding the decisions taken; it has been argued that there are a large number of boards and commissions to be followed by schools especially by school administrations, that there is a lot of official correspondence, and that these topics are included more in the meetings.

STRUCTURED ABSTRACT

Purpose of the Study

With all their educational inputs, processes and outputs, schools are being shaped by the influence of their social relationship and interactions. For a positive role of those points in school environment, which have direct influence on educational quality, it is only possible with an active participation of school society in cooperation, reciprocity, effective communication and decision-making processes. In this sense,

having a crucial role, teachers' committee meetings are the stages where all the resolution process related to planning all the school procedures, improvement of the school, identifying and resolving the problems of the school takes place. To this end, it is considered to be crucial to examine the decision of the teachers' committee meetings.

In this context, the purpose of this study is to examine the decisions taken by the teachers' committee meetings, to identify the decisions taken related to the education and, furthermore, to evaluate the impact of these decisions on the improvement of education, according to the opinion of the teachers and administrators. Answers to the following questions constitutes the main points.

- What kind of decisions are taken at the teachers' committee meetings?
- What is the level of educational-related decisions among the decisions taken?
- What is the opinion of teachers and administrators about the impact of the decisions taken at the meeting on the improvement of education?

Method

Documentary screening and focus-group interviewing methods are used in the research. Documentary screening involves finding, reading, grading and evaluating resources for a specific purpose (Karasar, 1998: 183). In the study, the data obtained from the teachers and school managers is collected using focus group interview technique. The focus-group interviewing can be defined as well-planned discussions in order to obtain perceptions about a pre-determined subject in an environment conducive to the purpose of the research (Yıldırım and Şimşek, 2005).

In this study, purposive sampling technique is used. The reason for choosing the purposive sampling technique is that researchers can have easy access to these schools and that these schools have qualifications to represent the population in all aspects. For this purpose, the decision books of teachers' committee meetings dated between 2010 to 2012 from eight primary schools in the province of Mardin were examined, and 8 school administrators and 8 teachers were selected from these schools and a focus group interview was held with each group separately.

The following questions were asked to the participants and their evaluations related to the subject of the study were taken:

- What kind of decisions are taken more in the teachers' committee meetings? What could be the reason for this?
- What is the effect of teachers and administrators in the functioning of the teachers' committee meetings?
- At what level is improving the educational services handled at the teachers' committee meetings?
- What is the contribution level of decisions taken at the teachers' committee meeting on the planning and developing of education, identifying and resolving the problems in school?

The data extracted from the decision books of teachers' committee meetings and from focus groups of teachers and administrators is subjected to content analysis.

Results

In this study, taken from the books of decision made at the teachers' committee meetings the decisions have been analysed, the decision has been examined by looking into the opinions of teachers and administrators on what level the decisions are effective in educational development. In this sense, based on the decision books of eight schools, committee meetings between 2010-2012 academic years are subjected to content analysis. As the collected data evaluated, the results have been summarized as follows:

- The decisions taken at the meetings are mainly focused on these themes: the official work and procedures in the school, the formation of the committees and boards that are required to be established in the school, the development of education and the school-parent cooperation. Teachers' views on what matters were discussed are also analysed and it is clear that predominantly the work and processes in the school and the procedural aspects are the main discussion themes. Even that there is an emphasis on student and teacher performance, it can be said that, especially increasing the quality of teaching, the development of teachers' teaching skills and the process of effective learning which is the basic function of the school, take place in a very limited proportion and superficial manner.
- Teachers state that the democratic processes are not sufficiently functioning at the teachers' committee meetings and decisions are made mainly by the diversions of the school directors.
- Teachers, expressed that, at the committee meetings, the agenda topics that directly address to the quality of education are not included, the decisions related to the improvement of quality of education are not taken.
- The teachers committee decisions' contribution is different in sense of planning and improvement of educational processes, and identifying and solving the problems. However, the predominant opinion is that there is not enough contribution at the desired level.
- Based on the meeting decisions book and the related opinions of teachers and administrators this study, aiming to determine the contribution of teachers' committee meetings on the improvement of qualitative development of education, reveals that, at the meetings, there is sufficient stress on procedural, legislative and formal topics and works while there is not sufficient stress on educational fields.

Keywords: Teachers' committee meetings, teachers committee decisions, primary schools

1. Giriş

Eğitim ve öğretim hizmetlerinin üretildiği yerler olması nedeniyle okullar, eğitim sistemlerinin önemli stratejik parçalarından biridir (Çelik, 2011). Okul, bireyin bir bütün olarak

gelişmesine ve diğer bireylerle sosyal ilişkilerini geliştirmesine ve sosyal beceriler kazanmasına katkıda bulunmaktadır. Okul, aynı zamanda sosyal bir sistem ve sosyal bir kurum olarak gerek öğrenciler, gerekse içinde yer alan diğer insanlar için insani bir çalışma ve öğrenme ortamı hazırlamakta ve bunu sürdürme konusunda katkılar sunmaktadır (Şişman, 2011). Belli amaçlar için kurulan özgün toplumsal sistem ve formal örgütler olarak tanımlanan okullar, ülkenin gelişmesi, ilerlemesi ve kalkınması ile doğrudan ilişkilidir (Açıkalın, 1998; Aydın, 1994). Okulların etkililiği amaçlara ulaşmasında temel faktörlerden biridir. Etkililik bu yönüyle okulun amaçlarına ulaşma derecesini ifade eder. Okulun teknik özünü ve işlevini ifade eden söz konusu hususlar amaçlanan çıktılar sağlayacak bir örgütsel işleyişin niteliğini belirlemede önemli kriterler olarak ifade edilebilir (Barnard, 1995; Hoy ve Miskel, 2010). Bu yönüyle okulların etkililiği, okulun amaçlanan bütün işlevlerini yerine getirmesi ile mümkündür. Etkili okulu sağlamada önemli hususlardan biri de örgütsel işleyişte yönetim süreçlerinin işlevsellik düzeyi ve okul toplumunun işbirliği ve koordinasyon içerisinde amaca dönük olarak çaba göstermesidir.

Eğitim kavramı bireylerin, toplumların ve dünyanın gelişimi açısından çok önemlidir (Gömlüksiz ve Ülkü Kan, 2012). Eğitim, birçok faktörün etkisi altında gelişen çok boyutlu bir olgu olması açısından önemlidir (Al Şensoy ve Sağsöz, 2015). Eğitimin temel amaçlarından biri öğrencilerin bilişsel, psikomotor, sosyal ve ruhsal açıdan gelişimlerine katkıda bulunmaktır. Ayrıca yetişmekte olan nesillerin yeteneklerini ve farklı alanlarda sahip olduğu potansiyelini en üst seviyeye çıkarmak eğitimin başlıca görevleri arasında yer almaktadır. Okullardan beklenen söz konusu görevlerin amaca uygun çıktılar doğurması, tüm paydaşların işbirliği ve koordinasyon içerisinde çalışması ile mümkün olabilmektedir. Öğretimin temel aktörü durumunda olan öğretmenlerin okul yönetimine dâhil edilmeleri ve özellikle eğitim-öğretime dair kararların alınmasında karar alma sürecine aktif şekilde katılmalarının sağlanması önem arz etmektedir. Bu bakımdan okulların eğitimsel açıdan etkililiği, önemli ölçüde okulun yönetim yapısı, yönetici ile okul paydaşlarının etkileşimlerinin niteliği ve okuldaki ilişkiler ağıyla doğrudan ilgilidir (Şekerci ve Aypay, 2009). Okuldaki eğitim süreçlerine dair okul içi ve okul dışı aktörlerin eğitimsel amaçlara dair işbirliğinin önemi birçok araştırmada özellikle vurgulanmıştır (Johnson, 2003; Ronfeldt, Owens Farmer, McQueen ve Grissom, 2015; Vangrieken, Dochy, Raes ve Kyndt, 2015).

Demokratik eğitim sistemi, okul yöneticileri dışındaki diğer paydaşların karar süreçlerine katılımını ve bu süreçleri etkileme fırsatını sağlamaktadır. Konuya insan hakları açısından bakıldığında, her bireyin eğitim hizmetini sağlayan kurumları etkileme ve kurumsal süreçlere katılma hakkına sahip olması gerekmektedir. Eğitimle ilgili karar süreçlerine katılım, demokrasinin gelişmesi açısından son derece önemlidir (Şişman, 2006). Demokratik örgütlerde alınan kararlardan etkilenenlerin bu kararda söz sahibi olmaları gerekmektedir. Yönetimde hiçbir birey tek başına karar verme yetkisine sahip olmadığı için her birey, örgüt ortamındaki karmaşık insan ilişkilerinden etkilenmektedir (Aydın, 1994).

Demokratik okullar, yönetim ve politika belirlemede geniş katılımlı bir anlayışla hareket ederler. Bu bakımdan okullardaki kurul ve komisyonlara katılım, okul ile ilgi bütün paydaşları kapsamalıdır (Apple ve Beane, 2011: 37). Kurul toplantılarını etkili olarak yürütmek, bir yandan okulun eğitim-öğretim problemlerinin çözümüne katkı sağlarken; diğer yandan öğretmenlerin yönetime katılımını sağlayarak alınan kararların sahiplenilmesine, kararların uygulanabilirliğine ve okulda demokrasinin güçlendirilmesine katkıda bulunmaktadır (Demirtaş, Üstüner, Özer ve Cömert, 2008). Demokratik ortamlar, demokratik tutum ve davranışların edinmesinde önem arz etmektedir (Koçoğlu, 2013). Dolayısıyla okulda karar alma süreçlerine katılım, okulun demokratik işleyişi, akademik başarı ve sosyalleşme gibi açılardan önem arz etmektedir. Birçok araştırma, öğretmenler arasındaki işbirliği, koordinasyon ve bilgi paylaşımının öğrenci başarısı üzerinde pozitif etkiye sahip olduğunu ortaya koymaktadır (Goddard, Goddard, ve Tschannen Moran, 2007; Main ve Bryer, 2005; Westheimer, 2008). İşbirliği, bilgi paylaşımı ve eğitimsel süreçlerin koordinasyonunda informal

etkileşimlerin yanı sıra, işbirliği ile alınan kararların ve formal toplantıların etkisinin de yüksek olacağını söylemek mümkündür. Bu bakımdan okulların işleyişine dair süreçlerde öğretmenler kurulu toplantılarının önemli bir yere sahip olduğu düşünülmektedir. Öğretmenler kurulunda, okulla ilgili bütün iş ve işlemlerin planlaması, okulun geliştirilmesi, okuldaki sorunların tespiti ve bu sorunların çözümüne yönelik kararlar alınmaktadır. Bu amaçla öğretmenler kurulu kararların incelenmesi önem arz etmektedir.

Nitekim MEB de Öğretmenler Kurulunu yasal düzenlemelerle zorunlu hale getirmiştir. Öğretmenler kurulunun yapısı ve işleyiş şekli Okul Öncesi ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliğinin 34. Maddesinde açıklanmaktadır. Buna göre, öğretmenler kurulu okul müdürü başkanlığında, müdür yardımcıları ve öğretmenlerden oluşmaktadır. Öğretmenler kurulu yılda üç kez olmak üzere ders yılı başlamadan önce, ikinci dönem başında ve ders yılı sonunda yapılmaktadır. Ayrıca okul müdürünün gerekli göreceği zamanlarda da toplantı yapılabilir. Alınan kararlar oy çokluğu ile alınarak karar defterine yazılır ve toplantıya katılmasalar da okulda çalışan müdür yardımcıları ve öğretmenlerin tümü tarafından uygulanmak üzere imzalanır.

Araştırma temelinde; öğretmenler kurulu karar defterlerinde yer alan kararlar içerisinde, eğitim ve öğretimin geliştirilmesine yönelik alınan kararların oranı ile öğretmen ve okul yöneticileri görüşlerinden yola çıkarak öğretmenler kurulu kararlarının eğitim ve öğretim sürecini ne düzeyde geliştirdiğinin ortaya konması hedeflenmektedir. Bu kapsamda elde edilecek bulguların, mevcut hali ile okullarda her öğretim yılında en az üç kez yapılan öğretmenler kurulu toplantılarının değerlendirilmesi ve eğitim-öğretim sürecine etkisini saptamada önemli veriler sunması beklenmektedir.

Bu çerçevede araştırmanın amacı, öğretmenler kurulunda alınan kararları incelemek, eğitim ve öğretime dair alınan kararları tespit etmek, ayrıca; öğretmen ve yönetici görüşlerine göre bu kararların eğitim ve öğretimin geliştirilmesine etkilerini değerlendirmektir. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Öğretmenler kurulunda ne tür kararlar alınmaktadır?
2. Alınan kararlar içerisinde eğitim-öğretime ilişkin kararların oranı nedir?
3. Okul müdürleri ve öğretmenlerin, öğretmenler kurulunda eğitim ve öğretim sürecinin geliştirilmesine ilişkin alınan kararlara dair görüşleri nasıldır?

2. Yöntem

Araştırmada belgesel tarama ve odak grup görüşmesi yöntemleri kullanılmıştır. Belgesel tarama, belli bir amaca dönük olarak kaynakları bulma, okuma, not alma ve değerlendirme işlemlerini kapsar (Karasar, 1998: 183). Araştırmada öğretmen ve okul müdürlerinden elde edilen veriler odak grup görüşmesi tekniği ile elde edilmiştir. Odak grup görüşmesi, araştırmanın amacına uygun olarak oluşturulmuş bir ortamda önceden belirlenmiş bir konu hakkında, katılımcı algılarını elde etmek amacıyla iyi planlanmış tartışmalar olarak tanımlanabilir. Odak grup görüşmelerinde katılımcı sayısının 6-8 arası olması uygun görülmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Araştırmada odak gurup görüşmesi, öğretmenler kurulunda alınan kararların farklı görüşler bağlamında tartışılmasını sağlaması ve farklı uygulamaları karşılaştırma imkanı vermesi bakımından tercih edilmiştir.

2.1. Çalışma Gurubu

Çalışmada amaçlı örnekleme tekniği kullanılmıştır. Amaçlı örneklemede araştırmacı kimlerin seçileceği konusunda kendi yargısını kullanmakta ve araştırmanın amacına uygun olanlar

örnekleme alınmaktadır (Balcı, 2009). Amaçlı örneklemenin seçilme nedeni, araştırmacıların bu okullara kolay ulaşabilmeleri ve bu okulların her yönüyle evreni temsil etme yeterliklerine sahip olmalarıdır. Bu amaçla Mardin il merkezindeki sekiz ilköğretim okulundan 2010-2012 yılları arasındaki öğretmen kurulu karar defterleri incelenmiş ve bu okullardan 8 okul yöneticisi ve 8 öğretmen seçilerek her bir gurupla ayrı ayrı olmak üzere odak grup görüşmesi yapılmıştır. Katılımcılara aşağıda yer alan sorular yöneltilerek araştırma konusuna ilişkin değerlendirmeleri alınmıştır:

1. Öğretmenler kurulunda daha çok hangi kararlar alınmaktadır? Bunun nedeni neler olabilir?
2. Öğretmenler Kurulu toplantılarının işleyişinde öğretmen ve yöneticilerin etkisi nedir?
3. Öğretmenler Kurulu toplantılarında eğitim ve öğretim faaliyetlerinin geliştirilmesine ne düzeyde yer verilmektedir?
4. Öğretmenler Kurulu toplantılarında alınan kararların, okuldaki eğitim ve öğretimin planlanması, geliştirilmesi, sorunların tespiti ve çözümüne yönelik katkısı ne düzeydedir?

2.2. Veriler ve Analizi

Öğretmen kurulu karar defterlerinden elde edilen veriler ve odak grup görüşmesi yöntemi ile öğretmen ve okul müdürlerinden elde edilen veriler nitel veri analizi çeşitlerinden içerik analizine tabi tutulmuştur. İçerik analizi, verilerin kodlanması, temaların oluşturulması, kodların ve temaların düzenlenmesi, bulguların tanımlanması ve yorumlanması biçiminde yürütülmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Çıkan sonuçlara göre temalar oluşturulmuş, öğretmenler kurulunda alınan kararların ve okul müdürleri ile öğretmenlerden odak grup görüşmesi yoluyla elde edilen verilerin frekansları çıkarılmış ve tablolar halinde sunulmuştur. İçerik analizinde analiz birimi cümleler olarak belirlenmiş, ayrıca odak gurup görüşmesinde elde edilen öğretmen ve müdür görüşleri de doğrudan alıntılarla sunulmuş ve yorumlanmıştır.

3. Bulgular ve Yorum

3.1. Öğretmenler kurulu karar defterlerinden elde edilen bulgular

Sekiz ilköğretim okulunun öğretmenler kurulu karar defterinden ve öğretmen ile okul müdürlerinin görüşlerinden elde edilen veriler analiz edilmiştir. Bulgular tablolarda gösterilmiş ve değerlendirilmiştir. Öğretmen ve okul müdürlerinin görüşleri sunulurken kodlamalar kullanılmıştır. Kodlamada kullanılan harf katılımcının öğretmen veya okul müdürü olduğunu; rakam ise öğretmen veya okul müdürünün sırasını ifade etmektedir. Öğretmenler kurulu karar defterinden elde edilen bulgular Tablo 1’de özetlenmiştir.

Tablo 1. Öğretmenler kurulunda alınan kararlar

Tema adı	İçerik	f
Kurul ve komisyonlar	Sınıf rehber öğretmenlerin görevlendirilmesi (15), rehberlik hizmetleri ve okul yürütme kuruluna görevlendirme (15), kulüplerin seçimi (15), kurul ve komisyonların tespit edilmesi (15),	60
Resmi iş ve işlemlerin takibi	Seçmeli derslerin tespit edilmesi (15), resmi işlemlerin takip edilmesi (15), öğrenci devamsızlıklarının takibi (7) sınıf paylaşımının yapılması (5), öğrenci bilgilerinin e-okulda güncellenmesi (3), serbest zaman etkinliklerinin belirlenmesi (1),	46
Eğitim ve öğretimin değerlendirilmesi	Başarı düzeyinin artırılması için çalışmaların yapılması (19), kitap okuma alışkanlığının geliştirilmesi (7), öğrencilere ders saatleri dışında ek ders verilmesi (4), öğrencilerle görüşmelerin yapılması (4), öğretmenler arası işbirliğinin ve ilişkilerin güçlendirilmesi (3), başarısızlığın nedenleri (1)	38
Okul veli işbirliği	Veli toplantılarının yapılması (15), veli ziyaretleri (7), okul çevre ilişkisinin geliştirilmesi (5),	27
Diğer	Öğrenci kıyafetlerinin görüşülmesi (8), öğretmenlerin derse zamanında girip çıkmaları (4), kitap okuma ve şiir ezberleme saatlerinin belirlenmesi (3), nöbet görevleri (2), temizlik alışkanlığının kazandırılması (2), sorunlu öğrencilerin tespiti ve bunlarla ilgilenme (2), okulda şiddeti önleme ekibinin oluşturulması (1), öğretmenlerin yetiştirilmesi (1), bahçenin ağaçlandırılması (1), kız çocuklarının okullaştırılması çalışması (1), sınıflar arası bilgi yarışmasının yapılması (1), sosyal etkinliklerin artırılması (1), okul eksiklerin giderilmesi (1), okul kültürünün oluşturulması (1)	29
Toplam		200

Tablo 1’de öğretmenler kurulunda alınan kararlar incelendiğinde, kararların genel olarak beş başlık altında toplandığı görülmektedir. Bu temaların resmi iş ve işlemler, okuldaki kurul ve komisyonlar, eğitim ve öğretimin geliştirilmesi, okul ve veli işbirliği ile diğer hususlara dair olduğu görülmektedir. Görüşler değerlendirildiğinde en fazla görüşün okulda oluşturulması gereken kurul ve komisyonlara dair kararlar (60) ile resmi iş ve işlemler (46) olduğu tespit edilmiştir. Eğitim ve öğretime dair hususların (38) ise öğretmenler kurulu toplantılarında daha az görüşüldüğü ve kararların daha az alındığı bir alan olarak kaldığı görülmüştür. Kuşkusuz okulun temel hedefi etkili bir öğrenme ortamı oluşturmaktır. Bu genel hedef doğrultusunda okuldaki yönetim süreçleri ile temel iş ve işlemlerin, öğretimin niteliğini geliştirecek şekilde tasarlanması oldukça önem taşımaktadır. Öğretmenler kurulu toplantıları da okuldaki en önemli kurullardan biridir. Temel işlevi okulun amaçlarına uygun olarak işleminde gerekli eşgüdümü sağlamak ve demokratik katılım gereği öğretmenlerin yönetim süreçlerine dâhil olmasına imkân sağlamaktır. Tabloda ortaya çıkan tüm temalar ve söz konusu temalar altında ifade edilen görüşler, eğitim ve öğretime hizmet edecek hususlar olmasına rağmen doğrudan öğretimin ve öğrenmenin niteliğini geliştirici gündem ve kararların oldukça sınırlı kaldığını görmek mümkündür. Oysa okullarda tüm öğretmenlerin katılımını esas alan ve yılda en az üç kez yapılması zorunlu olan öğretmenler kurulu toplantılarında, doğrudan öğretimin niteliğinin geliştirilmesine dair hususların daha kapsamlı ve derinlemesine ele alınmasının okulun etkililiğine katkı sağlayacağını söylemek mümkündür.

3.2. Öğretmenler ile yapılan odak grup görüşmesinde elde edilen bulgular

Öğretmenler ile yapılan odak grup görüşmesinde, öğretmenler kurulunda daha çok hangi kararlar alındığı, öğretmenler kurulunun işleyişinde öğretmen ve yöneticilerin etki düzeyleri, öğretmenler kurulu toplantılarında eğitim ve öğretim faaliyetlerinin geliştirilmesine ne düzeyde yer verildiği ve öğretmenler kurulu toplantılarında alınan kararların, okuldaki eğitim ve öğretimin

planlanması, geliştirilmesi, sorunlarının tespiti ve çözümüne yönelik katkı düzeyi sorgulanmıştır. Öğretmenler kurulunda alınan kararlara ilişkin öğretmen görüşlerine ait bulgular Tablo 2’de özetlenmiştir.

Tablo 2. Öğretmenler kurulunda alınan kararlara ilişkin öğretmen görüşleri

Tema adı	İçerik	f
Öğretmenler kurulunda alınan kararların dağılımı	Okul düzeni (6), öğrenci başarısı (5), velilerle işbirliği (3), öğrenci devamsızlık durumu (3), nöbet durumu (3), Okulun fiziki şartları (2), kurul ve komisyon görevleri (2), okulun ders program dağılımı (1), mevzuat yükümlülüklerinin yerine getirilmesi (1), uygulama ile ilgili sorunlar (1), sosyal kulüpler (1), sınıf dağılımları (1), öğretmen başarısı (1), öğretim programı (1), eğitsel etkinlikler (1), okul aile birliği (1), okul çevre ilişkisi (1), kaynak sorunu (1), sorunlu öğrencilerin durumu (1)	36
Öğretmenler kurulunun işleyişinde öğretmen ve yöneticilerin etkisi	Müdür (8), müdür yardımcıları (7), öğretmenler (5)	20
Öğretmenler kurulunda eğitim-öğretim faaliyetlerinin geliştirilme düzeyi	Çok az yer verilmektedir (3), çok yer verilmekte ancak uygulamada sorunlar var (2), alınan kararlar kâğıt üzerinde kalıyor (2), orta düzeyde yer verilmektedir (1), yetersiz düzeyde yer verilmektedir (1), mevcut durumun devam ettirilmesi (1), sorunların yaşanmaması (1)	11
Öğretmenler kurulundaki kararların, eğitim-öğretime katkısı	Katkısı yoktur (4), alınan kararlar çok nadir olarak okulda uygulanıyor (3), alınan kararlar yetersizdir (2), eğitim ve öğretimin yeniden planlanması ve geliştirilmesi konusunda katkı sağlar (2),	11
Toplam		78

Tablo 2’de yer alan öğretmen görüşleri dikkate alındığında, öğretmenler kurulu toplantılarında eğitim ve öğretimin geliştirilmesine sınırlı düzeyde yer verildiği, okulun temel işlevi olan öğretimin niteliğine dair hususların yüzeysel ve sınırlı kaldığı, uygulamaya geçmediğini ifade etmek mümkündür.

Öğretmenler kurulu toplantılarının işleyişinde öğretmen ve yöneticilerin etkisi nedir?

Öğretmen görüşleri incelendiğinde öğretmenler kurulunun işleyişinde ağırlıklı olarak okul yöneticilerinin belirleyici ve yönlendirici olduklarını söylemek mümkündür. Özellikle okul yöneticilerinin yönlendirmesi, sahip oldukları gündemi öne çıkarmaları ve bu yönde karar almaya telkin etmeleri gibi hususlar ön plana çıkmıştır. Bu kapsamda sorulan soruya yönelik öğretmen görüşleri aşağıda verilmiştir:

Okul idaresi ile ilişkisi olanlar belirlemektedir. İdareciler kendilerini okulun hâkimi olarak gördükleri için kararların alınmasına yön vermektedirler. Okul yöneticileri, istedikleri yönde ve şekilde kararlar almaktadırlar. Farklı düşünen öğretmenlerin görüşlerini ifade etmelerine pek fırsat verilmez (Ö1).

Ana belirleyici yönetmelikler ve kanunlardır. Belirleyicilik düzeyi yüksek olandan başlayarak sıralarsak okul müdürü, okul müdür yardımcıları ve öğretmenlerdir (Ö2).

Kararların belirlenmesinde okul yönetimi ve önceki öğretim yılından yaşanan sorunlar belirleyicidir. Öğretmenler kurulundan en önemli belirleyicisi öğretmenlerdir (Ö3).

Öğretmenler kurulu kararlarının belirlenmesinde okul yönetimi başta olmak üzere bir önceki öğretim yılında yaşanan sorunlar belirleyicidir. Ayrıca etkin öğretmenler de kurul kararlarının şekillenmesinde oldukça etkilidirler (Ö4).

Yapılan toplantılarda genelde öğretmenler dinleyici konumunda yer alıyor. Eğitim öğretim yılı sonunda genel başarı ve politika idareciler tarafından belirleniyor. Tam katılımcı bir karar alma olmuyor (Ö5).

Genel olarak müdür ve müdür yardımcıları belirleyici oluyor. Öğretmenler Kurulu kararları idarenin istekleri doğrultusunda gerçekleşiyor. Klasik konular ele alınıp o karar tutanağını teslim etmek yeterli ve sürekli konuşanlar da kendileri (Ö6).

Öğretmenler Kurulu kararlarının belirlenmesinde okul yönetimi daha belirleyici rol oynamaktadır. Öğretmenler, kurulda fikir beyanında bulunmamaktadır. Bunun nedeni ise alınan kararların uygulanmayacağını ve sözde kalacağını düşünmeleridir (Ö7).

Öğretmenler Kurulu kararlarının belirlenmesinde müdür ve müdür yardımcıları belirleyicidir. Bunun nedeni kendi plan ve programlarını kısa sürede uygulamak istemeleridir (Ö8).

Öğretmen görüşlerinden elde edilen bulgular değerlendirildiğinde öğretmenler kurulu toplantılarında karar alma süreçlerinin yeterince işletilmediği ve kararların alınmasında daha çok okul yöneticilerinin yönlendirici ve etkin oldukları anlaşılmaktadır. Öğretmenler kurulu toplantılarında kararların demokratik okul yönetimi anlayışına uygun bir şekilde alınmayışının, okullarda alınan kararların etkili olmasını ve işbirliğine dayalı olarak uygulanmasını da sınırladığını söylemek mümkündür.

Öğretmenler kurulunda daha çok hangi kararlar alınmaktadır? Bunun nedeni neler olabilir?

Öğretmenler kurulunda alınan kararlar karar defterlerine dayalı olarak ele alınmış ve yukarıda sunulmuştur. Buna ilaveten, özellikle öğretmenlere yansıyan boyutların ve önemli görülen ana hususların neler olduğuna dair görüşlerinin alınmasının önemli olduğu düşünülmüştür. Bu kapsamda sorulan sorulara yönelik öğretmen görüşleri aşağıda verilmiştir:

Genelde okulun eksikleri, kulüp ve komisyon görevleri konuları olmaktadır. Okulun ders program dağılımı, giriş çıkış konularında kararlar alınmaktadır (Ö1).

Öğretmenler kurulunda daha çok o yıl hatta o dönem okul genelinde derslerin işleyişinde sıkıntılar yaşanmaması, okul genelinde düzenli olarak işleyişin devam etmesini, yönetmelik ve kanunlarla belirlenen ana maddeler ışığında okul, öğrenci, öğretmenlerle ilgili kararlar alınmaktadır. Bunun en önemli sebebi yasal zorunluluk olmasına rağmen okulun işleyişinin sorunsuz, tam olarak birlik ve bütünlük içinde sağlanmak istenmesidir(Ö2).

Öğretmenler kurulunda daha çok uygulama alanında yaşanan sorunlar ile ilgili kararlar, öğrenci başarısı, velilerle işbirliği, veli ziyaretleri, öğrenci başarısını artırma yolları hakkında bilgiler, devam-devamsızlık, geç gelen öğrencilerin derse alınıp alınmaması, sosyal kulüpler, sınıfların belirlenmesi gibi konular görüşülmektedir (Ö3).

Öğretmenler kurulunda daha çok uygulama alanında yaşanan sorunlarla ilgili kararlar, öğrenci başarısı, velilerle işbirliği, öğretmen başarısı gibi kararlar alınır. Özelde ders müfredatı, nöbet görevi oluşturulması, gerekli kurullar ve okul düzeni ile ilgili kararlar alınmaktadır (Ö4).

Öğretmenler kurulunda nöbet durumu, eğitsel etkinlikler, okul aile birliği, öğrenci başarısı, okul çevre ilişkisi gibi kararlar alınmaktadır (Ö5).

Daha çok tutulan nöbetler, derse zamanında girme, töreni kaçırmama gibi şekilsel kararlar ele alınıyor. Herkes, daha doğrusu idareciler gösterişe önem veriyor. Dışarıdan nasıl görüldüğü çok önemli (Ö6).

Okulun fiziki şartları, maddi kaynakların nasıl sağlanacağı, nöbet görevleri, sorunlu öğrencilerin durumu, okulun temizlik sorunu gibi konular görüşülmektedir (Ö7).

Öğretmenler kurulunda daha çok okulun işleyişi ile kararlar alınmaktadır (Ö8).

Öğretmen görüşlerine göre alınan kararlarda ağırlıklı olarak okuldaki iş ve işlemler ile prosedürel hususlar ön plana çıkmaktadır. Öğrenci ve öğretmen başarısı gibi hususlar vurgulansa da özellikle doğrudan öğretimin niteliğini artırma, etkili öğrenme ve öğretmenlerin öğretim becerilerinin geliştirilmesi gibi okulun temel işlevi olan öğrenme ve öğretime dair hususların oldukça sınırlı ve yüzeysel kaldığını söylemek mümkündür.

Öğretmenler kurulu toplantılarında eğitim ve öğretim faaliyetlerinin geliştirilmesine ne düzeyde yer verilmektedir?

Okulun temel işlevini oluşturan husus eğitim ve öğretim faaliyetleridir. Bu bakımdan okul yöneticileri ve öğretmenlerin tümünün katılım sağladığı öğretmenler kurulunda doğrudan öğretim ve öğrenmenin niteliğine dair hususların ne düzeyde ve hangi kapsamda ele alındığına dair öğretmen görüşleri alınmış ve aşağıda doğrudan alıntılarla sunulmuştur.

Çok az yer verilmektedir. Bunun nedeni okulun eğitim öğretim dışında çok fazla sorunlarının olmasıdır (Ö1).

Öğretmenler kurulu toplantılarında eğitim ve öğretim faaliyetlerinin geliştirilmesinden çok mevcut durumun devam ettirilmesi, sorunların yaşanmaması çerçevesinde yer verilmektedir. Hangi öğretmenlerin hangi sınıfı okutacağı, okutulacak dersler, ders saatleri, geliş-gidişler, eğitim-öğretim materyalleri ve kullanımı konusunda sadece çoğu tedbir almaktan, mevcudu korumaktan ileri gitmeyecek faaliyetlere yer verilmektedir (Ö2).

Öğretmenler kurulu toplantılarında eğitim ve öğretim üzerinde çok duruluyor ama uygulamaya geldiğinde çok zayıf kalıyor. Alınan kararların çoğu kâğıt üzerinde kalıyor. Öğrenci başarısı ile ilgili alınan kararlar uygulanmıyor. Veli ziyaretlerine gidilmiyor. Öğrenci devamsızlığı takip edilmiyor. (Ö3).

Kurul kararlarında eğitim ve öğretim faaliyetlerinin geliştirilmesine yönelik son derece yetersiz ve zayıf kararlar alınır. Çoğunluk alınan bu zayıf kararlar uygulanabilirlikten yoksundur. Çünkü bu alandaki sorunlar kurul kararları ile çözülebilecek seviyede değildir (Ö4).

Geliştirilmesinden ziyade sürekli eğitim-öğretim faaliyetlerini değerlendirme söz konusudur. Hâlbuki ne yapılmalı, neler yapılabilir, hangi yöntem ve teknikler kullanılmalı gibi hususlar tartışılrsa sürece katkı sağlayacağına inanıyorum (Ö6).

Öğretmenler kurulu toplantılarında eğitim ve öğretim faaliyetlerinin geliştirilmesine yönelik çok fazla karar alınmamaktadır (Ö7).

Kurul toplantılarında, okulun rutin işleriyle ilgili konularına yer verildiği için eğitim ve öğretimde karşılaşılan sorunlar ve bunların çözümü için yapılması gerekenler çok az gündeme alınmaktadır (Ö8).

Öğretmen görüşleri değerlendirildiğinde ağırlıklı olarak kurul toplantılarında doğrudan eğitim ve öğretimin niteliğini ele alan gündem maddelerine yer verilmediği, eğitim ve öğretimin niteliğinin artırılması ve geliştirilmesine dair kararların alınmadığı tespit edilmiştir. Bunu nedenini bir öğretmen okullarda çok fazla sorunun olduğu ve diğer hususların gündemi meşgul ettiğini ifade etmiştir (Ö1). Öte yandan eğitim ve öğretimle ilişkin kararlar alınsa da uygulamada yeterince etkili olmadığı, karar defterlerinde kaldığı ifade edilmiştir (Ö3, Ö4).

Öğretmenler kurulu toplantılarında alınan kararların, okuldaki eğitim ve öğretimin planlanması, geliştirilmesi, sorunların tespiti ve çözümüne yönelik katkısı ne düzeydedir?

Öğretmenler kurulu toplantılarında alınan kararlar, okulda mevcut sorunların çözümü ve gelişime açık alanların tespiti ile ortak fikir ve çabayı ortaya çıkarmada önemli fırsatlar oluşturabilir. Bu bakımdan sorunların çözümü ve eğitimsel niteliğin geliştirilmesine katkı sağlama imkânının ne düzeyde kullanılabildiği öğretmen görüşlerine göre açıklanmaya çalışılmıştır.

(Ö1) Kodlu öğretmen, “*Katkısı yoktur. Her şey kâğıt üzerinde kalıyor. Alınan kararlar çok nadir okulda uygulanıyor*” diyerek eğitsel bakımdan sorunların çözümüne katkı sağlamadığını ifade etmiştir. Konuyla ilgili diğer görüşler şu şekildedir:

Kurul toplantılarında en büyük katkı öğretim yılı boyunca yaşanan sorunların saptanması noktasıdır. Bu sorunların çözümleri ise öğretmen kurulundan ziyade daha geniş çapta bir planlamayı gerektirir (Ö3). Katkısı olduğunu düşünmüyorum. Genellikle her yıl bu kurullarda aynı kararlar alınıyor ancak alınan hiçbir karar uygulanmıyor. Toplantılar formalite düzeyinde kalıyor (Ö7). Eğitim öğretim faaliyetleri ülkemizde siyasi ve hiyerarşik yapısından dolayı alınan kararlar pek etkili değildir (Ö8). Hiçbir katkısı olduğuna inanmıyorum ve olmadığına da yıllardır şahit oluyorum. Kâğıt üzerinde verilen kararlar uygulamada kullanılmıyor (Ö6).

Öğretmen görüşlerinin ağırlıklı olarak kurul toplantılarının eğitim ve öğretimin niteliğinin iyileştirilmesine katkı sağlamadığı yönünde olduğu görülmektedir. Öte yandan iki öğretmen de katkının varlığını şu şekilde ifade etmişlerdir: *En büyük katkı sorunların saptanmasıdır (Ö4); Alınan kararların eğitim öğretime katkısı vardır. Öğretmenlerin birbirleriyle tartışmasına, okulun vizyon gelişimine katkı sağlar. Okulda eğitim öğretim yılı boyunca kaç toplantı yapılacağına karar verilir (Ö5).*

Öğretmenler kurulunda alınan kararların okuldaki eğitim ve öğretimin planlanması ve sorunlarının çözümüne katkısına dair öğretmen görüşleri incelendiğinde olumlu ve olumsuz görüş ifade eden öğretmen yaklaşımları dikkat çekmektedir. Öğretmenler kurulu toplantılarında alınan kararların eğitim ve öğretimin geliştirilmesine katkı sağlamadığını düşünen öğretmenler (Ö1, Ö6, Ö7, Ö8) kararların sadece kâğıt üzerinde kaldığı, uygulanmadığı, formalite olarak alındığı ve eğitim yönetiminin ülkemizdeki hiyerarşik yapısından dolayı okula dayalı kararlar almanın güç olduğu yönünde görüş bildirmişlerdir. Öte yandan iki öğretmen ise, en azından sorunların tespiti ve tartışılması imkânını sağladığı için öğretmenler kurulu toplantılarında alınan kararların eğitim ve öğretime katkı sağladığı düşüncesini ifade etmektedirler (Ö3, Ö4).

3.3. Okul müdürleri ile yapılan odak grup görüşmesinde elde edilen bulgular

Okul müdürleri ile yapılan odak grup görüşmesinde, öğretmenler kurulunda daha çok hangi kararlar alındığı, öğretmenler kurulunun işleyişinde öğretmen ve yöneticilerin etki düzeyleri, öğretmenler kurulu toplantılarında eğitim ve öğretim faaliyetlerinin geliştirilmesine ne düzeyde yer verildiği ve öğretmenler kurulu toplantılarında alınan kararların, okuldaki eğitim ve öğretimin planlanması, geliştirilmesi, sorunlarının tespiti ve çözümüne yönelik katkı düzeyi sorgulanmıştır. Öğretmenler kurulunda alınan kararlara ilişkin okul müdürlerinin görüşlerine ait bulgular Tablo 3’de özetlenmiştir.

Tablo 3. Öğretmenler kurulunda alınan kararlara ilişkin okul müdürlerinin görüşleri

Tema adı	İçerik	f
Öğretmenler kurulunda alınan kararların dağılımı	Okulun genel işleyişi ile ilgili kararlar (2), okul veli işbirliği (2), eğitim ve öğretim (2), nöbetler (1), zaman çizelgesine uyma (1), kurullar ve komisyonlar (1), sınavlar (1), sorunlu öğrenciler (1), okulun fiziki yapısı (1), okulun temizliği (1),	25
Öğretmenler kurulunun işleyişinde öğretmen ve yöneticilerin etkisi	Müdür (8), öğretmenler (8), müdür yardımcıları (6), Öğrenciler (3)	13
Öğretmenler kurulunda eğitim-öğretim faaliyetlerinin geliştirilme düzeyi	Yeterlidir (4), yeterli değildir (4)	8
Öğretmenler kurulundaki kararların, eğitim-öğretime katkısı	Orta düzeyde katkı sağlıyor (4), yüksek düzeyde katkı sağlıyor (2), yeterince katkı sağlamıyor (2),	8
Toplam		54

Öğretmenler kurulu kararlarının belirlenmesinde kimler belirleyicidir?

Okul müdürlerinden altısı, öğretmenler kurulu toplantılarında alınan kararların okul müdürü, öğretmen ve öğrenci görüşleri doğrultusunda birlikte alındığını ifade etmişlerdir. *Öğretmenler kurulu kararlarının belirlenmesinde okul idaresi, öğretmenler ve öğrenciler belirleyicidir. Kararların okulun iş ve işlemlerinin sağlıklı yürütmesi için birlikte alınması gerekir (M1). Kararlar gündem maddeleri doğrultusunda birlikte alınmaktadır (M2). Gündem maddeleri müdür, müdür yardımcıları ve öğretmenler tarafından belirlenir. Kararlar kurul tarafından alınır (M3). Öğretmenler kurulu kararlarının belirlenmesinde okul idaresi ve öğretmenler belirleyicidir. Kararlar karşılıklı tartışılarak alınır. Alınan kararlarda öğretmenler etkili olduğu için uygulamada sorun yaşanmaz (M4). Kararlar, konular tartışıldıktan sonra oylamayla verilmektedir, tüm kurul üyeleri kararlarda etkili olmaktadır (M7). Toplantıda herkes görüşlerini bildirdikten sonra genellikle kararlar oy birliği ile alınır (M8).*

Kararların alınmasında daha çok okul yöneticilerinin belirleyici olduğunu düşünen iki okul müdürünün görüşleri ise şu şekildedir: *Kararlarda daha çok okul yönetimi tarafından alınmaktadır. Öğretmenler toplantısının biran önce bitmesini bekledikleri için pek görüş bildirmezler, yönetimin gerekli kararları almasını isterler (M5). Gündemi önceden öğretmenlere bildirdiğimiz halde, hazırlık yaparak gelen öğretmenler pek olmaz. Bu nedenle kararlarda müdür ve müdür yardımcıları daha fazla etkili olur (M6).*

Bu bulgular doğrultusunda, okul müdürlerinin görüşlerine göre öğretmenler kurulunun büyük ölçüde demokratik katılımı yapıldığı ve kararların okul toplumunun önemli aktörleri durumunda olan öğretmen ve öğrencilerin de katılımı ile alındığı söylenebilir.

Öğretmenler kurulunda daha çok hangi kararlar alınmaktadır? Bunun nedeni neler olabilir?

Öğretmenler kurulunda daha ziyade ne tür kararların alındığına yönelik soruya okul müdürleri, *eğitim ve öğretim ile okulun genel ve rutin işleyişine dair hususlar* şeklinde cevap vermişlerdir.

Okulun genel işleyişi konusunda kararlar alınmaktadır. Bunun nedeni, kanunların, yönetmeliklerin bağlayıcılığıdır (M1).

Okulun işleyişi ile ilgili kararlar alınmaktadır. Nöbet, zaman çizelgesine uyma, okul veli işbirliği ve kurullarla ilgili kararlar olmaktadır (M2).

Öğretmenler kurulunda okulun eğitim ve öğretimi ile ilgili kararlar alınmaktadır. Bütün öğretmenlerin bir arada olduğu ve bir eğitim öğretim yılında karşılaşılabilecek sorunlar ve işleyişle ilgili yapılabilecek tüm çalışmalar burada karara bağlanır (M3).

Öğretmenler kurulunda daha çok öğrencilerin geleceğini belirleyen sınavlara bu öğrencileri hazırlamada neler yapılabileceğine ilişkin ortak kararlar alınır. Ayrıca sorunlu öğrencilerin durumu, okulun fiziki yapısı ve temizliği ile ilgili konulara da önem verilir (M4).

Genelde eğitim ve öğretim etkinliklerinin düzenli yürütülmesi ile ilgili idarenin de baskısıyla kararlar alınır. (M5).

Okulda eğitim, öğretim ve yönetimle ilgili her konuda kararlar alınmaktadır (M6).

Kurul toplantılarında mevzuat gereği kurulması gereken tüm kurul ve komisyon üyelerinin seçimi ile okulda yaşanan her türlü sorunların çözümüne yönelik kararlar alınır (M7).

Okulun rutin işleriyle ilgili konuların yanında eğitim ve öğretimde yaşanan sorunlar, öğrenci başarısının artırılması gibi konularda da kararlar alınır (M8).

Yukarıda verilen görüşlerde, iki okul müdürü “Eğitim-öğretim ve sınav başarıları” ile ilgili kararlar ve gündem maddelerinin ön plana çıktığını ifade ederken diğer okul müdürleri okuldaki rutin iş ve işlemler olarak ifade edilebilecek nöbet, zaman çizelgesi, kurul ve komisyonlar, fiziki sorunlar vb. hususların ön plana çıktığını ifade etmişlerdir. Bir okul müdürü de özellikle bunun temel sebebinin ilgili mevzuatın bağlayıcı olması ve gerekli rutinleri yerine getirmeyi öncelemesi anlamında görüş bildirerek mevcut durumun sürdürüldüğünü ifade etmiştir.

Özellikle mevcut durumun sorunsuz sürdürülmesini sağlayıcı mevzuat uygulamaları olarak ilgili kurul ve komisyonların görev ve oluşumu, temizlik, fiziki sorunlar, nöbet ve istenmeyen öğrenci davranışları gibi hususların ön plana çıkması sınıf içi ve dışı öğrenme ve öğretimin niteliğini gölgede bırakabilmektedir. Oysa öğretmenlerin bir arada ve katılımın zorunlu olduğu söz konusu kurullarda, öğretme ve öğrenme üzerinde daha yoğun olarak durulmalı ve nicelik sorunlarından ziyade niteliğe dair hususlar ana gündem maddelerini teşkil etmelidir.

Öğretmenler kurulu toplantılarında eğitim ve öğretim faaliyetlerinin geliştirilmesine ne düzeyde yer verilmektedir?

Eğitim ve öğretimin geliştirilmesine dair hususlara doğrudan ne düzeyde yer verildiğine dair soruya bir okul müdürü dışında genel olarak yer verildiği ifade edilmiştir. Bu okul müdürü görüşünü şu şekilde ifade etmiştir. *Çok fazla yer verildiği söylenemez. Eğitim-öğretim faaliyetleri ile ilgili şikâyetler dile getirilir. Bazen de kararlar alınır. Ancak, çoğunlukla bunlar uygulanmaz (M5).*

Öğretmenler kurulu toplantılarında eğitim ve öğretimin geliştirilmesine dair hususlara yer verildiğini düşünen okul müdürleri ise fikirlerini şu şekilde ifade etmişlerdir:

Zümre ve şube öğretmenler kurulunun işlevselliği ile devamsızlık ve öğrenci kişilik hizmetleri gibi konularda etkilidir (M1). Başarısız öğrenciler için önlemler, ortak sınavlar, başarı düzeyini ölçmede kullanılan araçlar, öğretmenin model olması, okul veli işbirliği, sosyal etkinlikler ve kulüp faaliyetleri ile ilgili kararlar alınmaktadır (M2). Öğretmenler kurulu toplantılarında eğitim ve öğretim faaliyetlerinin geliştirilmesine büyük önem verilmektedir. Alınan kararların uygulanması için gereken çaba gösterilmektedir (M3). Olumlu davranış ve tutumlar masaya yatırılıp öğretmenlerin de fikirleri alınmak suretiyle çocuklara bu davranışların nasıl verilebileceği konusunda bilgi alışverişi yapılır (M4). Önceki toplantıda eğitim-öğretime yönelik alınan kararların uygulanıp uygulanmadığı konuşulur. Bunun yanında eğitim-öğretimde karşılaşılan sorunlar

gündeme alınır (M6). Okulun temel görevi eğitim ve öğretim olduğu için kurulda konuşulan her şey doğrudan veya dolaylı olarak eğitim ve öğretimle ilgilidir (M7). Özellikle sınavlar sonucunda öğrencilerin başarısız olduğu derslerde başarının artırılmasının yolları tartışılır (M8).

Öğretmenler kurulu toplantılarında özellikle öğrenci başarısı, sınav sonuçlarının değerlendirilmesi, sınav başarısının artırılması için alınacak önlemler, sosyal ve kulüp faaliyetleri, öğrencilere pozitif yönde davranış kazandırma gibi hususların ön plana çıktığını görmek mümkündür. Buna karşın bir okul müdürü ise yeterince yer verilmediğini, sorun ve şikâyetlerin dile getirilerek zaman zaman kararlar alındığını, ancak söz konusu kararların da uygulanmadığını ifade etmiştir.

Öğretmenler kurulu toplantılarında alınan kararların, okuldaki eğitim ve öğretimin planlanması, geliştirilmesi, sorunlarının tespiti ve çözümüne yönelik katkısı ne düzeydedir?

Okul müdürleri öğretmenler kurulu toplantılarında alınan kararların eğitim ve öğretimin planlanması, geliştirilmesi ve sorunların çözümüne katkısına dair farklı görüşler ileri sürmüşlerdir. Buna ilişkin iki okul müdürü görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir: *Özetle ifade etmek gerekirse çok fazla katkısı olduğu söylenemez (M1). Çok fazla katkı sağlamıyor (M5).*

Söz konusu süreçlere alınan kararların pozitif katkısının olmadığını düşünen iki okul müdürüne karşın diğer okul müdürleri ise katkısının olduğunu düşünmektedir. Olumlu katkısının olduğunu düşünen okul müdürlerinden biri, tüm öğretmen ve yöneticilerin katıldığı bir kurul olduğu için her bir katılımcının elini taşın altına koyarak çözüme katkı sağladığını ifade etmiştir.

Öğretmenler kurulunun olumlu katkı sağladığını düşünen okul müdürlerinin görüşleri şu şekildedir: *Önemli olduğunu düşünüyorum (M2). Öğretmenler kurulu toplantılarında, okuldaki eğitim ve öğretimin planlanması, geliştirilmesi, sorunlarının tespiti ve çözümüne yönelik kararlar bu toplantıda alınmaktadır (M3). Katkısı çok büyüktür. Çünkü öğretmenler kurulunda alınan kararların tümü öğretmenlerin de düşüncelerini temsil etmektedir. Dolayısıyla eğitim ve öğretimin geliştirilmesi konusunda herkes elini taşın altına koyduğu için de sorunun tespiti de çözümü de el birliği ile yapılmış oluyor (M4). Eğitim-öğretimde karşılaşılan sorunların çözümüne katkı sağlamaktadır (M6). Okulun eğitim ve öğretimdeki başarısının yükseltilmesine katkısı büyük olmaktadır (M7). Öğrencilerin ders ve sınavlardaki başarılarının artırılmasına katkısı sağlar (M8).*

4. Tartışma ve Sonuç

Araştırmada, öğretmenler kurulunda alınan kararlar kurul karar defterlerine dayalı olarak incelenmiş, ayrıca öğretmen ve okul yöneticilerinin görüşlerine başvurularak söz konusu kararların okulda eğitim ve öğretimin gelişimine ne düzeyde katkı sağladığı irdelenmeye çalışılmıştır. Bu amaçla 2010-2012 öğretim yılları arasındaki kurul toplantıları sekiz okuldan elde edilen karar defterlerine dayalı olarak içerik analizine tabi tutulmuştur. Yapılan analizde toplantılarda alınan kararların ağırlıklı olarak okuldaki resmi iş ve işlemler, okulda kurulması zorunlu olan kurul ve komisyonların oluşumu, eğitim ve öğretimin geliştirilmesi ve okul veli işbirliği başlıkları altında toplandığı yönündedir. Ele alınan konuların neler olduğuna dair öğretmen görüşlerine de başvurulmuş ve alınan kararlarda ağırlıklı olarak okuldaki iş ve işlemler ile prosedürel hususların ön plana çıktığı görülmüştür. Öğrenci ve öğretmen başarısı gibi hususlar vurgulansa da özellikle doğrudan öğretimin niteliğini artırma, öğretmenlerin öğretim becerilerinin geliştirilmesi ve etkili öğrenme gibi okulun temel işlevi olan öğretme ve öğrenmeye dair hususların oldukça sınırlı ve yüzeysel kaldığını söylemek mümkündür. Güneş ve Kara (2016) tarafından yapılan araştırma sonucunda da öğretmenler kurulu toplantılarına yansıyan hususların öğrenci davranışları ve akademik başarıları ile ilgili sorunlar ile temizlik ve güvenlik sorunu gibi yönetsel sorunlar, laboratuvar eksikliği gibi okulun fiziki olanakları ve destek hizmetleri ile ilgili sorunlar olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgularda da, benzer şekilde öğretimin niteliğini geliştirmeye yönelik hususların oldukça yüzeysel kaldığı görülmektedir.

Öte yandan özellikle öğretmenler, öğretmenler kurulu toplantılarında demokratik süreçlerin yeterince işlemediğini ve kararların ağırlıklı olarak okul müdürlerinin yönlendirmesiyle alındığını ifade etmişlerdir. Örneğin, bir öğretmen bu duruma dair okul yöneticilerinin karar almada belirleyici olduğunu ifade etmişken, bir okul müdürü de öğretmenlerin gündem maddelerine dair bir hazırlık yapmadıklarını, aktif ve katılımcı bir tavırdan uzak kaldıkları ve bir an önce toplantının bitmesi beklentisi ile hareket ettiklerini ifade etmiştir. Bu durum genel itibarıyla öğretmen ve yöneticilerin öğretmenler kurulu toplantılarının amaca uygun ve aktif katılıma dayalı olarak yapılmadığını göstermektedir.

Buna karşın okul müdürlerin çoğunluğu ise okulda alınan kararların okul yönetimi ve öğretmenlerin katılımı ile alındığını, öğretmen görüşlerinin alınan kararlara yansıdığını ifade etmişlerdir. Özden (1996) yaptığı araştırmada bu bulgularla paralellik arz eden sonuçlara ulaşmıştır. Araştırmasında okulda kararların nasıl alındığına dair bulguların, “çoğunlukla (%60)” kararların ya tamamen idareciler tarafından alındığı, ya da idarecilerin kendi aralarında kararlaştırdıktan sonra usulen öğretmenlerin görüşlerine başvurduğu” şeklinde tespit edildiği görülmektedir. Elde edilen bu bulguları, öğretmenlerin okul yönetimine yeterince katılım sağlamadığını gösterirken bunun nedenlerinden birinin okul yöneticilerinin karar alma süreçlerine öğretmenlerin dâhil olmasına ilişkin yeterli düzeyde olumlu yaklaşım göstermemesi olarak ifade edilebilir. Dengiz (2007) ise öğretmen ve yönetici görüşlerine göre öğretmenlerin öğretmenler kurulu aracılığıyla yönetime katılmalarına ilişkin yaptığı çalışmada, öğretmenlerin karar süreçlerine katılıma dair beklentilerinin “çok etkili olmalı” yönünde iken; katılım sağlama durumlarını “pek etkili değil” düzeyinde değerlendirdiklerini tespit etmiştir. Aynı çalışmada okul müdürlerinin de aynı şekilde görüş ifade etmiş olması önemli bir bulgu olarak ifade edilebilir. Bu bulgular, öğretmenlerin karar süreçlerine katılıma dair istekli olmalarına rağmen yeterince karar alma süreçlerine kurul toplantılarında katılmadıkları veya katılım sağlayamadıkları şeklinde yorumlanabilir.

Öğretmen görüşleri değerlendirildiğinde ağırlıklı olarak kurul toplantılarında doğrudan eğitim ve öğretimin niteliğini ele alan gündem maddelerine yer verilmediği, eğitim ve öğretimin niteliğinin artırılması ve geliştirilmesine dair kararların alınmadığı tespit edilmiştir. Bir öğretmen bunun nedenini, okullarda çok fazla sorunun olması ve eğitim öğretim dışındaki hususların gündemi meşgul etmesine bağlamıştır. Ayrıca öğretmenler eğitim ve öğretime dair hususların nitelik bağlamında yeterince gündemi oluşturmadığı üzerinde durmuştur. Örneğin bir öğretmen, “*Eğitim ve öğretimin geliştirilmesinden ziyade sürekli eğitim-öğretim faaliyetlerini değerlendirme söz konusu. Hâlbuki ne yapılmalı, neler yapılabilir, hangi yöntem ve teknikler kullanılmalı gibi hususlar tartışılrsa sürece katkı sağlayacağına inanıyorum (Ö6)*” diyerek niteliği doğrudan ele almaya yönelik teknik hususların gündemi oluşturmadığını ifade etmiştir. Okul müdürleri ise aynı bağlamda öğretmenler kurulunda eğitim öğretimin ele alındığını, özellikle öğrenci başarısı, sınav sonuçlarının değerlendirilmesi ve alınacak önlemlerin görüşüldüğünü ifade etmişlerdir. Bir okul müdürü ise, her ne kadar birtakım hususlar bu kapsamda görüşülse de yeterince uygulamaya geçmediğini ifade etmiştir. Demirtaş ve arkadaşlarının (2008) öğretmenler kurulunun etkililiğine dair yaptıkları araştırmada ise, öğretmenlerin toplantıların etkililik düzeyini orta düzeyde değerlendirdikleri sonucuna ulaşmışlardır. Bu bulgular öğretmenler kurulu toplantılarının amaca uygun ve etkili bir şekilde yönetilemediğini göstermektedir. Bu bulgulardan yola çıkarak okul yöneticilerine eğitimsel liderlik, takım çalışması ve işbirliği, toplantı yönetimi gibi hususlarda eğitimler verilmesi gerektiği söylenebilir.

Araştırmada ortaya çıkan önemli hususlardan biri de öğretmenler kurulu toplantılarında alınan kararların, okuldaki eğitim ve öğretimin planlanması, geliştirilmesi, sorunlarının tespiti ve çözümüne yönelik katkısına ilişkin hususların farklılık gösterdiği. Ancak daha ağırlıklı görüş arzu edilen düzeyde bir katkının olmadığı yönünde gerçekleşmiştir. Demirtaş ve arkadaşlarının (2008) yaptığı araştırma sonuçlarına göre de öğretmenler kurulu toplantılarının etkililiğine ilişkin lise

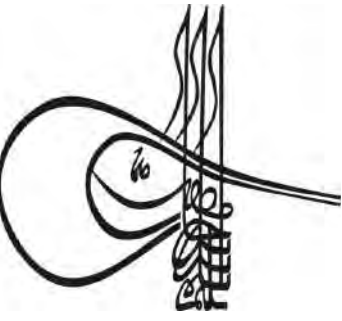
öğretmenlerinin görüşleri, kurul toplantılarının orta düzeyde etkili olduğu yönündedir. Aynı çerçevede okul müdürlerinin görüşleri ise farklılık arz etmektedir. Eğitim ve öğretimin niteliğine ve gelişimine katkı sağladığını düşünen okul müdürlerinin görüşleri ağırlık kazanırken; söz konusu bağlamda beklenen katkının yeterli olmadığını ifade eden okul müdürleri de mevcuttur. Öte yandan Yılmaz'ın (1997) yaptığı bir araştırmada da, yönetici ve öğretmenlerin, öğretmenler kurulu aracılığıyla yönetime katılmalarının yüksek olduğu, ancak bu kararların uygulamada pek etkili olmadığı yönünde sonuçlar elde edilmiştir. Turan, Dönmez ve Çakmak (2009) ise yaptıkları araştırmada, okullarda yapılan kurul toplantılarının işlevsiz olmasının sebeplerini uzun aralıklarla toplanılması, birbiri ile ilişkilendirilerek gelişimsel süreci ele alacak şekilde yapılmaması, yönetmelik ve prosedürlerin katı ve hiyerarşik niteliği gibi hususların önemli etkenler olduğunu tespit edilmiştir.

Öğretmenler kurulu toplantılarının, kurul karar defterleri ile öğretmen ve yönetici görüşlerine dayalı olarak değerlendirilmesi ve özellikle eğitim ve öğretimin niteliksel gelişimine katkısını belirlemeyi amaçlayan bu çalışmada kurul toplantılarında prosedürel, mevzuat ve şekilsel iş ve işlemlere yeterince yer verildiği, buna karşın özellikle eğitim ve öğretime dair hususların yeterince ele alınmadığı yönünde sonuçlara ulaşılmıştır. Okulun örgütsel amaçları, teknik özü ve işleyişinin temel hedefi eğitimsel bakımdan beklenen çıktılara ulaşmaktır (Hoy ve Miskel: 2010). Bu bakımdan okuldaki tüm öğretmen ve yöneticilerin katıldığı öğretmenler kurulu toplantılarının, okulun temel işlevini oluşturan eğitim ve öğretimin niteliğini geliştirici çabalara odaklanması gerekmektedir. Bu kapsamda okul müdürlerinin öğretimsel liderlik rollerinin güçlendirilmesi, müdür ve öğretmenlerin katılımcı yönetim yaklaşımını kazanmaları ve eğitimsel hedeflere odaklanılmasını mümkün kılacak çalışmalara ağırlık verilmesi önerilebilir.

5. KAYNAKÇA

- Açıkalın, A. (1998). *Toplumsal kurumsal ve teknik yönleriyle okul yöneticiliği*. Ankara: Önder Matbaacılık.
- Al Şensoy, S., Sağsöz, A., (2015). Eğitim yapılarında öğrenci odaklı tasarım. *Turkish Studies - International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic-*, 10(11), 1311-1332.
- Apple, M. W. ve Beane, J. A. (2011). *Demokratik okullar* (M. Sarı Çev.). Ankara: Dipnot Yayınları.
- Aydın, M. (1994). *Eğitim yönetimi*. Ankara: Hatipoğlu Yayınevi.
- Balcı, A. (2009). *Sosyal bilimlerde araştırma*. Ankara: Pegem Akademi.
- Barnard, C. (1995). *Organization Theory: To the present and beyond*. ed. Oliver E. Williamson. New York : Oxford University press.
- Çelik. V. (2011). Okul ve sınıf. F. Töremen (Ed.) *Eğitim bilimine giriş* (s. 371-388). İstanbul: İdeal Kültür Yayıncılık.
- Demirtaş, H. ve Cömert, M. (2006). Zümre öğretmenler kurulu toplantılarının etkililiğinin öğretmen görüşlerine dayalı olarak değerlendirilmesi: Malatya ili örneği. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(25), 96–108.
- Demirtaş, H., Üstüner, M., Özer, N. ve Cömert, M. (2008). Öğretmenler kurulu toplantılarının etkililiğine ilişkin öğretmen görüşleri. *İnönü Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(15), 55–74
- Dengiz, A. (2007). Devlet ve özel ilköğretim okullarında öğretmenlerin öğretmenler kurulu aracılığıyla yönetime katılmalarına ilişkin öğretmen ve yönetici görüşleri. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Goddard, Y. L., Goddard, R. D. ve Tschannen Moran, M. (2007). A theoretical and empirical investigation of teacher collaboration for school improvement and student achievement in public elementary schools. *The Teachers College Record*, 109(4), 877–896.

- Gömleksiz, M. N. ve Ülkü Kan, A. (2012). Eğitimde duyuşsal boyut ve duyuşsal öğrenme. *Turkish Studies -International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic-*,7(1), 1159-1177.
- Güneş, D. Z. ve Kara, S. B. K. (2016). İlkokulların Sorunlarının Öğretmenler Kurulu Toplantılarına Dayalı Olarak İncelenmesi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 142-153.
- Hoy, W. K. ve Miskel, C. G. (2010). *Eğitim yönetimi: teori, araştırma ve uygulama*. (S. Turan Çev.). Ankara: Nobel Dağıtım.
- Johnson, B. (2003). Teacher collaboration: Good for some, not so good for others. *Educational Studies*, 29, 337-350.
- Karasar, N. (1998). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Koçoğlu, E. (2013). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının, okul yöneticilerinde olması gereken demokratik tutum ve davranışlara ilişkin görüşleri. *Turkish Studies -International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic-*, 8(6), 413-430.
- Main, K. ve Bryer, F (2005) What does a ‘good’ teaching team look like in a middle school classroom? In: Bartlett, B., Bryer, F. and Roebouck, D. (Eds.) *Stimulating the “action” as participants in participatory research: proceedings of the 3rd international conference on cognition, language, and special education*. Griffith University: School of Cognition, Language, and Special Education. Google Scholar
- MEB (2014). *Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği*. Resmi Gazete, 26/7/2014-29072.
- Özden, Y. (1996). Okullarda katılmalı yönetim. *Eğitim Yönetimi*, 2(3), 427-438.
- Ronfeldt, M., Owens Farmer, S., McQueen, K. ve Grissom, J. A. (2015). Teacher collaboration in instructional teams and student achievement. *American Educational Research Journal*, 52, 475-514.
- Şekerci, M. ve Aypay, A. (2009). İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Yönetim Becerileri ile Grup Etkililiği Arasında İlişki, *Educational Administration: Theory and Practice*, 15(57), 133-160.
- Şişman, M. (2006). Eğitimde demokrasi ve sosyal adalet: Türkiye eğitim sisteminin değişmeyen miti. *Türk Eğitim Sisteminde Yeni Paradigma Arayışları Bildiriler Kitabı*, 4-5 Kısım, Ankara. Eğitim Bir-Sen Yayınları, 291-305.
- Şişman, M. (2011). *Eğitimde mükemmellik arayışı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Turan, S. Dönmez, A. ve Çakmak, G. (2009). İlköğretim okullarındaki bazı kurulların etkililiği üzerine bir inceleme. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2/2, 44-58
- Vangrieken, K., Dochy, F., Raes, E., ve Kyndt, E. (2015). Teacher collaboration: Asystematic review. *Educational Research Review*, 15, 17-40.
- Westheimer, J. (2008). Learning among colleagues: Teacher community and the shared enterprise of education. In M. Cochran-Smith, S., Feiman-Nemser and J. McIntyre (Eds.), *Handbook of research on teacher education* (pp. 756-782). Reston, VA and Lanham, MD: Association of Teacher Educators and Rowman.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, S. (1997). *Okul yönetimine katılmada öğretmenler kurulunun etkililiği* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.



Article Info/Makale Bilgisi

✍ Received/Geliş: Ocak2018

✓ Accepted/Kabul: Mayıs2018

✍ Referees/Hakemler: Doç. Dr. Hale SUCUOĞLU - Dr. Öğr. Üyesi
Meltem GÖKDAĞ BALTAOĞLU

This article was checked by iThenticate.

2X2 BAŞARI HEDEF YÖNELİMLERİNİN MATEMATİK DERSİNE KATILIMA İLİŞKİN YORDAYICI ROLÜNÜN YAPISAL EŞİTLİK MODELİYLE İNCELENMESİ*

Neşe ÖZKAL**

ÖZET

Bu araştırma da 2x2 başarı hedef yönelimlerinin matematik dersine katılıma ilişkin yordayıcı rolü yapısal eşitlik modeliyle incelenmiştir. Çalışmada ilişkilere yönelik veri toplamak için nicel araştırma yöntemlerinden betimsel-ilişkisel modelden yararlanılmıştır. Araştırma verileri Şenler ve Sungur (2007) tarafından geliştirilen “Başarı Hedef Yönelimi” ve Güvenç (2015) tarafından geliştirilen “Etkin Katılım” ölçekleri ile toplanmıştır. Çalışma Antalya ili Alanya ilçe merkezinde yer alan 9 ortaokulda 697 6, 7 ve 8. sınıf öğrencileri üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda öğrenme yaklaşma hedef yönelimli öğrencilerin matematik dersine davranışsal ve duyuşsal katılımları arasında anlamlı ve olumlu, davranışsal ve duyuşsal hoşnutsuzluk yaşamaları arasında ise anlamlı ve olumsuz ilişkilerin olduğu belirlenmiştir. Bu sonuca göre öğrenme yaklaşma hedef yönelimli öğrencilerin Matematik dersinde davranışsal ve duyuşsal olarak etkin katılımlarının daha fazla olduğu ve derste daha az duyuşsal ve davranışsal hoşnutsuzluk yaşadıkları söylenebilir. Araştırma da öğrenme kaçınma hedef yönelimli öğrencilerin matematik dersine davranışsal katılımları arasında anlamlı ve olumlu, davranışsal ve duyuşsal hoşnutsuzluk yaşamaları arasında ise anlamlı ve olumsuz ilişkilerin olduğu belirlenmiştir. Bu sonuca göre öğrenme kaçınma hedef yönelimli öğrencilerin Matematik dersinde davranışsal olarak etkin katılımlarının daha fazla olduğu ve derste daha az duyuşsal ve davranışsal hoşnutsuzluk yaşadıkları söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: Başarı yönelimi, Etkin katılım, Matematik Dersi

* Bu araştırma 2x2 başarı hedef yönelimlerinin matematik dersine katılıma ilişkin yordayıcı rolünün yapısal eşitlik modeliyle incelenmesibaşlık SBA2015432 no ile Akdeniz Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri birimince (BAP) desteklenmiştir.

**  Doç. Dr., Alanya Alaaddin Keykubad Üniversitesi Eğitim Fakültesi, El-mek: nese.ozkal@alanya.edu.tr

EXAMINATION OF 2X2 ACHIEVEMENT GOAL ORIENTATIONS' PREDICTIVE ROLE OF ON ENGAGEMENT IN MATHEMATICS CLASSES WITH THE HELP OF STRUCTURAL EQUATION METHOD

ABSTRACT

This study explored the predictive role of 2x2 Achievement Goal Orientations on mathematics class engagement by using structural equation model. Descriptive-relational model, a quantitative research method, was used in the study to collect data regarding the relationships. Research data were collected with the help of "Achievement Goal Orientation Scale" developed by Şenler and Sungur (2007) and "Effective Engagement Scale" developed by Güvenç (2015). The study was conducted on 697 6th, 7th and 8th graders attending 9 separate secondary schools in Alanya district of Antalya Province. Results pointed to significant and positive relationships between learning approach-orientation and behavioral and affective engagement in mathematics classes while significant and negative relationships were identified between learning approach-goal orientation and behavioral and affective disaffection. According to this result, it can be said that learning approach oriented students have more behavioral and affective engagement and less affective and behavioral disaffection in Mathematics classes. Results also showed significant and positive relationships between behavioral math engagement and learning avoidance goal orientation and significant and negative relationships between behavioral and affective disaffection and learning avoidance goal orientation. According to this result, it can be said that learning avoidance goal oriented students have more behavioral engagement and less affective and behavioral disaffection in Mathematics classes.

STRUCTURED ABSTRACT

Introduction

Motivating students to ensure their engagement is one of the most important problems of the educators. Engagement is significant since it predicts important learning outcomes and reveals the factors that underlie motivation (Skinner and Pitzer, 2012). Effective participation is a multifaceted construct that is associated with two motivational constructs as engagement and disaffection and it includes affective and behavioral elements (Skinner et. al., 2008; Skinner et. al., 2009). Student engagement in lessons is related to many contexts. This study examined engagement in the framework of achievement goal orientation. Ames (1992) defines achievement goal orientation as the motivation of the learner to complete academic tasks and as the beliefs, emotions and attributions that underlie the goal of learning. It was identified that students' engagement fully mediates the motivation-achievement relationship and changes observed in engagement create changes in students' motivation (Reeve, 2014, Skinner et. al., 2008). In this context, it can be thought that achievement goal orientation and engagement are related constructs. Achievement goals determine the purpose of a

behavior and influence performance. Students' achievement goal orientation may affect their behavioral and affective engagement in Math classes and generate experiences of behavioral and affective disaffection. In Turkey, Math lessons are among the classes that usually generate lowest means in terms of academic achievement and create negative attitudes and anxiety in students. Engagement has positive impact on affective and cognitive learning outcomes. Therefore, identifying the relationships between students' goal orientation and engagement will contribute to literature directly and to positive affective and cognitive Math outcomes indirectly.

Purpose

This study aimed to examine the possible relationships between "behavioral engagement, affective engagement, behavioral disaffection and affective disaffection" which refer to Math engagement and "mastery-approach, mastery-avoidance, performance-approach, and performance-avoidance" which refer to four achievement goal orientations with the help of structural equation model.

Method

Based on the literature, 4 theoretical models that described the relationships between the variables were created in the study and they were tested with the help of Structural Equation Model (SEM). Hypotheses were tested for each model generated in the framework of this study. The latent variable "achievement goal orientations" was tested with the observed variables of "mastery-approach, mastery-avoidance, performance-approach, and performance-avoidance". "Engagement" latent variable was tested with the observed variables of "behavioral engagement, affective engagement, behavioral disaffection and affective disaffection". Research data were collected with the help of "Engagement and Disaffection Scale" (Güvenç, 2015) and "Achievement Goal Orientation Scale" (Şenler and Sungur, 2007) that were conducted on secondary school 6th, 7th and 8th graders.

Study Group

The study was conducted with the voluntary participation of 697 6th, 7th and 8th graders attending 8 separate secondary schools in Alanya District of Antalya Province. Required research permits were obtained.

Findings

At first, the measurement model was assessed in the study and the factor structures, validity and reliability of the constructs that form the models were examined. Confirmatory Factor Analysis (CFA) was conducted to determine the factor structures, reliability and validity of "Engagement and Disaffection Scale" and "Achievement Goal Orientation Scale" that were used in the models. "Engagement and Disaffection Scale" fit indices were determined to be as follows: Chi Square ($\chi^2=226,69$), degree of freedom ($df=84$, $p=0.00$) rate $\chi^2/df=2.69$; RMSEA= 0,049; SRMR=0,038, AGFI= .94; CFI=.97; GFI=.96 and NNFI=.97. "Achievement Goal Orientation Scale" fit indices were found to be: Chi Square ($\chi^2=190,47$), degree of freedom ($df=59$, $p=0.00$) rate $\chi^2/df=3,22$; RMSEA= 0,05 SRMR=0,05, AGFI= .94; CFI=.97; GFI=.96 and NNFI=.96. Results of CFA that were implemented on the scales show that the factors included in the scales were also confirmed in this study. Later, structural models

were examined to determine the relationships between constructs. Fit indices for the models were investigated for this purpose. Chi square value (χ^2), the classical fit value, was calculated in this study. Also, descriptive measurements for the fit of all models were calculated: root mean residual (RMR), standardized root mean residue (SRMR), root mean square error of approximation (RMSEA), goodness of fit index (GFI), adjusted goodness of fit index (AGFI), comparative fit index (CFI), normed fit index (NFI), non-normed fit index (NNFI) and Parsimony goodness of fit index (PGFI).

The following goodness of fit values were obtained as a result of the structural equation modeling (MODEL 1) established to determine the impact of Achievement Goal Orientation on behavioral engagement: Chi Square ($\chi^2=329,63$), degree of freedom ($df=109$, $p=0.00$) rate $\chi^2/df=3,02$; RMSEA= 0,05 SRMR=0,05, AGFI= .93; CFI=.96; GFI=.95; NNFI=.95 and RMR=0,06. The following goodness of fit values were obtained as a result of the structural equation modeling (MODEL 2) established to determine the impact of Achievement Goal Orientation on affective engagement: Chi Square ($\chi^2=271,04$), degree of freedom ($df=109$, $p=0.00$) rate $\chi^2/df=2,49$; RMSEA= 0,046 SRMR=0,05, AGFI= .94; CFI=.97; GFI=.96; NNFI=.97 and RMR=0,06. The following goodness of fit values were obtained as a result of the structural equation modeling (MODEL 3) established to determine the impact of Achievement Goal Orientation on behavioral disaffection: Chi Square ($\chi^2=237,43$), degree of freedom ($df=94$, $p=0.00$) rate $\chi^2/df=2,52$; RMSEA= 0,82 SRMR=0,05, AGFI= .94; CFI=.97; GFI=.96; NNFI=.97 and RMR=0,06. The following goodness of fit values were obtained as a result of the structural equation modeling (MODEL 4) established to determine the impact of Achievement Goal Orientation on affective disaffection: Chi Square ($\chi^2=289,71$), degree of freedom ($df=109$, $p=0.00$) rate $\chi^2/df= 2,65$; RMSEA= 0,82 SRMR=0,049, AGFI= .94; CFI=.97; GFI=.96; NNFI=.97 and RMR=0,06.

Results, Discussion and Suggestions

Goodness of fit indices obtained from testing all the models in the study show that the structural models are acceptable. Based on study results, there is a positive and significant relationship between mastery-approach goal orientation and behavioral and affective engagement in Math while there is a significant and negative relationship between mastery-approach goal orientation and behavioral and affective disaffection. According to this result, it can be argued that students who display mastery-approach goal orientation will have higher behavioral and affective engagement in Math classes and will experience less behavioral and affective disaffection. A significant and positive relationship was identified in the study between mastery-avoidance goal orientation and behavioral engagement in while a significant and negative relationship was found between mastery-avoidance goal orientation and behavioral and affective disaffection. No relationship was found between mastery-avoidance orientation and affective engagement in Math classes. According to this result, it can be argued that students with mastery-avoidance goal orientations display behavioral engagement even though they experience anxiety for making mistakes and they experience less affective and behavioral disaffection during classes. The study identified that there were no significant relationships between “behavioral and affective engagement and behavioral and affective disaffection” and

“performance-avoidance and performance-mastery” approaches used by students. Considering the research results, it can be suggested that teachers should establish classrooms that focus on mastery approach. The significance of creating classrooms in which students’ support one another, cooperative learning environments are enhanced and contests and comparisons are excluded should be explained to teachers in pre-service and in-service training programs. This study is limited to Math subject matter taught at secondary schools. Further studies can be conducted at different levels of education by supporting the results with the help of qualitative measurements.

Keywords: Achievement goal orientations, engagement, mathematics class

Giriş

Öğrencilerin derslerde sıkılma, öğrenmeye isteksizlik, sınıfta dikkatini toplayamama, dikkatin dağılması, okulda öğrendikleri bilgilerin yaşamla ilgisini kuramama gibi sorunlar yaşamalarındaki etkili faktörlerden biri de onların derse katılmaya güdülenme düzeyleridir. Derse katılmaya güdülenememe nedeniyle okulda yaşadığı sorunlar öğrencileri okuldan kaçmaya yönlendirmektedir. Öğrencilerin okulöncesinden liseyi tamamlamasına kadar geçen sürede okulda ki öğrenmelere yönelik güdü, coşku ve ilgileri azalmakta ve okuldaki katılımları da buna paralel olarak düşmektedir (Skinner, Furrer, Marchand ve Kindermann, 2008).

Öğrencileri derse güdülemek ve etkin katılımlarını sağlamak eğitimcilerin önemli sorunlarından birisidir. Etkin katılım hem önemli öğrenme çıktılarını yordaması hem de güdünün altında yatan faktörleri ortaya çıkarması açısından önemlidir. Etkin katılım öğrencilerin öğrenmeleri için gerekli bir koşuldur. Özellikle öğrencinin yabancı bir dili ya da müzik aleti çalmayı öğrenebilmesi ileri seviyede katılım olmadan zordur. Öğrencilerin akademik etkinliklere etkin katılımları bütüncül öğrenme, uzun dönemli başarı ve nihai akademik başarı için önemlidir (Skinner ve Pitzer, 2012). Etkin katılım akademik başarı, ders notları, öğrenme stratejileri kullanımı, öğrenme ve beceri gelişimi gibi olumlu öğrenci çıktılarının güçlü bir yordayıcısıdır (Güvenç ve Koç, 2016; Reeve, 2012; Skinner ve diğerleri, 2008). Araştırma sonuçları etkin katılımın okula devam, madde bağımlılığı, suç işleme gibi risklere karşı koruyucu olduğunu göstermektedir (Fredricks, Blumenfeldve Paris, 2004; Kahraman, 2014; Lee, 2014; Skinner ve diğerleri, 2008; Skinner, Kindermann, Connell, ve Wellborn, 2009; Skinner ve Pitzer, 2012).

Etkin katılım öğrencilerin okuldaki günlük deneyimlerini hem psikolojik hem de sosyolojik olarak şekillendirir (Skinner ve Pitzer, 2012). Öğrenci katılımı öğrenme ortamının ileriye yönelik niteliğini, özellikle de öğretimin akışını, sunduğu dış olayları ve öğretmenin güdüleme stilini etkilemektedir. Öğrenme etkinliğinde öğrencinin aktif katılımı öğrencinin aynı faaliyete yönelik olarak daha sonraki güdülenmesini de etkiler (Reeve, 2012). Yüksek nitelikli etkin katılım ve onun öğrenme ve okul başarısı ile ilgili sonuçları öğrencilerin akademik olarak yetkin ve bağlanmış hissetmelerine öğretmenlerinden daha fazla destek almalarına, akran gruplarına kabullerine katkı sağlar. Etkin katılım öğrencilerin günlük stres faktörleri, zorluklar ve başarısızlıklarla baş edebilmeleri için yardım eder (Skinner ve Pitzer, 2012). Yanı sıra öğrenci katılımı öğretmenlere öğrenciyi güdülemede kullandıkları çabalarına ilişkin dönüt sunar. Katılım güdülenme-çıktı ilişkisinde tam anlamıyla aracılık eder ve bu ilişkiyi açıklar (Reeve, 2012). Öğrenme etkinliklerine etkin katılım gösteren öğrenciler güçlükler karşısında yılmama, dikkatli, ısrarlı, çabalı olma gibi davranışlar gösterirler. Bu öğrenciler duyuşsal olarak ta etkinliklere coşkulu, ilgili, canlı bir biçimde katılırlar, yaptıklarından haz alırlar. Bilişsel olarak etkinliklere katılımları amaçlıdır, strateji kullanırlar, işleri mükemmel bir şekilde yapmaya çalışırlar, zor işlerle mücadele ederler. Derse

katılmayan katılsa bile isteksiz olan hoşnutsuzluk yaşayan öğrenciler ise etkinliklerde pasif, bırakma, vazgeçme eğilimi gösteren, dalgın, dikkatsiz, telaşlı, davranışlar sergilemektedirler. Duyuşsal olarak etkinliklerden sıkılmakta, gerilim öfke, kaygı duymaktadırlar. Bu öğrenciler bilişsel olarak ta bıkkın, boşvermiş, amaçsız ve isteksiz davranışlar gösterirler (Reeve ve diğerleri, 2004; Skinner ve diğerleri, 2008; Skinner ve Pitzer, 2012). Görüldüğü gibi etkin katılım kendini verme ve hoşnutsuzluk olmak üzere iki güdüsel yapı ile ilişkili olan ve duyuşsal ve davranışsal öğeler içeren çok boyutlu bir yapıdır. Öğrencilerin etkin katılım göstermemelerinden daha önemli olan hoşnutsuzluk olarak tanımlanabilen uyumsuz güdüsel durumları yansıtan davranış ve duyguların oluşmasıdır. Hoşnutsuzluk hem öğrenme etkinliklerine katılmamayı ve pasifliği içeren davranışsal bileşenleri hem de sınıfta sıkılma, kaygı ve hayal kırıklığını içeren duyuşsal bileşenleri ifade eder. Hoşnutsuzluk düşük notların, düşük test puanlarının ve daha sonrada okulu bırakmanın güçlü bir yordayıcısıdır (Skinner ve diğerleri, 2008; Skinner ve diğerleri, 2009). Öğretmenler ve aileler davranışsal katılıma odaklanıp duyuşsal ve bilişsel yönelime dikkat etmeyebilirler. Davranışsal katılım gerçek edimin birincil itkisi olarak görünmesine rağmen duyu yüksek nitelikli öğrenmeye yol açan davranışsal ve bilişsel katılımın oluşmasında önemli bir rol oynamaktadır (Skinner ve diğerleri, 2008).

Öğrencilerin derse etkin katılımları birçok bağlamla ilişkilidir. Bu çalışmada derse katılım başarı hedef yönelimi bağlamında incelenecektir. Ames (1992) başarı hedef yönelimini öğrenenlerin verilen akademik işleri tamamlamak için sahip oldukları güdüler ve öğrenme amacının temelindeki inanç, duyu ve yüklemeleri kapsadığını belirtmektedir. Başarı hedef yönelimi bireylerin verilen akademik işe ilişkin olarak belirledikleri hedeflere ulaşmak için güdülenmelerini ve edimlerini etkilemektedir (Dweck ve Leggett, 1988). Başarı hedef yönelimi öğrencinin “Ders çalışırken hedefi nedir?”, “Akademik işlere katılım gösterirken hedefi nedir?” gibi *ne* elde etmek için çabaladığına yönelik sorulara yanıt verir. Öğrencinin etkin katılımının güdülenme-başarı ilişkisine tam anlamıyla aracılık ettiği ve etkin katılımında görülen değişimlerin öğrenci güdülenmesinde değişimler meydana getirdiği belirlenmiştir (Reeve, 2014, Skinner ve diğerleri, 2008). Bu bağlamda başarı hedef yönelimi ile etkin katılımın ilişkili olduğu düşünülebilir. Başarı hedef yönelimleri, öğrenme ve performans olmak üzere iki boyutlu bir yapıdan oluşmaktadır. Öğrenme hedef yönelimli bireyler kendi yetkinliklerini geliştirmeye, performans hedef yönelimli bireyler ise yeteneği ispatlama ya da yeteneksiz görünmekten kaçınmaya yönelik olarak hareket ederler (Dweck ve Leggett, 1988). Elliot ve Harackiewicz (1996) başlangıçta öğrenme ve performans hedef yönelimi olarak adlandırılan ikili yapıyı, öğrenme yönelimi, performans yaklaşma ve performans kaçınma hedef yönelimi olarak üçlü bir yapıda sınıflamışlardır. Alanyazında yer alan son çalışmalar ise 2X2 öğrenme yaklaşma-kaçınma ve performans yaklaşma-kaçınma hedef yönelimini önermektedir (Elliot ve McGregor, 2001). Performans yaklaşma hedef yönelimi diğerlerinden daha yetkin görünmeye, performans kaçınma yönelimi ise yeteneksiz görünmekten kaçınmaya yöneliktir. Performans hedef yönelimli öğrenenler dışsal güdüleme kaynaklarını önemserler (Elliot, 2006). Öğrenme hedef yönelimli bireyler ise içsel olarak kendi yetkinlikleri ile ilgilidirler. Öğrenme yaklaşma hedef yönelimli öğrenciler kendi yetkinliklerini geliştirmeye çalışırlar ve kendilerini başkalarıyla karşılaştırmazlar. Öğrenmeye, gelişmeye güdülürler, başkalarıyla yarışmazlar. Başarısız olduklarında bile sebatlı bir tutumla çabalarını sürdürürler. Dışsal ödüller olmadan öğrenmeye daha fazla zaman ayırırlar. Performans yaklaşma hedef yönelimli öğrenciler başkalarının görüşlerine önem verirler. Diğerlerini geçmek, onlardan daha iyi olmak önemlidir. Bu nedenle kendileriyle başkalarını karşılaştırırlar ve yarışırırlar. Karşılaştırma yaparlar, rekabetçidirler. Başkalarının gözünde zeki, yetenekli, başarılı gibi olumlu tepkiler elde etmek isterler (Elliot, McGregor ve Gable, 1999; Elliot ve McGregor, 2001; Pittrinch ve Schunk, 1996). Yaptıkları hataları başarısızlık işareti olarak algırlar ve akademik işleri tamamlamadan ayrılırlar. Güçlüklerle mücadele etmekten kaçınırlar (Greene ve Miller, 1996). Öğrenme kaçınma hedef yönelimliler ise verilen akademik işte hata yapmaktan, konuları tam olarak öğrenememekten kaygı duyan mükemmeliyetçi öğrenenlerdir. Performans kaçınma hedef yönelimli öğrenenler de başkalarının kendileri için ne düşündüklerine önem veriler. Bu öğrenciler diğerlerine

göre daha başarısız görünmekten, en başarısız olmaktan kaçınırlar. Performans kaçınma hedef yönelimi yüksek düzeyde başarı korkusuna ve düşük düzeyde yeterli beklentisine bağlı olduğundan öğrenenlerin dikkati daha çok başarısız olma olasılığına yönelmiştir. Bu nedenle en az çaba kullanmaya ve zayıflıklarını gizlemeye çalışırlar. Kapasitelerini aşan ve yapamayacaklarını düşündükleri işlerden uzak dururlar. İşlere düşük ilgi ve zayıf performans gösterirler. Sorumluluk almayı reddederek görevden kaçarlar. (Elliot, 1999; Elliot ve McGregor, 2001; Chan, YiWong, ChungLo, 2012; Hsieh, Cho, Liu, 2008; Pitrich, 2000; Schunk, Pintrich ve Meece, 2010). Yapılan açıklamalardan anlaşılacağı gibi başarı hedefleri davranışın amacını belirler ve edimi etkiler. Derse etkin katılım ise başta akademik başarı olmak üzere pek çok olumlu öğrenme çıktısı ile ilişkilidir. Öğrencilerin başarı hedef yönelimleri derslerde davranışsal ve duyuşsal katılımlarını ve davranışsal ve duyuşsal olarak hoşnutsuzluk yaşamalarını etkileyebilir. Matematik dersi Türkiye’de öğrencilerin başarı düzeyi açısından düşük puanların alındığı bir derstir (MEB, 2017; ÖSYM, 2017). Yapılan uluslararası sınavlar Matematik başarısı açısından Türkiye’nin diğer ülkelere göre daha gerilerde olduğunu göstermektedir (Abazaoğlu, Yatağan, Yıldızhan, Arifoğlu ve Umurhan, 2015; Yıldırım, Özgürlük, Parlak, Gönen ve Polat, 2016). Bu açıdan bu çalışmada Matematik dersine etkin katılımı ifade eden davranışsal katılım, duyuşsal katılım ile davranışsal ve duyuşsal hoşnutsuzluk ve dört başarı hedef yönelimini ifade eden öğrenme-yaklaşma, öğrenme-kaçınma ile performans-yaklaşma, performans-kaçınma hedef yönelimi arasındaki olası ilişkilerin yapısal eşitlik modeliyle incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın Matematik dersine etkin katılımı, dolaylı olarak Matematik başarısını etkileyen faktörlerin belirlenmesinin alanyazına katkı getirmesi beklenmektedir.

Yöntem

Araştırma Deseni

Araştırma da Matematik dersine etkin katılım (davranışsal katılım, duyuşsal katılım, davranışsal hoşnutsuzluk, duyuşsal hoşnutsuzluk) ve başarı hedef yönelimleri (öğrenme-yaklaşma, öğrenme-kaçınma, performans-yaklaşma, performans-kaçınma) arasındaki çoklu ilişkiler belirlenmeye çalışıldığı için betimsel nicel araştırma yöntemlerinden betimsel-ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlgili alanyazın temel alınarak değişkenler arasındaki ilişkilerin betimlendiği teorik modeller oluşturulmuş ve Yapısal Eşitlik Modellemesi (YEM) ile sınanmıştır. Araştırma da başarı hedef yönelimleri gizil değişkeni Öğrenme Yaklaşma, Öğrenme Kaçınma, Performans Yaklaşma ve Performans Kaçınma hedef yönelimleri gözlenen değişkenleri ile ölçülmüştür. Etkin Katılım gizil değişkeni ise Davranışsal katılım, Duyuşsal Katılım, Davranışsal Hoşnutsuzluk ve Duyuşsal Hoşnutsuzluk gözlenen değişkenleri ile ölçülmüştür. Başarı hedef yönelimleri ve Etkin Katılım arasındaki çoklu ilişkileri belirlemek amacıyla dört yapısal model oluşturulmuştur. Oluşturulan modeller kapsamında her bir modelle ilişkili hipotezler test edilmiştir.

Model 1: Başarı hedef yönelimleri (Öğrenme Yaklaşma, Öğrenme kaçınma, performans Yaklaşma, Performans Kaçınma) ve davranışsal katılım arasındaki ilişkiler incelenmiştir.

Hipotezler:

1. Öğrenme-yaklaşma hedef yönelimi Matematik dersine davranışsal katılım ile olumlu olarak ilişkili olacaktır.
2. Öğrenme-kaçınma hedef yönelimi Matematik dersine davranışsal katılım ile olumlu olarak ilişkili olacaktır.
3. Performans yaklaşma hedef yönelimi Matematik dersine davranışsal katılım ile olumsuz olarak ilişkili olacaktır.
4. Performans kaçınma hedef yönelimi Matematik dersine davranışsal katılım ile olumsuz olarak ilişkili olacaktır.

Model 2: Başarı hedef yönelimleri (Öğrenme Yaklaşma, Öğrenme kaçınma, performans Yaklaşma, Performans Kaçınma) ve duyuşsal katılım arasındaki ilişkiler incelenmiştir.

Hipotezler:

1. Öğrenme-yaklaşma hedef yönelimi Matematik dersine duyuşsal katılım ile olumlu olarak ilişkili olacaktır.
2. Öğrenme-kaçınma hedef yönelimi Matematik dersine duyuşsal katılım ile olumlu olarak ilişkili olacaktır.
3. Performans yaklaşma hedef yönelimi Matematik dersine duyuşsal katılım ile olumsuz olarak ilişkili olacaktır.
4. Performans kaçınma hedef yönelimi Matematik dersine duyuşsal katılım ile olumsuz olarak ilişkili olacaktır.

Model 3: Başarı hedef yönelimleri (Öğrenme Yaklaşma, Öğrenme kaçınma, performans Yaklaşma, Performans Kaçınma) ve davranışsal hoşnutsuzluk arasındaki ilişkiler incelenmiştir.

Hipotezler:

1. Öğrenme-yaklaşma hedef yönelimi Matematik dersine davranışsal hoşnutsuzluk ile olumsuz olarak ilişkili olacaktır.
2. Öğrenme-kaçınma hedef yönelimi Matematik dersine davranışsal hoşnutsuzluk olumsuz olarak ilişkili olacaktır.
3. Performans yaklaşma hedef yönelimi Matematik dersine davranışsal hoşnutsuzluk olumlu olarak ilişkili olacaktır.
4. Performans kaçınma hedef yönelimi Matematik dersine davranışsal hoşnutsuzluk ile olumlu olarak ilişkili olacaktır.

Model 4: Başarı hedef yönelimleri (Öğrenme Yaklaşma, Öğrenme kaçınma, performans Yaklaşma, Performans Kaçınma) ve duyuşsal hoşnutsuzluk arasındaki ilişkiler incelenmiştir.

1. Öğrenme-yaklaşma hedef yönelimi Matematik dersine duyuşsal hoşnutsuzluk ile olumsuz olarak ilişkili olacaktır.
2. Öğrenme-kaçınma hedef yönelimi Matematik dersine duyuşsal hoşnutsuzluk olumsuz olarak ilişkili olacaktır.
3. Performans yaklaşma hedef yönelimi Matematik dersine duyuşsal hoşnutsuzluk olumlu olarak ilişkili olacaktır.
4. Performans kaçınma hedef yönelimi Matematik dersine duyuşsal hoşnutsuzluk ile olumlu olarak ilişkili olacaktır.

Çalışma Grubu

Araştırma Antalya ili Alanya ilçesinde yer alan ve uygulama izni alınan 8 ortaokulda 6, 7 ve 8. sınıfta öğrenim gören 697 öğrencinin gönüllü katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin % 51.4'ü (n=358) kadın, %48.6'sı (n=339) erkektir. Öğrencilerin % 34.3'ü (n=239) 6. sınıf, % 34.1'i (n=238) 7., %31.6'sı (n=220) 8. sınıfa devam etmektedir.

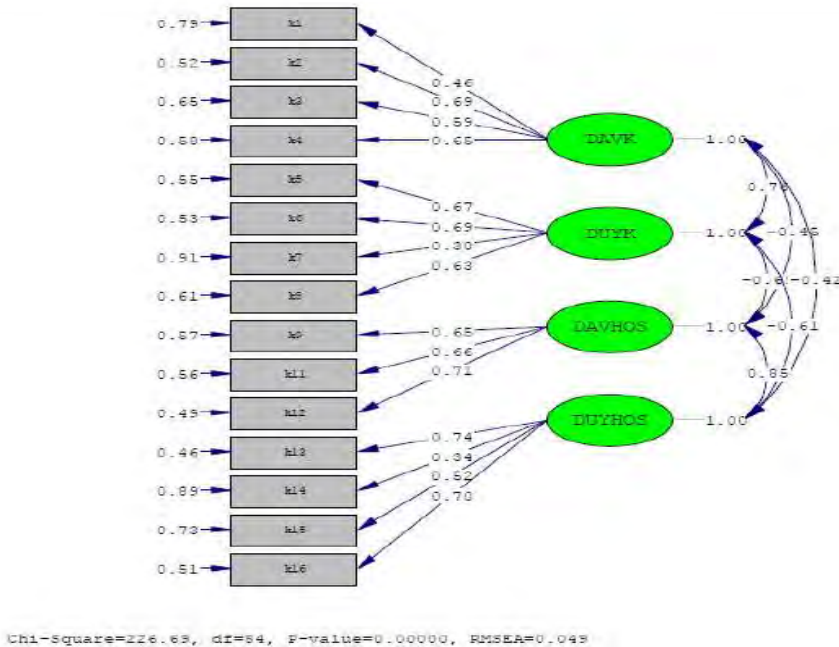
Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada, veriler ortaokul 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerine uygulanan “Etkin Katılım Ölçeği” (Güvenç, 2015) ve “Başarı Hedef Yönelimi Ölçeği” (Şenler ve Sungur, 2007) ile toplanmıştır. Her iki ölçek için izin alınarak çalışmada kullanılmıştır.

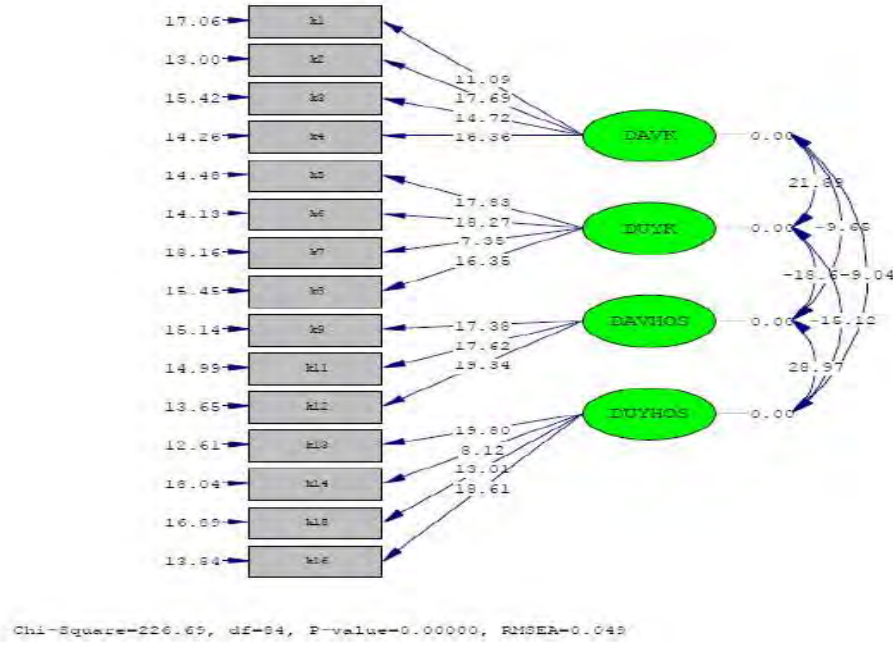
Etkin Katılım Ölçeği

Etkin katılım ölçeği öğrencilerin belirli bir derse katılımlarını ve hoşnutsuzluklarını belirlemek için geliştirilmiştir. Güvenç (2015) tarafından geliştirilen ölçek 4'lü likert tipindedir. Ölçeğin hem lise hem de ortaokul öğrencileri üzerinde geçerlik ve güvenirlik analizleri yapılmıştır. Bu çalışmada ortaokul öğrencilerinin Matematik dersine etkin katılımlarına ilişkin algılarını ölçmek amacıyla kullanılmıştır. Ölçeğin davranışsal katılım alt boyutuna "Yapılan tüm etkinliklere katılıyorum", duyuşsal katılım alt boyutuna "Derste yapılanlar ilgimi çeker", davranışsal hoşnutsuzluk alt boyutuna "Derste başka şeyler düşünürüm" ve duyuşsal hoşnutsuzluk alt boyutuna "Sınıfta olup bitenler beni ilgilendirmez" maddeleri örnek olarak verilebilir. Ölçeğin alt faktörlerinin Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayıları davranışsal katılım alt boyutunda .81; duyuşsal katılım .71; davranışsal hoşnutsuzluk .75 ve duyuşsal hoşnutsuzluk alt boyutunda .71'dir. Ölçeğin 8 maddelik katılım bölümünün Cronbach Alpha katsayısı .82, sekiz maddelik hoşnutsuzluk bölümünün Cronbach Alpha katsayısı .83'dür. Ölçeğin doğrulayıcı faktör analizi sonuçları Ki Kare ($\chi^2=265.24$), serbestlik derecesi ($df=98$, $p=0.00$) oranı $\chi^2/df=2.71$; RMSEA= 0,069; SRMR= .053, AGFI= .88; CFI=.91; GFI=.92; NNFI=.89'dur.

Bu çalışma kapsamında ölçeğin yapı geçerliliği doğrulayıcı faktör analizi yapılarak test edilmiştir. Yapılan analizde Davranışsal Hoşnutsuzluk alt boyutunda yer alan 1 maddenin t değerinin anlamlı olmadığı belirlenmiş ve bu madde ölçekten çıkarılarak analiz yeniden yapılmış ve sonuçlar şekil 1 ve 2'de sunulmuştur. Doğrulayıcı faktör analizi ile elde edilen sonuçlar incelendiğinde en düşük t değerinin 7.35, en yüksek t değerinin 19.80 olduğu belirlenmiştir. Buna göre t değerlerinin tümünün .01 düzeyinde anlamlı olduğu söylenebilir (Çokluk ve diğerleri, 2010). Faktör yük değerlerinin ise .74 ile .30 arasında olduğu belirlenmiştir. Gözlenen değişkenlerin hata varyansları ise .09 ile .57 arasında olduğu belirlenmiştir. Ölçeğin uyum indeksleri incelendiğinde Ki Kare ($\chi^2=226.69$), serbestlik derecesi ($df=84$, $p=.00$) oranı $\chi^2/df=2.69$; RMSEA= .049; SRMR=.038, AGFI= .94; CFI=.97; GFI=.96; NNFI=.97'dir. Belirlenen sonuçlar genel olarak ölçeğin bu grup içinde geçerli ve güvenilir bir yapıya sahip olduğunu desteklemektedir.



Şekil 1 Etkin katılım ölçeği DFA sonuçları

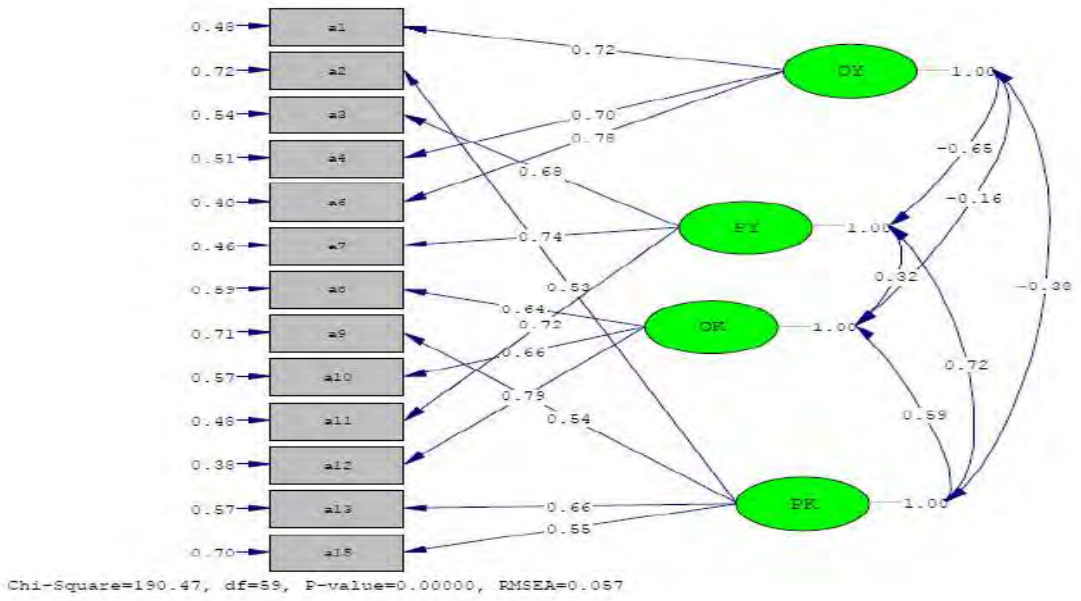


Şekil 2 Etkin katılım ölçeği DFA t Değerleri

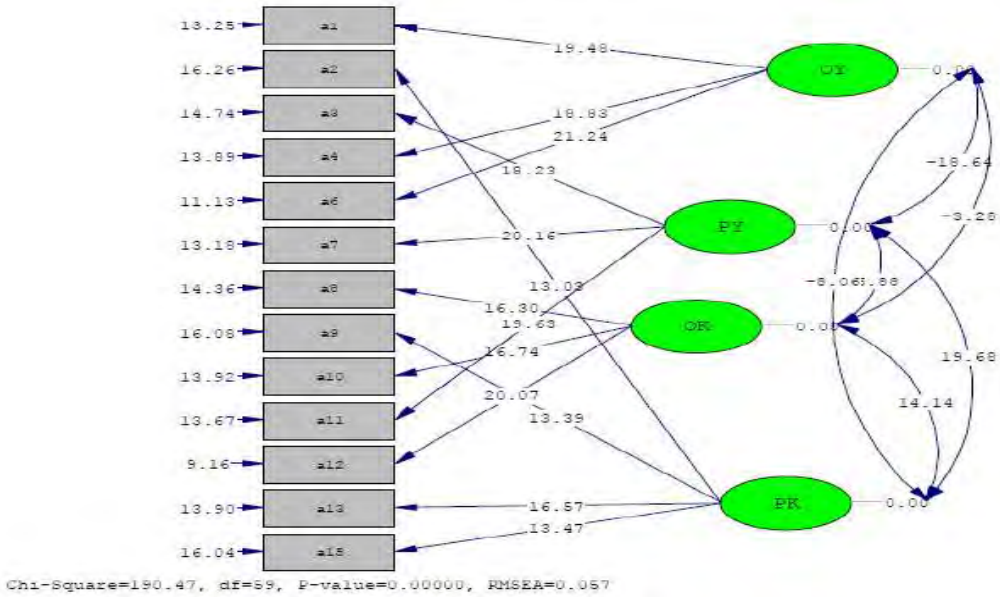
Başarı Hedef Yönelimi Ölçeği

Başarı Hedef Yönelimi Ölçeği öğrencilerin derslere yönelik başarı hedef yönelimlerini ölçmek amacıyla geliştirilmiştir. Elliot ve McGregor tarafından geliştirilmiş ve Şenler ve Sungur (2007) tarafından Türkçeye uyarlanarak geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılmıştır. Şenler ve Sungur (2007) ölçeği Fen Bilgisi dersi kapsamında geliştirmişlerdir. Ölçek 5’li likert tipinde olup, öğrenme yaklaşma, öğrenme kaçınma, performans yaklaşma, performans kaçınma hedef yönelimi olmak üzere 4 alt ölçekten oluşmaktadır. Ölçeğin öğrenme yaklaşma hedef yönelimi alt boyutuna “Derslerin içeriğini mümkün olduğunca iyi anlamak benim için önemlidir”, performans yaklaşma hedef yönelimi alt boyutuna “Diğer öğrencilerden iyisini yapmak benim için önemlidir”, öğrenme kaçınma hedef yönelimi alt boyutuna “Derslerde öğrenebileceğimden daha azını öğrenmekten korkuyorum” ve performans kaçınma hedef yönelimi alt boyutuna “Derslerde tek amacım diğerlerinden daha başarısız olmanın önüne geçmektir” maddeleri örnek olarak verilebilir. Şenler ve Sungur (2007) tarafından yapılan uyarlama çalışmasında ölçeğin doğrulayıcı faktör analizi ile elde edilen uyum istatistikleri sonuçları GFI = .92, CFI= .92, NFI = .90, SRMR = .07 olarak bulunmuştur. Ölçeğin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayıları ise öğrenme yaklaşma hedef yönelimi .81, öğrenme kaçınma hedef yönelimi .65, performans yaklaşma hedef yönelimi .69, performans kaçınma hedef yönelimi için .64 olarak belirlenmiştir. Bu sonuçlar ölçeğin Türkçe versiyonunun yapı geçerliğini desteklemektedir. Ölçek bu çalışmada 9 ortaokulda 6., 7. ve 8. sınıfta öğrenim gören 697 öğrenciye Matematik dersi kapsamında uygulanmıştır. Bu çalışma kapsamında ölçeğin yapı geçerliliği doğrulayıcı faktör analizi yapılarak test edilmiş sonuçlar Şekil 3 ve Şekil 4’de sunulmuştur. Doğrulayıcı faktör analizi ile elde edilen sonuçlar incelendiğinde en düşük t değerinin 13.03, en yüksek t değeri 21.24 olduğu belirlenmiştir. Buna göre t değerlerinin tümünün .01 düzeyinde anlamlı olduğu söylenebilir. (Çoklu ve diğerleri, 2010). Faktör yük değerlerinin ise .79 ile .53 arasında olduğu belirlenmiştir. Gözlenen değişkenlerin hata varyansları ise .28 ile .60 arasında olduğu belirlenmiştir. Ölçeğin uyum indeksleri incelendiğinde Doğrulayıcı faktör analizi ile elde edilen sonuçları Ki Kare ($\chi^2=190.47$), serbestlik derecesi (df=59, p=.00) oranı $\chi^2/df=3.22$; RMSEA= .05 SRMR= .05, AGFI= .94; CFI= .97; GFI= .96; NNFI= .96’dır. Belirlenen sonuçlar

genel olarak ölçeğin Matematik dersi ve uygulama grubu içinde geçerli ve güvenilir bir yapıya sahip olduğunu desteklemektedir.



Şekil 3 Başarı hedef yönelimi ölçeği DFA sonuçları



Şekil 4 Başarı hedef yönelimi ölçeği DFA t değerleri

Veri Analizi

Araştırmada betimsel istatistikler ve değişkenler arasındaki ilişkilerin belirlenmesinde SPSS 22.0 programı kullanılmıştır. Önerilen yapısal model ise LISRELL 9.01 programı kullanılarak sınanmıştır. Çalışmada değişkenler arasındaki ilişkilerin belirlenmesi için Yapısal Eşitlik Modellemesi (YEM) kullanılmıştır. Yapısal Eşitlik Modeli uygulamalarında ilk aşamada ölçme

modeli, ikinci aşamada ise yapısal modelin değerlendirilmesi önerilmektedir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010). YEM analizi gerçekleştirilmeden önce gerekli olan varsayımlar sınanmıştır. Ölçekleri eksik yanıtlayan, ölçeklerden birini yanıtlamayanlar belirlenerek araştırma kapsamından çıkarılmıştır. YEM için örneklem büyüklüğünün 100-150 olması yeterlidir (Kline, 2011). Bu çalışma da örneklem sayısı 697'dir. YEM için çoklu bağlantılılık varsayımlarının da test edilmesi gerekmektedir. Bu nedenle her değişkene ait varyans artış faktörleri (VIF) ve tolerans değerleri (TV) incelenmiştir. Yapılan inceleme sonucunda VIF değerlerinin 10'dan oldukça küçük, TV değerleri ise 10'un üzerinde olduğu belirlenmiştir. Bu değerler çoklu bağlantılılık varsayımının sağladığını göstermektedir (Çokluk ve diğerleri, 2010). Bu çalışma da öncelikle ölçme modeli değerlendirilmiş ve modeli oluşturan yapıların faktör yapıları, geçerlik ve güvenilirlikleri incelenmiştir. Çalışmada kullanılan modellerde yer alan "Etkin Katılım ölçeği" ile "Başarı Hedef Yönelimi" ölçeklerinin faktör yapıları, geçerlik ve güvenilirliklerini belirlemek için Doğrulamalı Faktör Analizi (DFA) uygulanmıştır. DFA sonuçları ölçeklerde yer alan faktörlerin bu çalışmada da doğrulandığını göstermiş ve ölçeklerle ilişkin bilgilerde açıklanmıştır. Daha sonra ise yapısal model incelenerek yapılar arasındaki ilişkiler belirlenmeye çalışılmıştır. Bu amaçla modelin uyum indeksleri incelenmiştir. Çalışmada klasik uyum iyiliği olan Kikare (χ^2) değeri hesaplanmıştır. Ayrıca tüm modelin uyumuna ilişkin betimleyici ölçüler Artık ortalamaların karakökü (RMR), standartlaştırılmış artık ortalamaların karakökü (SRMR), Yaklaşık hataların ortalama karakökü (RMSEA) ve iyilik uyum indeksi (GFI), düzenlenmiş uyum indeksi (AGFI), karşılaştırmalı uyum indeksi (GFI), normlaştırılmış uyum indeksi (NFI) ve normlaştırılmamış uyum indeksi (NNFI) ve Basitlik Uyum İndeksi (PGFI) hesaplanmıştır. YEM uyum indekslerinin ilişkin değerlendirmeler Tablo 1'de belirtilen kriterler, kabulü için kesme noktalarına göre yapılmıştır (Çokluk ve diğerleri, 2010).

Tablo 1. YEM uyum indekslerinin kriterleri ve kabulü için kesme noktaları

Uyum indeksleri	İyi uyum	Kabul edilebilir uyum
χ^2/sd	$0 \leq \chi^2/sd \leq 2$	$2 \leq \chi^2/sd \leq 5$
RMSEA	$0 \leq RMSEA \leq 0,5$	$0,5 \leq RMSEA \leq 0,8$
GFI	$0,95 \leq GFI < 1,00$	$0,90 \leq GFI < 0,95$
AGFI	$0,95 \leq AGFI < 1,00$	$0,90 \leq AGFI < 0,95$
RMR	$0 \leq RMR < 0,05$	$0,05 \leq RMR < 0,10$
SRMR	$0 \leq SRMR < 0,05$	$0,05 \leq SRMR < 0,10$
CFI	$0,95 \leq CFI < 1,00$	$0,90 \leq CFI < 0,95$
NFI	$0,95 \leq NFI < 1,00$	$0,90 \leq NFI < 0,95$
NNFI	$0,95 \leq NNFI < 1,00$	$0,90 \leq NNFI < 0,95$

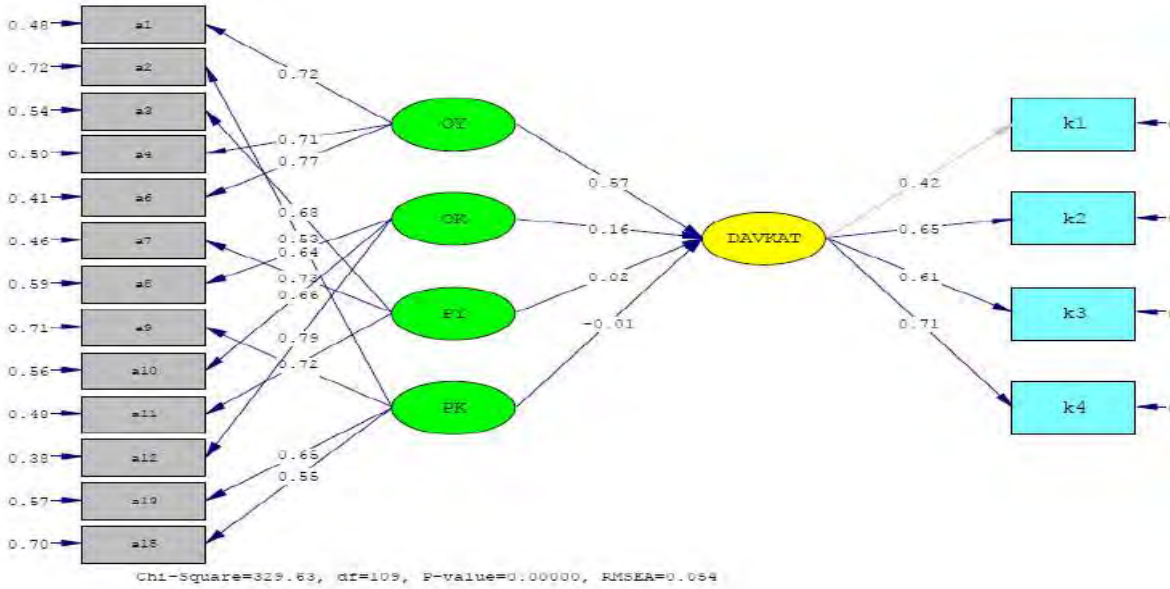
Bulgular

Oluşturulan modeller YEM ile ayrı ayrı test edilmiş ve bulgular ayrı başlıklar halinde sunulmuştur.

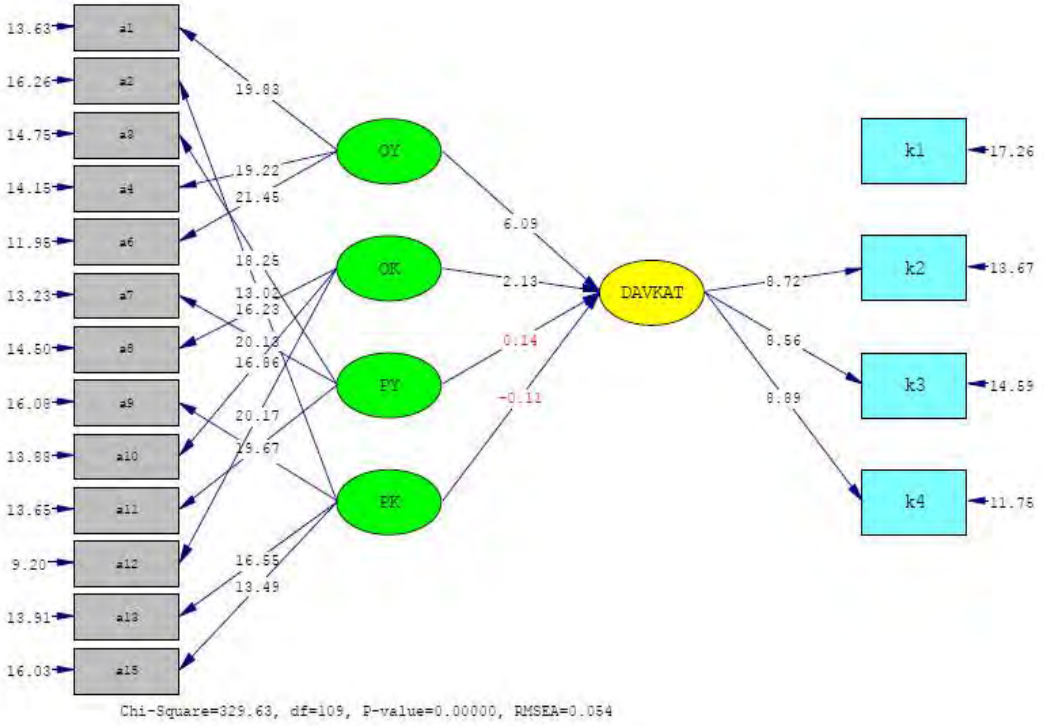
Model 1 Başarı Hedef Yönelimi ile davranışsal katılım arasındaki ilişkiler

Başarı Hedef Yöneliminin davranışsal katılım üzerindeki etkisini belirlemeye yönelik oluşturulan yapısal eşitlik modellemesi (MODEL 1) sonucunda Ki Kare ($\chi^2=329.63$), serbestlik derecesi ($df=109$, $p=.00$) oranı $\chi^2/df=3.02$; RMSEA=.05 SRMR=.05, AGFI=.93; CFI=.96; GFI=.95; NNFI=.95, RMR=.06 uyum iyiliği değerleri elde edilmiştir. Bu sonuçlara göre sınanan YEM 1 modelinin elde edilen uyum indeksleri değerlerinin iyi uyum gösterdiği ve yapısal modelin kabul edilebilir düzeyde olduğu söylenebilir. Başarı hedef yönelimleri ile davranışsal katılım ilişkisini gösteren Model 1'in yer aldığı Şekil 5 ve Şekil 6 incelendiğinde öğrenme yaklaşma yöneliminin davranışsal katılımı olumlu yönde ve anlamlı düzeyde ($\beta=.57$; $t=6.09$, $p<.05$) etkilediği belirlenmiştir. Bu sonuca göre H_1 : öğrenme yaklaşma yönelimi matematik dersine davranışsal katılımı olumlu yönde anlamlı düzeyde yordamaktadır." hipotezi kabul edilmiştir. Şekil 9 ve Şekil

10 incelendiğinde öğrenme kaçınma yöneliminin davranışsal katılımı olumlu yönde ve anlamlı düzeyde ($\beta = .16$; $t = 2.13$, $p < .05$) etkilediği belirlenmiştir. Bu sonuca göre H₂: öğrenme kaçınma yöneliminin matematik dersine davranışsal katılımı olumlu yönde anlamlı düzeyde yordamaktadır.” hipotezi kabul edilmiştir. Performans yaklaşma ($\beta = .02$, $t = .14$, $p > .05$) ve performans kaçınma yöneliminin ($\beta = .01$; $t = -.11$, $p > .05$) davranışsal katılıma etkisinin ise anlamsız olduğu belirlenmiştir. Bu sonuçlara göre H₃: Performans yaklaşma yönelimi matematik dersine davranışsal katılımı olumsuz yönde anlamlı düzeyde yordamaktadır.” ve H₄: Performans kaçınma yönelimi matematik dersine davranışsal katılımı olumsuz yönde anlamlı düzeyde yordamaktadır.” hipotezleri reddedilmiştir.



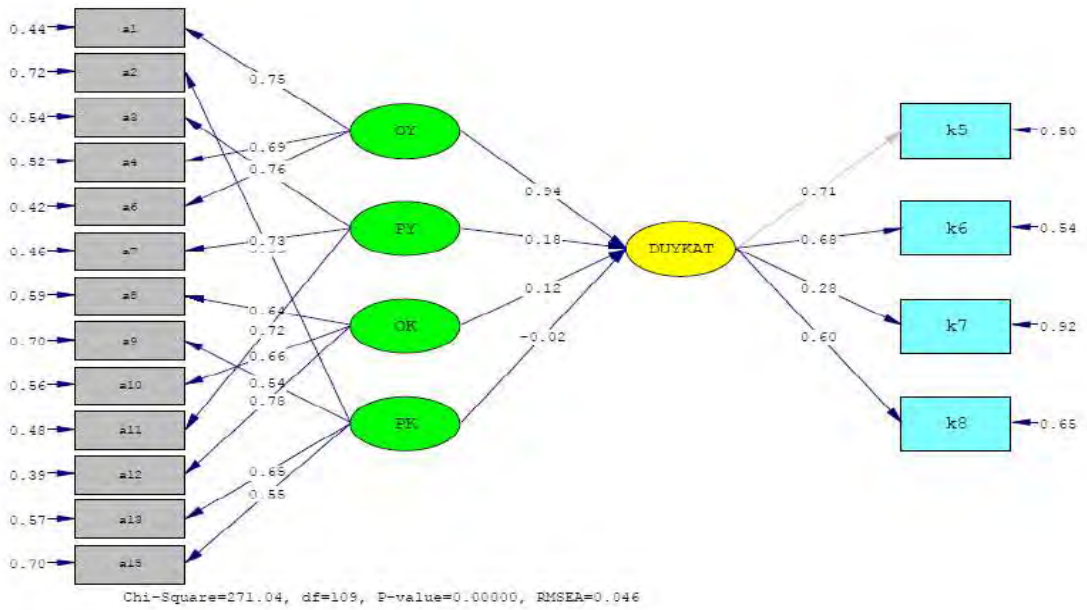
Şekil 5. Model 1YEM Sonuçları



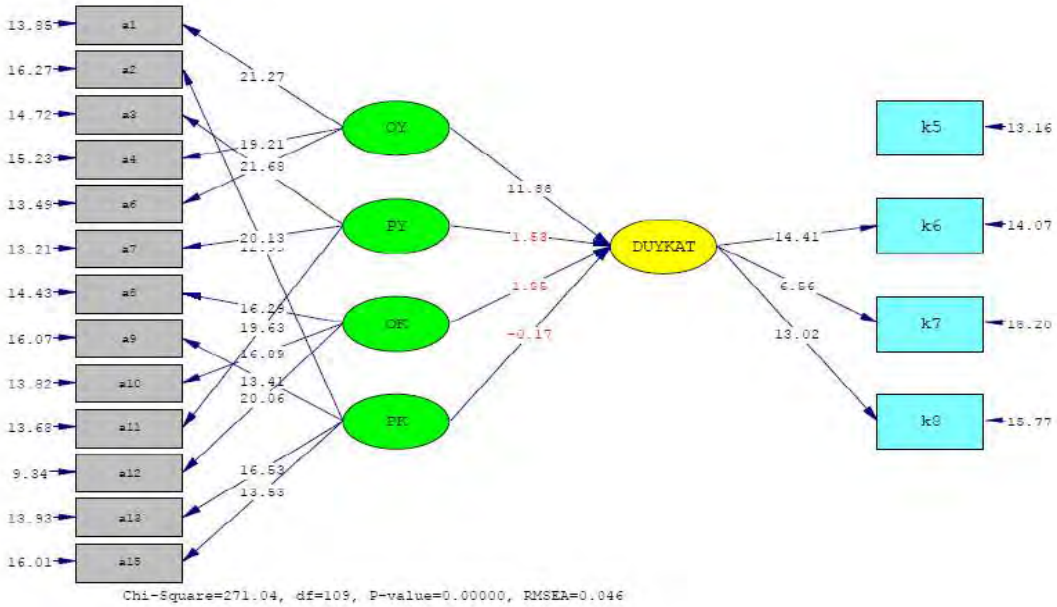
Şekil 6. Model 1'in sınanmasına ilişkin t Değerleri

Model 2 Başarı Hedef Yönelimi ile duyuşsal katılım arasındaki ilişkiler

Başarı Hedef Yöneliminin duyuşsal katılım üzerindeki etkisini belirlemeye yönelik oluşturulan yapısal eşitlik modellemesi (MODEL 2) sonucunda elde edilen uyum indeksleri incelendiğinde Ki Kare ($\chi^2 = 271.04$), serbestlik derecesi ($df=109$, $p = .00$) oranı $\chi^2/df = 2.49$; RMSEA= .046 SRMR= .05, AGFI= .94; CFI=.97; GFI=.96; NNFI=.97, RMR= .06'dir. Bu sonuçlara göre sınanan YEM 2 modelinin elde edilen uyum indeksleri ve t değerleri yapısal modelin kabul edilebilir düzeyde olduğu söylenebilir. Elde edilen sonuçlar Şekil 7 ve Şekil 8'de sunulmuştur.



Şekil 7. Model 2 YEM Sonuçları



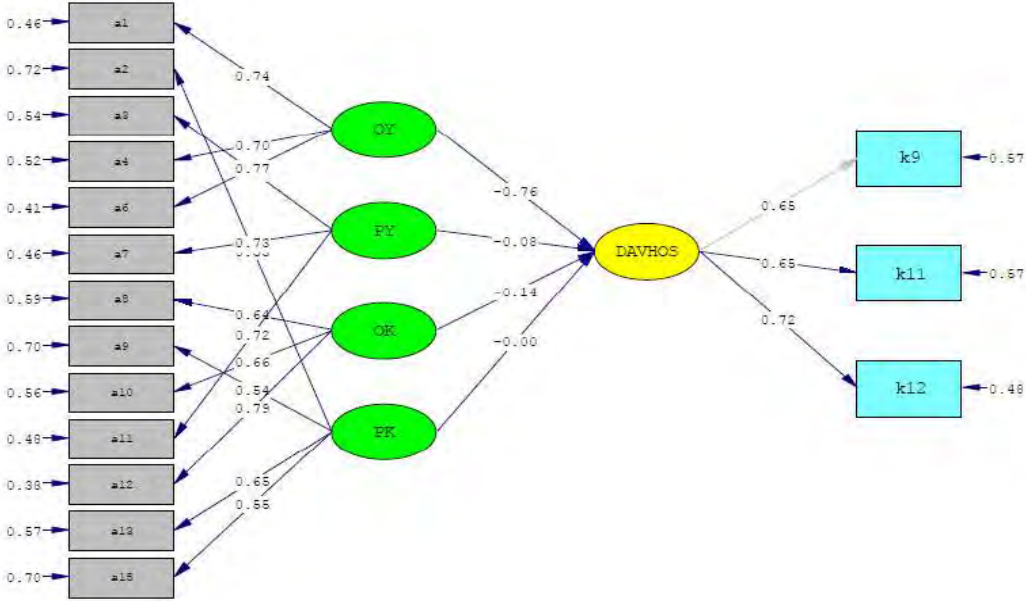
Şekil 8. Model 2'nin sınanmasına ilişkin t Değerleri

Şekil 7 ve 8'e göre öğrenme yaklaşma hedef yöneliminin duyuşsal katılımı olumlu yönde ve anlamlı düzeyde ($\beta = .94$; $t = 11.88$, $p < .01$) etkilediği belirlenmiştir. Bu sonuca göre Model 2'de belirtilen H_1 : "öğrenme yaklaşma hedef yönelimi matematik dersine duyuşsal katılımı olumlu yönde anlamlı düzeyde yordamaktadır." hipotezi kabul edilmiştir. Öğrenme kaçınma hedef yöneliminin ($\beta = .12$; $t = 1.85$, $p > .05$), Performans yaklaşma yöneliminin ($\beta = .18$; $t = 1.53$, $p > .05$) ve performans kaçınma ($\beta = .02$; $t = -.17$, $p > .05$) davranışsal katılıma etkisinin ise anlamsız olduğu belirlenmiştir. Bu sonuca göre H_2 : "öğrenme kaçınma yönelimin matematik dersine duyuşsal katılımı olumlu yönde anlamlı düzeyde yordamaktadır." hipotezi, H_3 : Performans yaklaşma yöneliminin matematik

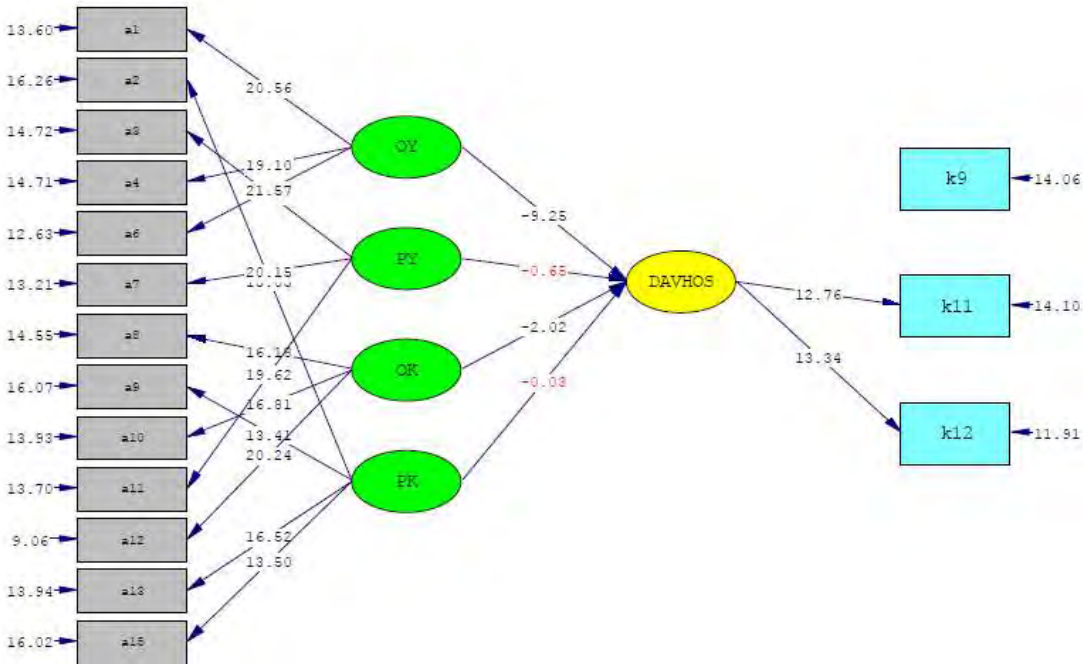
dersine duyuşsal katılımı olumsuz yönde anlamlı düzeyde yordamaktadır.” ve H₄: Performans kaçınma hedef yöneliminin matematik dersine duyuşsal katılımı olumsuz yönde anlamlı düzeyde yordamaktadır.” hipotezleri reddedilmiştir.

Model 3 Başarı Hedef Yönelimi ile davranışsal hoşnutsuzluk arasındaki ilişkiler

Başarı Hedef Yöneliminin davranışsal hoşnutsuzluk üzerindeki etkisini belirlemeye yönelik oluşturulan yapısal eşitlik modellemesi (MODEL 3) sonucunda elde edilen uyum indeksleri incelendiğinde Ki Kare ($\chi^2= 237.43$), serbestlik derecesi (df=94, p= .00) oranı $\chi^2/df= 2.52$; RMSEA= .82 SRMR= .05, AGFI= .94; CFI=.97; GFI=.96; NNFI=.97, RMR= .06’dir. Elde edilen sonuçlar Şekil 11 ve Şekil 12’te sunulmuştur. Bu sonuçlara göre sınanan YEM 3 modelinin elde edilen uyum indeksleri değerleri ve yapısal modelin kabul edilebilir düzeyde olduğu söylenebilir.



Şekil 9. Model 3 YEM Sonuçları

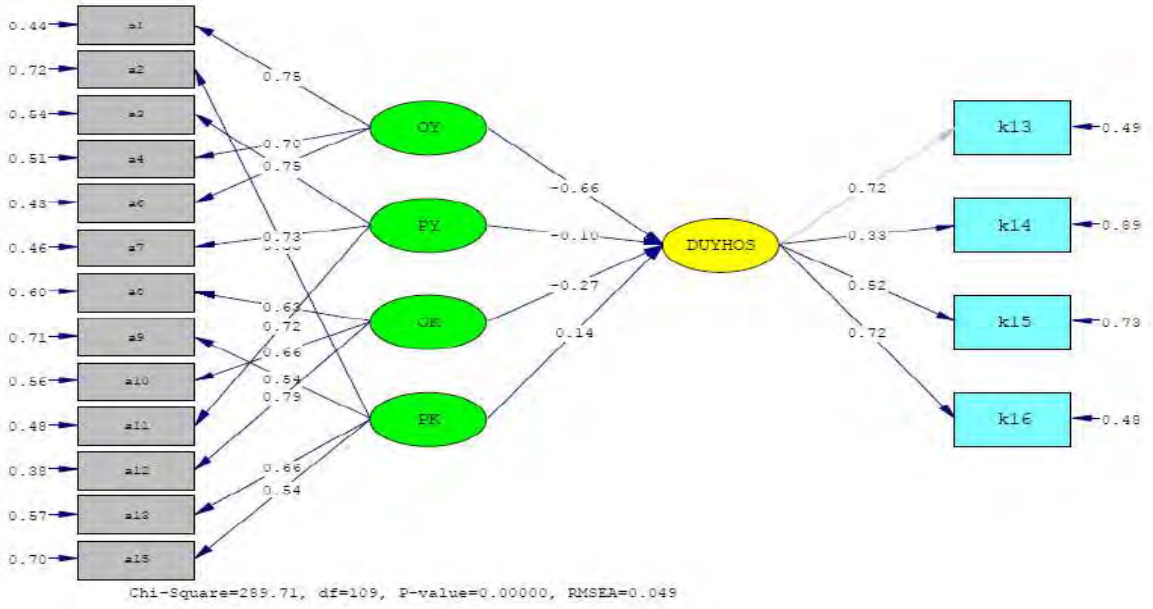


Şekil 10. Model 3'ün sınanmasına ilişkin t Değerleri

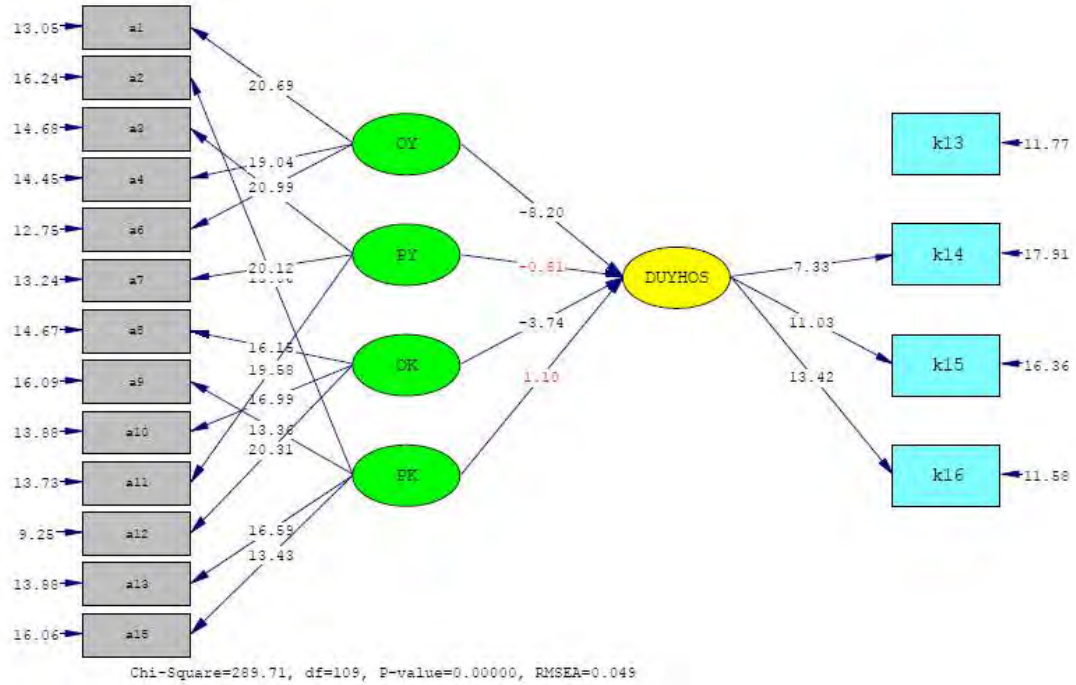
Şekil 9 ve 10'a göre öğrenme yaklaşma hedef yöneliminin davranışsal hoşnutsuzluğu olumsuz yönde ve anlamlı düzeyde ($\beta = -.76$; $t = -9.25$, $p < .01$) etkilediği belirlenmiştir. Bu sonuca göre H₁: öğrenme yaklaşma hedef yönelimi matematik dersine davranışsal hoşnutsuzluğu olumsuz yönde anlamlı düzeyde yordamaktadır" hipotezi kabul edilmiştir. Öğrenme kaçınma hedef yönelimi davranışsal hoşnutsuzluğu olumsuz yönde ve anlamlı düzeyde ($\beta = -.14$; $t = -2.02$, $p < .05$), etkilediği belirlenmiştir. Bu sonuca göre H₂: öğrenme kaçınma hedef yönelimi matematik dersine davranışsal hoşnutsuzluğu olumsuz yönde anlamlı düzeyde yordamaktadır" hipotezi kabul edilmiştir. Performans yaklaşma ($\beta = -.08$; $t = -.65$, $p > .05$) ve performans kaçınma ($\beta = .00$; $t = -.03$, $p > .05$) hedef yöneliminin davranışsal hoşnutsuzluğa etkisinin ise anlamsız olduğu belirlenmiştir. Bu sonuca göre H₃: Performans yaklaşma hedef yönelimi matematik dersine davranışsal hoşnutsuzluğa olumlu yönde anlamlı düzeyde yordamaktadır" ve H₄: Performans kaçınma hedef yönelimi matematik dersine davranışsal hoşnutsuzluğu olumlu yönde anlamlı düzeyde yordamaktadır" hipotezleri reddedilmiştir.

Model 4 Başarı Hedef Yönelimi ile duyuşsal hoşnutsuzluk arasındaki ilişkiler

Başarı Hedef Yöneliminin duyuşsal hoşnutsuzluk üzerindeki etkisini belirlemeye yönelik oluşturulan yapısal eşitlik modellemesi (MODEL 4) sonucunda elde edilen uyum indeksleri Ki Kare ($\chi^2 = 289.71$), serbestlik derecesi ($df = 109$, $p = .00$) oranı $\chi^2/df = 2.65$; RMSEA = .82 SRMR = .049, AGFI = .94; CFI = .97; GFI = .96; NNFI = .97, RMR = .06'dir. Bu sonuçlara göre sınanan YEM 3 modelinin elde edilen uyum indeksleri değerleri ve yapısal modelin kabul edilebilir düzeyde olduğu söylenebilir. Elde edilen sonuçlar şekil 11 ve 12'de sunulmuştur.



Şekil 11. Model 4 YEM sonuçları



Şekil 12. Model 4'ün sınanmasına ilişkin t Değerleri

Şekil 11 ve Şekil 12'ye göre öğrenme yaklaşma hedef yöneliminin duyuşsal hoşnutsuzluğu olumsuz yönde ve anlamlı düzeyde ($\beta = -.66$; $t = -8.20$, $p < .01$) etkilediği belirlenmiştir. Bu sonuca göre H_1 : öğrenme yaklaşma yönelimi matematik dersine duyuşsal hoşnutsuzluğu olumsuz yönde

anlamli düzeyde yordamaktadır.” hipotezi kabul edilmiştir. Öğrenme kaçınma hedef yöneliminin davranışsal hoşnutsuzluğu olumsuz yönde ve anlamli düzeyde ($\beta = -.27$; $t = -3.74$, $p < .05$), etkilediği belirlenmiştir. Bu sonuca göre H_2 : Öğrenme kaçınma hedef yönelimi matematik dersine duyuşsal hoşnutsuzluğu olumsuz yönde anlamli düzeyde yordamaktadır.” hipotezi kabul edilmiştir. Performans yaklaşma hedef yöneliminin ($\beta = -.10$; $t = -.01$, $p > .05$) ve performans kaçınma hedef yöneliminin ($\beta = .14$; $t = 1.10$, $p > .05$) duyuşsal hoşnutsuzluğa etkisinin ise anlamsız olduğu belirlenmiştir. Bu sonuca göre H_3 : Performans yaklaşma hedef yönelimi matematik dersine duyuşsal hoşnutsuzluğa olumlu yönde anlamli düzeyde yordamaktadır.” ve H_4 : Performans kaçınma hedef yönelimi matematik dersine duyuşsal hoşnutsuzluğu olumlu yönde anlamli düzeyde yordamaktadır.” hipotezleri reddedilmiştir.

Tartışma ve Sonuç

Araştırmada başarı hedef yöneliminin öğrencilerin Matematik dersine etkin katılımları üzerindeki etkisi ile ilgili olarak oluşturulan modeller yapısal eşitlik modellemesi yoluyla incelenmiştir. Araştırma sonucunda sınanan tüm modellerle ilgili elde edilen uyum indeksleri değerleri yapısal modellerin kabul edilebilir düzeyde olduğunu göstermiştir. Araştırma da elde edilen sonuçlara göre öğrenme yaklaşma hedef yönelimi ile matematik dersine davranışsal ve duyuşsal katılım arasında anlamli ve olumlu, davranışsal ve duyuşsal hoşnutsuzluk arasında ise anlamli ve olumsuz ilişkilerin olduğu belirlenmiştir. Bu sonuca göre öğrenme yaklaşma hedef yönelimli öğrencilerin Matematik dersinde davranışsal ve duyuşsal olarak etkin katılımlarının daha fazla olduğu ve derste daha az duyuşsal ve davranışsal hoşnutsuzluk yaşadıkları söylenebilir. Başarı hedef yönelimi teorisinin öğrenme hedef yönelimli öğrencilerinin karşılaştırma yapmadan, kendi yetkinliklerini geliştirmek için kararlı bir tutumla çabalarını sürdürürler. Öğrenmeye ayırdıkları zaman dışsal ödüllere bağlı değildir (Dweck ve Leggett, 1988). Bu durum öğrenme sürecine katılım niteliğini arttırmaktadır (Ames, 1992). Davranışsal olarak katılım gösteren öğrenciler derslerde etkinliği başlatma ve sürdürmede daha çabalı, dikkatli, azimli vb. edimler göstermektedirler (Skinner ve diğerleri, 2008). Duyuşsal olarak katılım gösteren öğrenciler derslere coşkulu, ilgili katılmakta, haz almakta, övünç duymakta ve doyum sağlamaktadırlar. Dupeyrat ve Mariné (2005) öğrenme hedef yöneliminin derin işleme stratejilerinin kullanımı, çaba ve edim gibi öğrenme etkinliklerine aktif katılımın ölçütleriyle güçlü bir şekilde ilişkili olduğunu belirlemişlerdir. Alanyazında öğrenme amaç yöneliminin strateji kullanımı (Aydın ve Yerdelen, 2015; Kadioğlu ve Uzuntiryaki-Kondakçı, 2014; Kahraman ve Sungur, 2011; Koç ve Arslan, 2015; Somuncuoğlu, ve Yıldırım, 1999; Yerdelen, 2013), bilişin bilgisi ve bilişin düzenlenmesi (Buluş, 2011; Koç ve Karabağ, 2013; Sungur ve Senler, 2009) özdüzenleme (Özkal, 2013b), akademik başarı (Özkal, 2013a), okuma stratejileri bilişüstü farkındalık (Koç ve Arslan, 2015), kararlılık (Akin ve Arslan, 2014), İçsel denetim odağı (Akin, 2010; Altıparmak, 2015) içsel güdü (Özkal, 2013a; Yerdelen ve diğerleri, 2014), özyeterlik (Aydın, 2015; Özkal, 2014), tutum (Karahana, 2016; Özkal, 2013c) gibi çıktılarla olumlu olarak ilişkili olduğu belirlenmiştir. Uçar ve Sungur (2017) 7. Sınıf öğrencileri üzerinde yaptıkları çalışmada sınıflarını öğrenme yaklaşma amaçlı algılayan öğrencilerin, fen derslerinde yüksek katılım ve öz yeterlik gösterme eğiliminde olduklarını belirlemişlerdir. Çalışma, öz yeterliliği yüksek ve davranışsal, duyuşsal ve bilişsel olarak etkin katılım gösteren öğrencilerin fen derslerinde daha başarılı olduklarını ortaya koymuştur. Gonida, Voulala ve Kiosseoglou (2009) öğrenme amaç yönelimi ile öğrencilerin Matematik derslerinde duyuşsal ve davranışsal olarak etkin katılımları arasında pozitif yönlü anlamli ilişkiler olduğunu belirlemişlerdir. Araştırma sonuçları genel olarak değerlendirildiğinde öğrenme yöneliminin davranışsal ve duyuşsal katılımın göstergeleri olan bileşenlerle olumlu ve anlamli ilişkileri olduğunu göstermektedir. Bu araştırmada ulaşılan öğrenme yönelimli öğrencilerin matematik dersine davranışsal-duyuşsal katılımları ile olumlu duyuşsal-davranışsal hoşnutsuzlukla olumsuz ilişkileri alanyazınla tutarlılık gösterdiği söylenebilir.

Araştırma da öğrenme kaçınma hedef yönelimi ile matematik dersine davranışsal katılım arasında anlamli ve olumlu, davranışsal ve duyuşsal hoşnutsuzluk arasında ise anlamli ve olumsuz,

ilişkilerin olduğu belirlenmiştir. Öğrenme kaçınma yönelimi ile matematik dersine duyuşsal katılım arasında anlamlı bir ilişki saptanmamıştır. Bu sonuca göre öğrenme kaçınma hedef yönelimli öğrencilerin hata yapmaktan kaygı duysalar da Matematik dersinde davranışsal olarak etkin katılımlarının daha fazla olduğu ve derste daha az duyuşsal ve davranışsal hoşnutsuzluk yaşadıkları söylenebilir. Ancak coşku, ilgi, hoşlanma, doyum, övünç, canlılık gibi duyuşsal katılımlarının anlamlı bir farklılık göstermediği söylenebilir. Öğrenme kaçınma hedef yönelimli öğrenciler akademik görevlerde hata yapmaktan, konuları tam olarak öğrenememekten kaygı duyan mükemmeliyetçi öğrenenlerdir (Elliot, 1999; Elliot ve McGregor, 2001; Chan, YiWong, ChungLo, 2012; Hsieh, Cho, Liu, 2008; Pitrich, 2000; Schunk, Pintrich ve Meece, 2010). Dupeyrat ve Mariné (2005) öğrenme kaçınma yönelimlilerin daha düşük bilişsel katılım gösterdiklerini ve öğrenme kaçınma yöneliminin derin strateji kullanımı üzerine olumsuz olarak etkilerini belirlemişlerdir. Öğrenme kaçınma yönelimi ile ilgili olarak araştırma sonuçları incelendiğinde olumlu tutum (Akın, 2014), içsel akademik kontrol odağı (Akın, 2010) öz-duyarlığın öz-sevecenlik, paylaşımların bilincinde olma ve bilinçlilik alt boyutları (Akın, 2008) gibi olumlu ve dışsal akademik kontrol odağı (Akın, 2010), olumsuz tutum (Akın ve Akın, 2014), mesleki kaygı (Gözler, Bozgeyikli ve Avcı, 2017) gibi olumsuz çıktılarla da olumlu ilişkilerinin olduğu görülmektedir. Yanı sıra özyeterlik (Uçar, 2012), olumlu içsel güdü (Yerdelen ve diğerleri, 2014), kararlılık (Akın ve Arslan, 2014) gibi olumlu değişkenlerde de olumsuz ilişkilerinin olduğu belirlenmiştir. Sunulan araştırma sonuçları genel olarak değerlendirildiğinde öğrenme kaçınma yönelimli öğrencilerin olumlu güdüsel ve öğrenme çıktıları ile hem olumlu hem de olumsuz ilişkileri olduğu görülmektedir. Bu çalışmada ulaşılan öğrenme kaçınma yönelimli öğrencilerin matematik dersine davranışsal katılımları ile olumlu duyuşsal-davranışsal hoşnutsuzlukla olumsuz ilişkileri alanyazında olumlu öğrenme ürünleri lehine ulaşılan bir bulgu olarak değerlendirilebilir.

Araştırmada performans yaklaşma ve performans kaçınma yönelimli öğrencilerin matematik dersine davranışsal ve duyuşsal katılımları ile davranışsal ve duyuşsal hoşnutsuzluk yaşamaları arasında anlamlı ilişkiler olmadığı belirlenmiştir. Performans yaklaşma ve performans kaçınma hedef yönelimli öğrenciler başkalarının görüşlerine önem verirler. Kendileriyle başkalarını karşılaştırırlar ve rekabetçidirler. Performans yaklaşma hedef yönelimi ile ilgili yapılan çalışmalar kaygı, yüzeysel strateji kullanma (Elliot, McGregor ve Gable, 1999; Somuncuoğlu, ve Yıldırım, 1999), düşük içsel güdü (Skaalvik, 1997), dışsal güdü (Özkal, 2013a), olumsuz tutum (Akın ve Akın, 2014), düşük güdüsel katılım (Wolters, 2004) değişkenleri ile olumlu ilişkileri, içsel akademik kontrol odağı (Akın, 2010), kararlılık (Akın ve Arslan, 2014) olumsuz ilişkileri olduğunu göstermiştir. Bazı araştırma sonuçları performans yaklaşma yöneliminin olumlu etkilerinin olabildiğini göstermektedir. Bilişin bilgisi, bilişin düzenlenmesi (Koç ve Karabağ, 2013) çaba ve başarı (Elliot ve Harackiewicz, 1996), Strateji kullanımı (Kadioğlu ve diğerleri, 2014) ile olumlu, akademik erteleme ile olumsuz (Kandemir, 2012) ilişkileri olduğu belirlenmiştir. Performans kaçınma hedef yönelimi ile bilişüstü öğrenme stratejileri (Elliot ve diğerleri, 1999) içsel akademik kontrol odağı (Akın, 2010), olumlu tutum (Akın ve Akın, 2014), kararlılık (Akın ve Arslan, 2014), ile olumsuz, akademik erteleme (Kandemir, 2012; Özer ve Altun, 2011), olumsuz tutum (Akın ve Akın, 2014) gibi olumsuz güdüsel çıktılar ve öğrenme ürünleri ile olumlu ilişkileri belirlenmiştir. Genel olarak performans yaklaşma ve performans kaçınma hedef yönelimi ile ilgili araştırma bulgularının olumsuz sonuçları göz önüne alındığında bu araştırma da beklenen öğrencilerin matematik dersine davranışsal ve duyuşsal katılım arasında anlamlı olumsuz etkiler ve davranışsal ve duyuşsal hoşnutsuzluk yaşamaları arasında anlamlı ve olumlu ilişkiler olmaması beklenmiştir. Ancak çalışmada ulaşılan bulgular anlamlı ilişkiler göstermemiştir.

Araştırma sonuçları göz önüne alındığında öğretmenlerin öğrenme yönelimli sınıflar oluşturmaları önerilebilir. Bu sınıflarda öğrenciler derslere davranışsal ve duyuşsal olarak daha fazla etkin katılım gösterecekler ve daha az hoşnutsuzluk yaşayacaklardır. Öğrencilerin birbirine yardım

ettiği, işbirlikli öğrenme ortamlarının yaratıldığı, yarışmanın ve kıyaslamaların yapılmadığı sınıfların yaratılmasının önemi öğretmenlere hizmet içi ve öncesi eğitim programlarında açıklanabilir. Çalışma ortaokullarda, matematik dersi kapsamı ile sınırlıdır. Farklı öğretim düzeylerinde ve diğer konu alanlarında, nitel ölçümlerle de desteklenmiş çalışmalar yapılabilir.

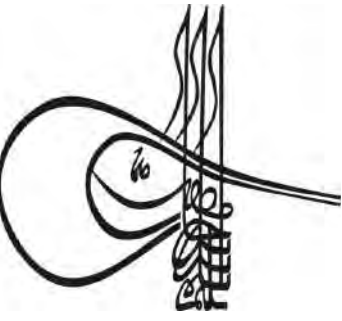
KAYNAKÇA

- Akın, A. (2008). Self-compassion and achievement goals: A Structural Equation Modeling Approach. *Eurasian Journal of Educational Research*, 31, 1-15.
- Akın, A. (2010). Achievement goals and academic locus of control: structural equation modeling. *Eurasian Journal of Educational Research (EJER)*, 38, 1-18.
- Akın, A., ve Akın, Ü. (2014). 2x2 başarı yönelimlerinin matematik tutumlarına ilişkin yordayıcı rolünün yapısal eşitlik modeliyle incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 39(173), 265-273.
- Akın, A., ve Arslan, S. (2014). Başarı yönelimleri ile kararlılık arasındaki ilişkiler. *Eğitim ve Bilim*, 39 (175), 267-274.
- Altıparmak, M. E. (2015). Akademik kontrol odağı ve başarı hedef yönelimleri: beden eğitimi öğretmenliği öğrencileri üzerinde bir çalışma. *Spor ve Performans Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 73-78.
- Ames, C., ve Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: Students' learning strategies and motivation processes. *Journal of Educational Psychology*, 80, 260-267.
- Ames, C. (1992). Classrooms, goals, structures and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84 (3), 261-271.
- Arslan, A. ve Koç, C. (2015). Ortaokul öğrencilerinin başarı yönelimlerinin ve okuma stratejileri bilişüstü farkındalıklarının incelenmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 5(5), 2015, 485-508.
- Aydın, S., ve Yerdelen, S. (2015). Lise öğrencilerinin biyoloji dersinde kullandıkları üst biliş stratejilerinin başarı hedef yönelimleri ve öz-yeterlik algıları ile ilişkisinin incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3), 781-792.
- Aydın, S. (2014). öğretmen adaylarının başarı amaç yönelimleri ve akademik öz-yeterliklerinin yapısal eşitlik modeliyle incelenmesi. *Turkish Studies- International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9(2) Winter 221-230.
- Chan, K. V. Wong, K. Y. A., ve Lo, E.S.C. (2012) Relational analysis of intrinsic motivation, achievement goals, learning strategies and academic achievement for Hong Kong secondary students, *The Asia-Pacific Education Researcher*, 21(2), 230-243.
- Çelik, H. E., ve Yılmaz, V. (2013). *LISREL 9.1 ile yapısal eşitlik modellemesi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., ve Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik SPSS ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi.
- Dupeyrat, C., ve Mariné, C. (2005) Implicit theories of intelligence, goal orientation, cognitive engagement, and achievement: A test of Dweck's model with returning to school adults. *Contemporary Educational Psychology*, 30 (1), 43-59. doi: 10.1016/j.cedpsych.2004.01.007
- Dweck, C. S., ve Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95(2), 256-273.

- Elliot, A. J., ve Harackiewicz, J. W. (1996). Approach and avoidance achievement goals and intrinsic motivation: A mediational analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70(3), 461-475.
- Elliot, A.J. (1999). Approach and avoidance motivation and achievement goals. *Educational Psychologist*, 34, 169-189.
- Elliot, A. J., ve McGregor, H. A., Gable, S. (1999). Achievement goals, study strategies, and exam performance: A mediational analysis. *Journal of Educational Psychology*, 91 (3), 549-563.
- Elliot, A. J., ve McGregor, H. A. (2001). A 2 X 2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80 (3), 501-519.
- Elliot, A. J. (2006). The hierarchical model of approach-avoidance motivation. *Motivation and Emotion*, 30, 111-116.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P.C., ve Paris, A.H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59-10.
- Gonida, E.N., Voulala, K. ve Kiosseoglou, G. (2009). Students' achievement goal orientations and their behavioral and emotional engagement: co-examining the role of perceived school goal structures and parent goals during adolescence. *Learning and Individual Differences*, 19 (1), 53-60.
- Gözler, A., Bozgeyikli H., ve Avcı, A. (2017). Sınıf öğretmeni adaylarının başarı yönelimleri ile mesleki kaygı düzeylerinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17 (1), 189-211
- Greene, B. A., Miller, R. B. (1996), Influences on achievement: Goals, perceived ability, and cognitive engagement, *Contemporary Educational Psychology*, 21(2), 181- 192.
- Güvenç, H. (2015). Etkin katılım ölçeği geliştirme ve uyarlama çalışması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 16(1), 255-267.
- Güvenç, H., ve Koç, C. (2016). Ortaokul öğrencilerinin etkin katılımı ve yardım isteme eğilimleri. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(2), 347-366.
- Hsieh, P. H., Cho, Y., Liu, M., ve Schallert, D. L. (2008). Examining the interplay between middle school students' achievement goals and self-efficacy in a technology-enhanced learning environment. *American Secondary Education Journal*, 36(3), 33-50.
- Kadioğlu, C., ve Uzuntiryaki-Kondakçı, E. (2014). Relationship between learning strategies and goal orientations: A multilevel analysis. *Eurasian Journal of Educational Research*, 56, 1-22.
- Kahraman, N., ve Sungur, S. (2011). Öğrencilerin güdüsel inançlarının üst-biliş strateji kullanımına katkısı. *Eğitim ve Bilim*, 36(160), 3-10.
- Kahraman, N. (2014). Cross-grade comparison of relationship between students' engagement and TIMSS 2011 science achievement. *Education and Science (Large-Scale Assessment Special Issue)*, 39 (172), 95-107.
- Kandemir, M. (2012). Öğrencilerinin akademik erteleme davranışlarının, kaygı, başarısızlık korkusu, benlik saygısı ve başarı amaçları ile açıklanması. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 2(4), 81-88.
- Karahan, B. Ü. (2016). Türkçe öğretmen adaylarının okumaya yönelik tutumlarının başarı hedef yönelimleri ile ilişkisinin incelenmesi. *International Periodical for the Languages*,

- Literature and History of Turkish or Turkic* Volume 11(14), 783-794. Doi: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.9825>
- Kline, R.B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling*. New York: The Guilford Press.
- Koç, C., ve Arslan, A. (2015). Ortaokul öğrencilerinin başarı yönelimlerinin ve okuma stratejileri bilişüstü farkındalıklarının incelenmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 5(5), 485-508, <http://dx.doi.org/10.14527/pegegog.2015.027>.
- Koç, C., ve Karabağ, S. (2013). İlköğretim ikinci kademe (6-8. sınıf) öğrencilerinin bilişüstü yetileri ile başarı yönelimlerinin incelenmesi (Bingöl ili örneği). *NWSA Education Sciences*, 8 (2), 308-322.
- Lee, J-S. (2014). The relationship between student engagement and academic performance: Is it a myth or reality? *The Journal of Educational Research*, 107, 177–185, doi:10.1080/00220671.2013.807491
- Özer, A., ve Altun, E. (2011). Üniversite öğrencilerinin akademik erteleme nedenleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 45 – 72.
- Özkal, N. (2013a). Sosyal Bilgilere ilişkin içsel ve dışsal güdülerin özyeterlik ve başarı yönelimlerine göre yordanması. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(27), 98 – 117.
- Ozkal, N. (2013b). The relationship between achievement goal orientations and self-regulated learning strategies of secondary school students in social studies courses. *International Journal of Academic Research*, 5(3), 387-394. doi:10.7813/2075-4124.2013/5-3/B.59
- Özkal, N. (2013c). Sosyal Bilgiler dersine yönelik olumlu tutumların özyeterlik inançlarına göre yordanması. *Mersin Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 399-408.
- Özkal, N., Demirtaş, V. Y., Sucuoğlu, H. K., ve Güzeller, C. O. (2014). The relationship between the achievement goal orientation and the self efficacy beliefs of the candidate teachers. *Mevlana International Journal of Education (MIJE)*, 4(1) , 212–227. <http://dx.doi.org/10.13054/mije.13.76.4.1>
- Pintrich, P. R.(2000). An achievement goal theory perspective on issues in motivation terminology, theory, and research. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 92–104.
- Reeve, J. (2012). A Self-determination theory perspective on student engagement. S.L. Christenson et al. (eds.), *Handbook of Research on Student Engagement*, 149-172. Springer Science Business Media, LLC .doi: 10.1007/978-1-4614-2018-7_7
- Reeve, J., Jang, H., Carrell, D., Jeon, S., ve Barch, J. (2004). Enhancing students' engagement by increasing teachers' autonomy support, *Review of Educational Research*, 74(1), 59–109.
- Schunk, D.H., Pintrich, P.R., ve Meece, J.L., (2010). *Motivation in education*. Third Edition. New Jersey: Pearson Education.
- Skaalvik, E.M. (1997). Self-enhancing and self-defeating ego orientation: relations with task and avoidance orientation, achievement, self-perceptions, and anxiety. *Journal of Educational Psychology*, 89, 71-81.
- Skinner E., Furrer C., Marchand G., ve Kindermann T. (2008). Engagement and disaffection in the classroom: part of a larger motivational dynamic? *Journal of Educational Psychology*, 100(4), 765-781. doi: 10.1037/a0012840.

- Skinner, E. A., Kindermann, T. A., Connell, J. P., ve Wellborn, J. G. (2009). Engagement as an organizational construct in the dynamics of motivational development. In K. Wentzel ve A. Wigfield (Eds.), *Handbook of motivation in school* (pp. 223-245). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Skinner E., ve Pitzer J. R. (2012). Developmental dynamics of student engagement, coping, and everyday resilience. In Christenson et al. (Eds.) *Handbook of Research on Student Engagement* (pp. 21-44). file:///C:/Users/user/Downloads/9781461420170-c1.pdf adresinden indirilmiştir.
- Somuncuoğlu, Y., ve Yıldırım, A. (1999). Relationships between achievement goal orientations and use of learning strategies. *Journal of Educational Research*, 92(5), 267-278.
- Şenler, B., ve Sungur, S. (2007). Hedef yönelimi anketinin Türkçe'ye çevrilmesi ve adaptasyonu. 1. Ulusal İlköğretim Kongresi, 18, Ankara.
- Sungur, S., ve Senler, B. (2009). An analysis of Turkish high school students' metacognition and motivation. *Educational Research and Evaluation*, 15(1), 45-62.
- Uçar, H. (2012). İngilizce öğretmen adaylarının özyeterlik inancı, başarı yönelimi ve çevrimiçi öğrenme ortamına katılım durumu: Uzaktan İÖLP örneği. Anadolu Üniversitesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Uçar, F. M., ve Sungur, S. (2017) The role of perceived classroom goal structures, self-efficacy, and engagement in student science achievement. *Research in Science ve Technological Education*, 35(2), 149-168, doi: 10.1080/02635143.2017.1278684
- Wolters, C.A. (2004). Advancing achievement goal theory: Using goal structures and goal orientations to predict students' motivation, cognition, and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 96, 236-250.
- Yerdelen, S., Aydın, S., Yalmanlı, S. G., ve Göksu, V. (2014). Lise öğrencilerinin başarı hedef yönelimlerinin biyoloji öğrenmeye yönelik akademik motivasyonları ile ilişkisinin incelenmesi: bir yol analizi. *Eğitim ve Bilim*, 39(176), 176 437-446.
- Yıldırım, A., Özgürlük, B., Parlak, B., Gönen, E., ve Polat, M. (2016). *Uluslararası öğrenci değerlendirme programı*. Retrieved from http://timss.meb.gov.tr/wp-content/uploads/TIMSS_2015_Ulusal_Rapor.pdf
- Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi [ÖSYM]. (2017). 2017-YGS sayısal bilgiler. <https://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2017/OSYS/YGS/SAYISAL28032017.pdf> adresinden edinilmiştir.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2017). 2016-2017 eğitim öğretim yılı II. dönem merkezi ortak sınavı test ve madde istatistikleri. https://odsgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_06/12171001_2017_2.doYnem_Merkezi_Ortak_SYnavY_genel_bilgiler_raporu_12.06.2017.pdf adresinden edinilmiştir.



Article Info/Makale Bilgisi

✍ Received/Geliş: Nisan 2018

✓ Accepted/Kabul: Haziran 2018

✍ Referees/Hakemler: Prof. Dr. Oktay Cem ADIGÜZEL - Doç. Dr. Mesut GÜN – Dr. Öğr. Üyesi Dilruba KÜRÜM YAPICIOĞLU - Dr. Cahit ERDEM

This article was checked by iThenticate.

YABANCI DİLDE DİNLEME KAYGISI ÖLÇEĞİNİN GELİŞTİRİLMESİ

Mustafa POLAT* - Bahadır ERİŞTİ**

ÖZET

Bu araştırma, yabancı dil öğrenen bireylerin, yabancı dilde dinleme etkinlikleri sürecinde yaşadıkları kaygı düzeyini belirlemek amacıyla kullanılacak, geçerlik ve güvenirlik sınamaları yapılmış, özgün bir ölçme aracı geliştirmeyi amaçlamaktadır. Ölçek geliştirme süreci, iki farklı örneklem grubundan elde edilen verilerle, açıklayıcı faktör analizi (AFA) ve doğrulayıcı faktör analizi (DFA) çalışması yoluyla gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin faktör yapısını belirlemek amacıyla gerçekleştirilen AFA çalışması, bir devlet üniversitesinin yabancı diller yüksekokulu İngilizce hazırlık sınıflarında, farklı kur düzeylerinde öğrenim gören ve amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemine göre seçilmiş 407 öğrenciden elde edilen verilerle gerçekleştirilmiştir. AFA sonucunda, toplam varyansın %53.20'ini açıklayan üç faktörlü bir yapıya ulaşılmıştır. Toplam 18 maddeden oluşan ölçeğin iç tutarlık katsayısı ise .90'dır. Ölçekte yer alan maddelerin faktör yükleri, en yüksek .84 ve en düşük .50 olmak üzere değişkenlik göstermektedir. Ölçek faktörleri ve faktörler altında sıralanan maddeler, alanyazında dinleme kaygısına yol açabileceği ifade edilen değişkenlerle önemli bir uyum göstermektedir. AFA'da ortaya çıkan üç faktörlü yapının test edilmesi amacıyla gerçekleştirilen DFA çalışması, yabancı diller yüksekokulu İngilizce hazırlık sınıflarında, farklı kur düzeylerinde öğrenim gören, AFA çalışmasına katılmamış 215 öğrenciden oluşan ikinci bir örneklem grubundan elde edilen verilerle gerçekleştirilmiştir. DFA çalışmasında, alanyazında sıklıkla kullanılan x^2/df oranı, RMSEA, SRMR, GFI, NNFI, CFI ve IFI uyum indekslerinden yararlanılmıştır. DFA çalışması sonucunda ortaya çıkan tüm değerler oldukça iyi düzeyde bir uyumun varlığını göstermektedir. Üç faktörlü yapı, toplam varyansın %53.87'sini açıklamaktadır. Ölçeğin iç tutarlık katsayısı ise .90'dır. AFA ve DFA

*  Öğr. Gör., Karabük Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu, El-mek: mustafapolat@karabuk.edu.tr

**  Doç. Dr., Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü, El-mek: beristi@anadolu.edu.tr

çalışmalarıyla ulaşılan sonuçların işaret ettiği yüksek düzeyde uyum; ölçek bütünü, değişkenler ve faktörler bağlamında gözlemlenen iç tutarlık katsayılarının istatistiksel olarak yüksek değerler alması, geliştirilen ölçeğin yabancı dilde dinleme kaygısının ölçülmesi amacıyla kullanılabilecek, özgün, geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu ortaya koymaktadır.

Anahtar Kelimeler: Yabancı dilde dinleme becerisi, yabancı dil kaygısı, yabancı dilde dinleme kaygısı, kaygı ölçeği, üniversite öğrencileri

DEVELOPMENT OF A FOREIGN LANGUAGE LISTENING ANXIETY SCALE

ABSTRACT

This study aims to develop an original instrument whose reliability and validation studies have been done and that can be used to identify the level of anxiety experienced by foreign language learners in the process of listening activities in a foreign language. The scale development process was carried out through exploratory factor analysis (EFA) and confirmatory factor analysis (CFA) studies on the data obtained from two different sample groups. The EFA which was carried out to determine the factor structure of the scale study was conducted on the data obtained from 407 students studying in different English proficiency level classes in the school of foreign languages at a state university. In the result of the EFA, a three-factor structure has been reached which explains 53.20% of the total variance. The internal consistency coefficient of the scale consisting of 18 items was calculated as .90. The factor loads of the items varied between minimum .50 and maximum .84. Both the factors and the items in the scale are very consistent with the variables in the literature that may cause listening anxiety. The CFA study conducted in order to test the structure consisting of three factors emerged in the EFA was carried out on the data achieved from the second sample group consisting of 215 students, studying in different English proficiency level classes in the same school of foreign languages, who didn't participate in the EFA. In the CFA, fit indices such as χ^2/df rate, RMSEA, SRMR, GFI, NNFI, CFI and IFI, which are frequently used in the literature, were utilized. All the values obtained in the CFA showed the presence of a good fit. The three-factor structure explained for 53.87% of the total variance. The internal consistency coefficient of the scale was .90. The good level of fit as indicated by the results of EFA and CFA studies; the good level of internal consistency coefficients observed both in the whole of the scale and in the context of the factors and variables show that the scale developed in this study which can be used to determine the level of foreign language listening anxiety is an original, reliable and valid instrument.

STRUCTURED ABSTRACT

Introduction

There is a consensus in the literature that foreign language education is based on four basic language skills: reading, writing, listening and speaking. In addition, it is a revealed fact by research findings that a problem or a lack that may arise in the learning of any of the four basic skills mentioned in the foreign language education affects the learning of other language skills negatively (Peregoy & Boyle, 2001). Listening skill, one of the four basic language skills, which is used most intensively in daily life (Morley, 2001, Rost, 2001, Emiroglu and Pinar, 2013) is expressed as the most difficult skill to learn among the four basic language skills because of the complexity of the process of listening and comprehending correctly (Martinez-Flor and and Usó-Juan 2006). Listening skill is considered not only as an effective and functional tool on the development of foreign language reading, writing and speaking skills (Badian, 1999; Bergman, 1999; Berninger, 2000; Morris and Leavey, 2006) but also an important skill to access information (White, 2006). Listening, a very complex and multidimensional skill, makes it possible to understand and interpret verbal messages in real time by taking the advantage of a variety of sources such as phonetics, phonology, prosodic features (intonation, stress, hesitance etc.), linguistic, lexical, syntactic, semantic and pragmatics (Lynch, 1998; Holden, 2004).

Determining the variables that play roles in the development of listening skills is an important subject in the field of foreign language education. Anxiety, a variable that can be considered in the context of the affective characteristics of learners, is one of the most important variables that play a decisive role both in foreign language learning process and especially in the development of listening skills (Arnold, 1999, Horwitz, 2001). Behind the foreign language learning anxiety, it can be said that there are different stimuli leading to anxiety according to the features of the language skill which is learned. On the basis of the explanations on foreign language learning anxiety, foreign language listening anxiety can be defined as the feelings of uneasiness, apprehension, tension or fear caused by the actions and different stimuli required by the manner of fulfillment of the skill before and during the listening process by individuals who are learning a foreign language or who are using the language that they have learned.

There is a quite limited number of measuring instruments developed for foreign language listening anxiety. On the other hand, there is not any development study for foreign language listening anxiety scale which has originality of the cultural aspects in Turkey. The purpose of this research is to develop an original instrument whose reliability and validation studies have been done and that can be used to identify the level of anxiety experienced by foreign language learners in the process of listening activities in a foreign language.

Methodology

In this research, which is a scale development study, a progressive process that has been recommended frequently in the field of scale development was followed (Tavsancıl, 2006; Tekindal, 2009; DeVellis, 2003). The scale development process was carried out in a progressive

process through exploratory and confirmatory factor analysis studies on two different sample groups.

The exploratory factor analysis study was conducted on the data obtained from 407 students studying in different English proficiency level classes in the school of foreign languages at a state university. 300 (%73,7) of the participants were male and 107 (26,3) of them were female. According to age variable, the number of participants between 17-29 years was 214 (52.6%); the number of participants in the between 20-22 years is 158 (38.8%) and the number of participants who were 23 or older was 35 (8.6%). 243 (59,7%) of the students were learning English at A2 intermediate level and 164 (40,3%) of them were learning English at B1 advanced level courses.

The confirmatory factor analysis study, conducted in order to test the structure consisting of three factors emerged in the exploratory factor analysis, was carried out on the data achieved from a different sample group consisting of 215 students, studying in different English proficiency level classes in the same school of foreign languages, who didn't participate in the exploratory analysis. 128 of the students (59.5%) were male and 87 (40.5) of them were female. According to the age variable, the number of participants in the 17-29 age range was 109 (50.7%); the number of participants between 20-22 years was 78 (36.3%) and the number of participants who were 23 or older was 28 (13%). 120 students (55.8%) were learning English at A2 intermediate level and 95 (44,2%) of them were learning English at B1 advanced level courses.

Findings

The sample sizes, KMO values and Bartlett's Test of Sphericity results show that the research data are suitable for both explanatory factor analysis and confirmatory factor analysis. In addition, significance values show that the data comes from a multivariate normal distribution.

Principal component analysis and direct oblimin rotation method have been chosen in the exploratory factor analysis to reveal the factors of the foreign language listening anxiety scale. The acceptance level for item factor load values is .40. Several criteria were taken into account simultaneously in order to eliminate nonadaptive items. According to the results, two items (i12 and i17) were below .40 acceptance value and five items (i6, i13, i16, i18, i22) had very close loadings under different factors. After the seven items were excluded from the analysis, the correlation values of the items of the scale were found to vary between .40 and .68 which is considered as an ideal.

In addition, the total variance explained by the three-factor structure obtained after the excluded items was 53.20%. The variance explained by the first factor consisting of 12 items (i5. i7. i8. i11. i14. i15. i19. i20. i21. i23. i24. i25.) was 39.16%, the variance explained by the first factor consisting of 3 items (i1, i2, i3) was %7.73 and the variance explained by the first factor consisting of 3 items (i4, i9, and i10) was 6.31%. The total internal consistency coefficient of the final form of the scale consisting of 18 items is .90. Internal consistency coefficients in the context of factors were .89 for the first factor, .70 for the second factor and .76 for the third factor. It can be expressed that six items (i4, i5, i8, i11, i21, and i25) were "fair", one item was "good", five items (i3,

i7, i15, i23, and i24.) were “very good” and six items (i1, i2, i9, i10, i19, and i20) were “excellent” in terms of item loading level. The highest item loading in the scale was .84 whereas the lowest one was .50.

In the confirmatory factor analysis study which was carried out by using LISREL 8.51 for Windows (Jöreskog and Sörbom, 2001) software, it was aimed to test the three-factor structure resulting from the exploratory factor analysis done in the previous phase. The analysis is based on the examination of three hidden variables, namely “individual and environmental elements” explained with 12 items, “the control of listening sources” explained with 3 items and “ascribed meaning to listening activities” explained in 3 items. In the confirmatory factor analysis, fit indices such as χ^2/df rate, RMSEA, SRMR, GFI, NNFI, CFI, and IFI, which are frequently used in the literature, were utilized. All the values obtained in the confirmatory factor analysis showed the presence of a good fit. The three-factor structure explained for 53.87% of the total variance and the internal consistency coefficient of the scale was .90. Moreover, the number of factors in the parallel test was consistent with the number of factors obtained in the scale development process.

The good level of fit as indicated by the results of exploratory and confirmatory factor analysis studies; the good level of internal consistency coefficients observed both in the whole of the scale and in the context of the factors and variables show that the scale developed in this study which can be used to determine the level of foreign language listening anxiety is an original, reliable and valid instrument.

Conclusion and Discussion

The compliance between the 18 items that were collected under 3 factors in the foreign language listening anxiety scale developed in this study and the frequently emphasized variables that cause listening anxiety in the relevant literature is a very valuable feature of this scale. Young (1991) identified the factors that can create foreign language anxiety in six groups as personal and interpersonal anxieties, learner beliefs about language learning, instructor beliefs about language teaching, instructor-learner interactions, classroom procedures and language testing. According to Dunkel (1991) anxiety occurs when students feel incompetent or insecure. On the other hand, Scarcella and Oxford (1992) emphasize listening anxiety arises when learners feel they are faced with a task which is too difficult or unusual to them. In addition, Vogely (1998) sorted the factors that cause listening anxiety as the characteristics of input (nature of speech, level of difficulty, lack of clarity, lack of visual support, lack of repetition etc.), process-related factors (inappropriate strategies, lack of processing time, can't check answers etc.), instructional factors (lack of listening comprehension practice, uncomfortable environment etc.) and personal factors (fear of failure, instructor's personality etc.). While Chang (2008) explained that listening in testing raises the level of anxiety and low confidence in comprehending spoken English, taking English listening courses as a necessity, and worrying about test difficulty were the main factors causing to students' listening anxiety; Bekleyen (2009) pointed out that low priority placed on listening in their previous foreign language education; students' failure to recognize the spoken form of a known word, segments of sentences or weak forms of words; poor quality of the listening materials; failure to understand different accents and dialects;

lack of topical knowledge and lack of vocabulary or grammatical knowledge are the factors that cause foreign language listening anxiety. Finally, Yaylı (2017) found that the most frequently stated causes of listening anxiety can be listed as learners' past FL education, their failure to understand the spoken form of some words, their lack of concentration, and the number of unknown words.

Although there is a limited number of studies on the subject, there are some explanations in the studies which highlight that the differences between the culture of the target language and the learners' culture can be influential on foreign language listening anxiety and its reflections can be shown as emotional regression, panic, anger, self-pity, sadness or strangeness (Kim, 2000, Levine, 2003, Horwitz, 1986, Aida, 1994, Truitt, 1995, Aydin and Zengin, 2008). A similar explanation is that anxiety levels of individuals may vary according to different cultural groups and the foreign languages they learn (Horwitz, 2000). In this study, the items in the scale developed to measure foreign language listening anxiety are quite compatible with the variables mentioned above in terms of scope and content. The fact that the items in the scale have been developed based on a comprehensive literature review, expert opinions and the experience, opinions, and explanations of foreign language learners who are in direct contact with the anxiety is another dimension which strengthens the scale.

Learners' listening anxiety level can be defined thanks to the scale developed in this study. On the other hand, remedial measures may be taken to resolve the problems experienced by analyzing the sources of anxiety. Foreign language listening anxiety scale can provide functional options for research that will focus on the analysis of listening anxiety in terms of different variables. When the emphasized facts in the literature about the effects of the development of listening skill on the development of the other language skills is considered, some correlational studies can be carried out between listening anxiety and reading, writing, speaking anxiety in foreign language learning. Finally, the scale development study in this research was based on the data obtained from students who were studying in the school of foreign languages at a state university. Further research over different sample groups from different ages, different educational level and different kinds of schools can be done to test the scale's appropriateness for different sample groups, the validity and reliability values and the factor structure.

Keywords: Listening skill in foreign language, foreign language anxiety, foreign language listening anxiety, anxiety scale, undergraduates

Giriş

Yabancı dil eğitiminin okuma, yazma, dinleme ve konuşma olmak üzere, dört temel dil becerisi üzerine kurulu olduğu, alanyazında üzerinde uzlaşılmış, kabul gören bir gerçekliktir. Bu dört beceriden yazma ve konuşma becerileri üretkenlik becerileri; dinleme ve okuma becerileri ise algılama becerileri olarak adlandırılabilir (Harmer, 2015). Yabancı dil öğrenen bireylerin sözü edilen dört temel beceri konusunda yetkinleşebilmeleri için dil bilgisi, sözcük bilgisi, telaffuz, imla gibi alt becerilerinin de geliştirilmesi önemli bir gerekliliktir. Alt beceriler, okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerilerinin gelişimi için ön koşul işlevi görürler.

Yabancı dilde konuşma becerisi; dil bilgisi, sözcük bilgisi ve ses bilgisi yapılarının belirli bir bağlama uygun, doğru ve anlamlı bir biçimde kullanımı yoluyla, duygu ve düşüncelerin sözlü olarak ifade edilmesini kapsar (Celce-Murcia ve Olshtain, 2000). Konuşma becerisinin öğretimi yoluyla, öğrencilerin, hedef dili belirli bir konuşma bağlamı çerçevesinde, dil bilgisi, sözcük bilgisi ve ses bilgisi kurallarına uygun, anlaşılır ve akıcı bir biçimde kullanarak, duygu ve düşüncelerini doğru olarak ifade edebilecekleri, bu yolla da etkili iletişim kurabilecekleri yeterlikler kazanmaları amaçlanır.

Bir diğer temel dil becerisi olan yazma becerisi, yakın bir geçmişe kadar dil bilgisi, sözcük bilgisi ve hatta okuma becerisi gibi becerilerin geliştirilmesinde kullanılabilecek bir uygulama alanı olarak yorumlanmış olsa da (Currie ve Cray, 2004; Leki, 2002), günümüzde; metin, yazar ve okuyucu arasında dinamik bir etkileşimin olduğu, bu yönüyle de sosyal ve bağlamsal faktörlerin etkili olduğu bağımsız bir alan; dinamik, yaratıcılık gerektiren, ifade biçiminin kişiselleştirilebildiği, üretkenlik içeren bir beceri alanı olarak değerlendirilmektedir (Cumming, 2006; Kern, 2000; Silva ve Matsuda, 2002). Yazma becerisinin öğretimiyle; bireylerin hedef dilin dilbilgisi, sözcük bilgisi, cümle bilgisi ve yazım kurallarına uygun olarak belirli bir konu hakkındaki duygu ve düşüncelerini doğru, anlamlı ve nitelikli bir biçimde, yazılı olarak ifade edebilmelerini olanaklı kılacak yeterlikler kazanmaları amaçlanır.

Yabancı bir dili öğrenebilmenin öncelikli yolu (Carrell ve Grabe 2002) olarak da değerlendirilen okuma becerisi, öğrenilmesi uzun zaman ve yoğun çaba gerektiren, bir sorun çözme etkinliği (Pressley ve diğerleri, 1992) ya da karmaşık yapıda bilişsel bir etkinlik (Grabe ve Stoller 2002) olarak tanımlanmaktadır. Geçmişte, pasif bir dil öğrenme becerisi olarak yorumlanan okuma becerisi, günümüz alanyazınında ise bireylerin iletişim becerilerinin geliştirilmesi konusunda oldukça önemli, etkileşimi ve bilginin yapılandırılmasını mümkün kılan aktif bir beceri olduğu sıklıkla vurgulanmaktadır (Avila ve Lopez, 2007). Okuma becerilerinin öğretimi yoluyla; bireylerin, belli bir metinde geçen sözcük, kavram, olay ve olguların yer aldığı cümleleri doğru olarak seslendirme, telaffuz etme ve anlamlandırma yeterliklerinin geliştirilmesi ve öğrenilen dilin ait olduğu kültür konusunda farkındalık kazanmaları amaçlanmaktadır.

Dil öğrenme konusunda oldukça önemli bir diğer beceri olan dinleme; seslerin ve varsa görüntülerin farkında olunmasıyla, dikkatin ses ve görüntülere odaklanmasıyla başlayan; işitsel uyarıların tanınması ve hatırlanmasıyla süren, anlamlandırılmasıyla da son bulan psikolojik boyutları da olan bir süreç olarak tanımlanmaktadır (Ergin ve Birol, 2014). Dinleme, yabancı dil öğrenme sürecine ivme kazandıran bir güç kaynağı (Nunan, 2003) ve dil öğrenme sürecinin sürdürülebilmesi için yaşamsal öneme sahip bir iletişim aracı olarak da yorumlanabilir (Bozorgian, 2012). Dinleme, bireylerin birbirlerini anlayıp, iletişim kurabilmelerinde yaşamsal bir rol oynar (Harmankaya ve Melanlıoğlu, 2017). Bu durumun temel nedeni, söylenileni anlamadan bir diyalogu sürdürebilmenin mümkün olmamasıdır (Çapan ve Karaca, 2012). Dinleme ve dinlediklerini doğru olarak anlamlandırabilme sürecinin karmaşıklığı nedeniyle, dinleme becerisi, dört temel dil becerisi arasında en zor öğrenilen beceri olarak ifade edilmektedir (Martinez-Flor ve Usó-Juan 2006).

Günlük yaşamda en yoğun kullanılan dil becerisi olarak da kabul edilen dinleme becerisi (Morley, 2001; Rost, 2001; Emiroğlu ve Pınar, 2013), okuma, yazma ve konuşmaya hazırlık sürecinde işlevsel bir araç, bilgiye erişim sağlama konusunda önemli bir yetkinlik olarak değerlendirilmektedir (White, 2006). Dinleme; bireylerin sesleri, terim, kavram ve sözcükleri dilbilgisi yapısı ve kültürel bağlama uygun olarak anlamlandırdıkları, aktif bir sorun çözme sürecidir (Oxford, 1993). Oldukça karmaşık ve çok boyutlu bir süreç olan dinleme becerisi; ses bilgisel, fonolojik, bürünsel (tonlama, vurgu, duraksama vb.), sözcüksel, söz dizimsel, anlamsal ve edimsel çeşitli kaynaklardan yararlanılarak, sözlü mesajları gerçek zamanlı olarak anlamlandırabilmeyi ve yorumlayabilmeyi olanaklı kılar (Lynch, 1998; Holden, 2004).

Alanyazında, geçmişte yapılan açıklamalarda, dinleme becerisinin de pasif bir beceri olduğu öne sürülmüş olsa da, özellikle son yıllarda yapılan çalışmalarla bu yorumun bir yanılgı olduğu, dinleme becerisinin yabancı dilde iletişim becerilerinin geliştirilmesi konusunda anahtar role sahip, aktif bir beceri olduğu ifade edilmektedir (Morley 2001; Vandergrift 2004; White, 2006). Dinleme becerisinin geliştirilmesini amaçlayan çalışmalar; öğrencilerin konuşulan dili tam ve doğru olarak anlamlandırabilmelerini, sözel söylemlerin daha iyi anlaşılmasına yönelik stratejiler geliştirmelerini ve etkin katılımcı oldukları bir iletişim yeterliği kazandırmayı hedefler (Rost, 2006). Dinleme becerisinin öğretimi yoluyla, öğrencilerin, öğrenilen dildeki sesleri tanımaları, bir bağlam içerisinde sunulan vurgulama ve tonlamaların yol açtığı anlam değişikliklerini fark etmeleri ve kendilerine iletilen mesajı tam ve doğru olarak anlamlandırabilecekleri yeterlikler kazanmaları amaçlanır.

Günümüzde, yabancı dil öğretimi konusunda belirleyici bir önemi olduğu ifade edilen dinleme becerisi, uzunca yıllar yabancı dil eğitimi alanındaki araştırmalara en az konu edilen beceri olmuş; dinleme becerilerinin öğretimi, yabancı dil öğretmenleri tarafından büyük ölçüde göz ardı edilmiştir (Brown, 2008). Oysa dört temel beceriden herhangi birisinin öğrenilmesi konusunda ortaya çıkabilecek bir eksikliğin, diğer dil becerilerinin öğrenilmesini de olumsuz yönde etkilediği, (Peregoy & Boyle, 2001), dinleme becerisinin gelişiminin, diğer üç temel dil becerisinin gelişimi üzerinde oldukça olumlu etkilerinin olduğu (Badian, 1999; Bergman, 1999; Berninger, 2000; Morris ve Leavey, 2006) araştırma bulgularıyla ortaya konulmuş, bilimsel bir gerçektir.

Dinleme becerilerinin gelişimi konusunda rol oynayan değişkenlerin belirlenmesi, yapılan araştırmalarda yanıtı aranılan önemli bir konudur. Imfoh ve Janusik (2006), dinleme becerisinin gelişiminde rol oynayan faktörleri; kişisel faktörler ve bağlamsal faktörler olarak gruplandırmaktadır. Bu gruplamaya göre kişisel faktörler, kendi içerisinde bilişsel (dilbilimsel bilgi, söylem bilgisi, edimsel bilgi, üst bilişsel bilgi, ön bilgiler, ana dilde dinleme becerisi, sesleri ayırt etme becerisi, işleyen bellek kapasitesi) ve duyuşsal faktörler (kaygı, motivasyon, öz yeterlik) alt başlıklarından oluşmaktadır. Bloomfield ve diğerleri (2010) ise yabancı dilde dinleme becerilerinin gelişimini etkileyen faktörleri; dinleyicinin nitelikleri (işleyen bellek, üst bilişsel stratejiler, yabancı dilde yeterlik düzeyi ve deneyimi ve kaygı); dinleme metninin nitelikleri (uzunluk, karmaşıklık, düzen, ses ile ilgili nitelikler) ve dinleme koşulları (süre sınırı, dinleme sayısı, not alma imkânı) olarak üç başlık altında ele almışlardır. Dinleme becerilerinin gelişiminde rol oynayan değişkenler konusunda, alanyazında, bilişsel faktörler (zeka, dil öğrenmeye yatkınlık, daha önceki dil öğrenme deneyimleri vb.); duyuşsal faktörler (tutum, motivasyon, özgüven, kişilik özellikleri, kaygı, vb.); üst bilişsel faktörler ve demografik faktörler (yaş ve sosyo-kültürel deneyim vb.) konularında güçlü bir uzlaşmanın olduğu söylenilebilir (Anckar, 2011; Flowerdew ve Miller, 2005; Gardner ve MacIntyre, 1992, 1993; Olivares-Cuhat, 2010; Vandergrift ve Goh, 2012).

Dinleme becerilerinin gelişimine etki eden duyuşsal özellikler üst başlığı içerisinde ele alınabilecek bir değişken olan kaygı, yabancı dilde dinleme becerilerinin geliştirilmesi konusunda belirleyici rol oynayan, oldukça önemli bir değişkendir (Arnold, 1999; Horwitz, 2001). Bu durumun en temel nedeni; dinleme kaygısı ile dinleme performansı arasında negatif bir ilişki bulunmasıdır (Dalman, 2016; Elkhafaifi, 2005; Kim, 2000; Sadighi, Sahragard ve Jafari, 2009; Zhang, 2013; Zhou, 2003). Yabancı dil eğitimi alan bireylerin kaygı düzeyleri ile başarı düzeyleri arasında negatif bir korelasyonun var olduğunu ortaya koyan çok sayıda araştırma bulgusundan söz etmek mümkündür (Aida, 1994; Chen & Chang, 2004; Chiang, 2012; Humphires, 2011; Lan, 2010; MacIntyre ve Gardner, 1994; Oya, Manola ve Greenwood, 2004; Spielmann ve Radnofsky, 2001; Wu, 2005). Golchi (2012) ve Berber (2016)'ın araştırma bulguları da, dinleme kaygı düzeyinin yükselmesi durumunda, bireylerin dinleme stratejilerini kullanımlarının düştüğünü, dinlediklerini anlama düzeylerinin azaldığını ve dinleme kaygı düzeyi düşük bireylerin üst bilişsel stratejileri daha yoğun kullandıklarını ortaya koymaktadır.

Horwitz, Horwitz ve Cope (1986), yabancı dil öğrenme kaygısını; yabancı dil öğrenme sürecinin kendine özgü niteliklerinden kaynaklanan, bireyin öğrenme sürecine yönelik algıları, inançları, duyguları ve davranışları olarak tanımlamaktadırlar. MacIntyre ve Gardner (1994)'in konu hakkındaki görüşleri, yabancı dil öğrenme kaygısının konuşma, dinleme ve öğrenme ile ilişkili gerginlik hissi ve endişe olduğu biçimindedir. Yabancı dil öğrenme kaygısının arkasında, öğrenilen becerinin türüne ve niteliğine göre kaygıya yol açan farklı uyaranlar da bulunmaktadır. Diğer bir ifadeyle, yabancı dil öğrenme kaygısı gibi genel bir durumdan söz edilebileceği gibi okuma, yazma, konuşma ve dinleme becerilerine özgü kaygıların varlığı da bilinen bir gerçekliktir. Böyle olmakla birlikte, alanyazında özellikle yabancı dilde dinleme kaygısını temel alan bir tanımlama bulunmamaktadır. Konu hakkında yapılan genel açıklamalardan hareketle, yabancı dilde dinleme kaygısı; yabancı bir dili öğrenmekte olan ya da öğrendiklerini kullanan bireylerin dinleme süreci öncesinde ve süreç boyunca yaşadıkları, becerinin yerine getirilme biçiminin gerekli kıldığı eylemler ve farklı uyaranlardan kaynaklanan, huzursuzluk, endişe, gerginlik, tedirginlik, korku duyguları olarak tanımlanabilir.

Young (1992), dinleme becerisi konusunda öğretim yöntemleri, dinleme stratejileri ve öğrencilerin kelime dağarcıkları gibi pek çok faktörün rol oynadığını ancak kaygının diğer değişkenlerle kıyaslandığında giderek daha fazla önem kazanan bir faktör olduğunu vurgulamaktadır. Kaygının bütüncül olarak yabancı dil öğrenme sürecinde ve özelde dinleme becerisinin gelişimi üzerinde oldukça etkili bir değişken olduğu birçok araştırma ile ortaya konulmuştur. Geçmişte yapılan çalışmalarda kaygının beceriler bağlamında dil öğretimindeki etkisinden ziyade bütünsel olarak yabancı dil eğitimindeki etkilerine odaklanılmışken (Aida, 1994; Bailey, Onwuegbuzie, & Daley, 2000; Horwitz, Horwitz, & Cope, 1986; Saito & Samimy, 1996; Sanchez-Herrero & Sanchez, 1992); son yıllarda gerçekleştirilen araştırmalarda, kaygının dinleme (Atasheneh & Izadi, 2012; Chang, 2010; Kim, 2002; Kimura, 2008; Ko, 2010); okuma (Matsuda and Gobel, 2004; Shariati & Bordbar, 2009; Zhao, 2009), yazma (Cheng, 2004; Lin, 2009) ve konuşma becerileri (Osboe, Fujimura, & Hirschel, 2007; Öztürk, 2009; Pertaub, Slater, and Carter, 2001; Tianjian, 2010) üzerinde farklı etkileri olduğu ve kaygının öğrenilen beceri türüne özgü farklılıklar gösterdiği, yabancı dilde dinleme kaygısının genel/bütüncül yabancı dil kaygısı dışında, ayrı bir olgu olarak değerlendirilmesi gerektiği rapor edilmiştir (Bekleyen, 2009; Elkhafaifi, 2005; Kim, 2000; Serraj & Noordin, 2013).

Türkiye’de konu hakkında yapılan çalışmalarda, Bekleyen (2009), İngilizce öğretmeni adaylarının yüksek düzeyde bir yabancı dilde dinleme kaygısına sahip olduklarını, kaygılarının altında yatan en önemli nedenlerin öğrencilerin daha önce aldıkları yabancı dil eğitiminde dinleme eğitimine yeterince önem verilmemesi ve anlamını bildikleri sözcüklerin, cümle öğelerinin ya da vurgulanmayan kelimelerin sözlü olarak ifade edildiğinde farkına varamaması olduğunu; Gönen (2009), yabancı dilde dinleme kaygısı ile strateji kullanımı arasında olumsuz bir ilişki olduğunu; Karaca (2012), İngiliz dili eğitimi alan öğrencilerin orta düzeyde bir okuma ve dinleme kaygısına sahip olduklarını, okuma kaygısı ile dinleme kaygısı ve sınıf düzeyleri ile okuma kaygıları arasında orta seviyede bir ilişki olduğunu ifade etmişlerdir. Çapan ve Karaca (2013), yabancı dilde dinleme ve okuma kaygı düzeyleri arasında orta düzeyde ve pozitif yönlü korelasyon bulunduğunu; Ünyılmaz (2014), yabancı dil eğitimi alanında görev yapan öğretim elemanlarının orta düzeyde dinleme ve konuşma kaygısına sahip olduklarını ve öğretim elemanlarının öz yeterlik düzeyleri ile dinleme ve konuşma kaygı düzeyleri arasında orta düzeyde ve olumlu yönde bir ilişkinin var olduğunu; Berber (2016), yabancı dil dinleme kaygı düzeyi ile dinlemeyi anlamaya yönelik strateji kullanımı arasında orta düzeyde bir korelasyon olduğunu ve düşük kaygı düzeyine sahip bireylerin yüksek kaygı düzeyine sahip bireyler ile karşılaştırıldıklarında bilişsel, üst bilişsel ve sosyo-duyuşsal strateji kullanımlarının daha yüksek olduğunu; Börekci ve Yavuz (2017), mesleki ve genel liselerde öğrenim gören öğrencilerin yüksek düzeyde yabancı dilde dinleme kaygısına sahip olduklarını rapor etmişlerdir.

Yabancı dilde dinleme kaygısının ölçülmesi amacıyla geliştirilmiş oldukça sınırlı sayı ve nitelikte ölçme aracı bulunmaktadır. Wheelles (1975) tarafından geliştirilen dinleyici kaygısı testinin ikinci dil için uyarlanan sürümü, uzunca bir süre dinleme kaygısının ölçülmesi amacıyla kullanılan tek ölçme aracı olmuştur (Kim, 2000). Ancak zaman içerisinde, söz konusu ölçeğin özgün yapısının bireyin ana dilde yaşadığı dinleme kaygısını ölçmeyi amaçlaması nedeniyle, ikinci dil için uyarlanan sürümüne yabancı dil eğitimi bağlamı için uygun olmadığı eleştirileri yöneltilmiştir. Kim (2000) tarafından geliştirilen yabancı dilde dinleme kaygısı ölçeği, Wheelles'in (1975) dinleyici kaygısı testi ve Saito, Horwitz ve Garz, (1999)'ın yabancı dilde okuma kaygısı ölçeğini temel almaktadır. İngilizce dinlemeye ilişkin gerginlik ve tedirginlik ve dinlemeye ilişkin güvensizlik olmak üzere iki faktör altında toplanan ölçek 33 maddeden oluşmaktadır. Söz konusu ölçeğin Türkçe'ye uyarlanması amacıyla Kılıç (2007) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, ölçekten 9 madde çıkartılmış ve 8 faktör altında toplanan 24 maddelik yapının iç tutarlık katsayısının .86 olduğu rapor edilmiştir. Bekleyen (2009) ile Börekci ve Yavuz (2017), Kim (2000) tarafından geliştirilen ölçeği yalnızca "çeviri-tersine çeviri" yöntemiyle Türkçe'ye çevirmiş, ancak faktör analizi çalışmalarına ilişkin herhangi bir bilgi rapor etmemişlerdir. Benzer biçimde, Karakaya (2011), Kim (2000) tarafından geliştirilen ölçekteki maddeleri temel alarak dört faktör altında toplanan 15 maddeden oluşan bir "İngilizce öğretmenlerinin yabancı dil dinleme kaygısı ölçeği" çalışması gerçekleştirmiştir. Elkhafaifi (2005) tarafından geliştirilen ve 20 maddeden oluşan yabancı dilde dinleme kaygısı ölçeği de, Kim (2000) tarafından gerçekleştirilen ölçek geliştirme çalışmasında olduğu gibi yabancı dilde okuma kaygısı ölçeği (Saito, Horwitz ve Garz, 1999) temel alınarak geliştirilmiştir. Ölçeğin faktör yapısının belirlenmesi amacıyla AFA veya DFA çalışması yapılmamış, yalnızca ölçeğin iç tutarlık katsayısının 0.96 olarak belirlendiği rapor edilmiştir.

Yapılan açıklamalardan hareketle, yabancı dil öğrenme sürecinin önemli bir bileşeni olan dinleme becerilerinin geliştirilmesi konusunda oldukça önemli bir değişken olan dinleme kaygısının ölçülmesi amacıyla kullanılabilecek, geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmış özgün ölçeklere ihtiyaç duyulduğu söylenilebilir. Bununla birlikte, Oxford'un (2005), kaygının her zaman belirli bir bağlam içinde ifade edilmesi gerektiği ve kültürel normların bu bağlamın bir parçası olduğu açıklamasından hareketle, farklı kültürlerde geliştirilmiş kaygı ölçeklerinin, kültürel uyum çalışmaları yapılmadan uygulanmaları yoluyla elde edilen bulguların farklı kültürlerle genellenmesinin doğru bir yaklaşım olmadığı değerlendirilmektedir. Türkiye'de, yabancı dilde dinleme becerileri konusunu temel alan, kültürel yönden özgünlük taşıyan bir kaygı ölçeği geliştirme çalışması ise bulunmamaktadır. Bu araştırmanın temel gerekçesi olan yabancı dilde dinleme kaygısı ölçeği (YDDKÖ) geliştirme çabasının, söz konusu boşluğu doldurması yönünden önem taşıdığı düşünülmektedir. Bu araştırma, yabancı dil öğrenen bireylerin yabancı dilde dinleme etkinlikleri sürecinde yaşadıkları kaygı düzeyini belirlemek amacıyla kullanılacak, geçerlik ve güvenilirlik sınamaları yapılmış, özgün bir ölçme aracı geliştirmeyi amaçlamaktadır.

YÖNTEM

Bir ölçek geliştirme çalışması olan bu çalışmada, alanyazında sıklıkla önerilen (Tavsancıl, 2006; Tekindal, 2009; DeVellis, 2003) ölçek geliştirme adımları izlenmiştir. Ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik düzeyleri; açıklayıcı faktör analizi ve ortaya çıkan faktör yapısının doğrulanması amacıyla gerçekleştirilen doğrulayıcı faktör analizi yoluyla test edilmiştir.

1. Çalışma

Katılımcılar

Araştırmanın verileri, bir devlet üniversitesinin yabancı diller yüksekokulunda, İngilizce hazırlık öğrenimi gören ve amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemine göre seçilen 407 öğrenciden elde edilmiştir. Katılımcı öğrencilerin 300'ü (%73,7) erkek, 107'si (%26,3) kadındır. Yaş değişkenine göre, 17-29 yaş aralığındaki katılımcı sayısı 214 (%52,6); 20-22 yaş

aralığındaki katılımcı sayısı 158 (%38,8), 23 ve üzerinde bir yaşa sahip katılımcı sayısı ise 35 (%8,6)'tir. Öğrencilerin 243'ü (%59,7) A2 orta düzey, 164'ü ise (%40,3) B1 ileri düzey kur sınıflarında İngilizce öğrenimi görmektedirler. Öğrencilere ait demografik bilgiler Tablo 1.'de sunulmuştur.

Tablo 1. Katılımcıların demografik özellikleri

		n	%
Cinsiyet	Erkek	300	73,7
	Kadın	107	26,3
Yaş	17-19	214	52,6
	20-22	158	38,8
	23 ve üzeri	35	8,6
Kur Düzeyi	A2 Orta düzey	243	59,7
	B1 İleri düzey	164	40,3
Toplam		407	100

Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi

Araştırmanın veri toplama aracı; yönerge, kişisel bilgi formu ve YDDKÖ taslak formu olmak üzere üç bölümden oluşmaktadır. Yönerge; araştırmanın amacı, veri toplama aracının bölümleri, madde sayısı, yanıtlama ilkeleri, yanıtlama süresi, araştırmacının kimliği gibi konularda, katılımcıları bilgilendirme amaçlı açıklamalar içermektedir. Kişisel bilgi formu, katılımcıların cinsiyet, yaş ve İngilizce öğrenimi gördükleri kur düzeylerini belirlemeyi amaçlayan üç sorudan oluşmaktadır. Üçüncü bölüm olan, YDDKÖ taslak formu ise yabancı dilde dinleme kaygısının varlığını ifade ettiği değerlendirilen 25 maddeden oluşmaktadır. Ölçek taslağının geliştirilmesi, birbirini izleyen aşamalı bir süreç biçimde gerçekleştirilmiştir. Bu konuda yapılan çalışmalar sırasıyla şöyledir:

İlk olarak, yabancı diller yüksekokulunda, farklı kur düzeylerinde İngilizce hazırlık öğrenimi gören araştırma grubu dışındaki 65 öğrenciden, yabancı dilde dinleme becerilerinin geliştirilmesi amacıyla yapılan etkinliklerde kendilerini kaygılandıran durumları, konu hakkındaki duygu ve düşüncelerini örneklendirerek, yazılı bir biçimde belirtmeleri istenilmiştir. Bu ön çalışmanın amacı, ilgili üniversitede gerçekleştirilen dil öğretimi amaçlı uygulamalardan, öğrenme ortamlarının niteliğinden, öğretim elemanlarından, kültürel bağlamdan, öğrencilerin bireysel özelliklerinden kaynaklanabilecek, alanyazında üzerinde çok fazla durulmamış olası değişkenlerin belirlenmesidir. Öğrencilerden elde edilen veriler çözümlenerek, kaygı yaratan değişkenler biçiminde kümelenmiş ve listelenmiştir.

İzleyen aşamada, yabancı dilde dinleme kaygısı konusunda ayrıntılı bir alanyazın incelemesi yapılmıştır. Kuramsal çalışmalar, araştırma bulguları ve ölçek geliştirme çalışmaları, bu süreçte yoğun olarak yararlanılan bilgi kaynaklardır. Alanyazın incelemesi sonucunda, dinleme kaygısına yol açtığı rapor edilen değişkenler kümeler halinde listelenmiştir. Sürecin sonraki aşaması, öğrencilerden konu hakkında elde edilen verilerle, alanyazından elde edilen verilerin birleştirilmesidir. Öğrenci verileri, binişiklik gösterenler dışında, ilgili oldukları başlıklara göre alanyazına dayalı olarak oluşturulan kümelere yerleştirilmiştir. Bu çalışmayı, taslak madde havuzunun oluşturulması süreci izlemiştir.

Oluşturulan 51 maddelik taslak madde havuzu, kapsam geçerliği çalışması amacıyla İngilizce öğretmenliği alanında doktora eğitimi tamamlamış, alanda en az 10 yıllık mesleki deneyime sahip üç farklı İngilizce alan uzmanının görüşüne sunulmuştur. Uzmanlardan elde edilen geribildirimler doğrultusunda, 10 maddenin ölçek taslağından çıkarılmasıyla, 41 maddeden oluşan bir yapıya ulaşılmıştır. Bu yapı, pilot uygulama olarak yabancı diller yüksekokulunda İngilizce öğrenimi gören toplam 40 öğrenciye, ölçek maddelerini ifade edilişi yönüyle açıklığı ve

anlaşılabilirliğini değerlendirmeleri amacıyla uygulanmıştır. Öğrenci geribildirimleri doğrultusunda, ölçekteki bazı maddeler ifade ediliş biçimi yönüyle güncellenmiştir. Bir sonraki aşamada, beşli likert türünde yapılandırılan taslak ölçek formu, yabancı dilde dinleme kaygısını ölçme yönünden uygunluk; dil ve ifade biçimi, likert derecelemesi ile ölçek maddelerinin uyumu gibi yönlerden değerlendirilmek amacıyla, farklı disiplinlerden uzmanların görüşüne sunulmuştur. Taslak ölçek yapısı; İngilizce öğretmenliği alanından 5, rehberlik ve psikolojik danışma alanından 3, eğitim programları ve öğretim alanından 2, ölçme ve değerlendirme alanından 1 ve Türk dili ve edebiyatı alanından 1 uzman olmak üzere farklı üniversitelerde görev yapan 12 uzmana gönderilmiştir. Uzmanlardan konu hakkında elde edilen geribildirimler, Miles ve Huberman'ın (1994) önerdikleri güvenilirlik belirleme yöntemine uygun olarak (Güvenirlik = Görüş Birliği/ (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) analiz edilmiştir. Analiz sonucunda, %70'in altında görüş birliği (Miles ve Huberman, 1994) oluşan maddeler taslak ölçek formundan çıkarılmış, uzmanların % 70 ve üzerinde bir oranda görüş birliğine vardıkları toplam 25 madde ile taslak ölçek formuna son biçimi verilmiştir. Ölçek maddelerin tamamı ifade edilişleri ve puanlanması yönüyle pozitif yüküldür.

İşlem süreci

Ölçek geliştirme çalışmasına katılım gönüllülük esasına dayandırılmıştır. Bu temel ilkeden hareketle, öğrencilere araştırmanın amacı, ölçeğin yapısı, uygulama süreçleri, uygulama süresi, verilerin kullanım amaçları, gizlilik ve etik ilkeler konusunda ön bilgi verilmiş, araştırmaya katılımın gönüllülük esasına göre yapılacağı, istemeleri halinde sürecin herhangi bir aşamasında çalışmadan çekilebilecekleri ifade edilmiştir. Bu açıklamaların ardından, araştırmaya katılım göstermek isteyen öğrenciler belirlenmiş, her bir kur sınıfı için uygulama takvimi oluşturulmuş ve öğrenciler takvim konusunda bilgilendirilmişlerdir. Katılımcı öğrenci sayısı kadar çoğaltılan veri toplama aracı, planlanan gün ve saatlerde öğrencilere uygulanmıştır. Veri toplama işlemi Mart 2018'de gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerden elde edilen verilerin ön incelemesi sonucunda, veri toplama aracını yönergede belirtilen açıklamalara uygun olarak yanıtlamadığı belirlenen 21 katılımcıya ait form veri setinden çıkarılmış ve analiz işlemleri toplam 407 öğrenciden elde edilen verilerle gerçekleştirilmiştir. Veriler, SPSS 21.0 paket programına aktarılarak, AFA için hazır duruma getirilmiştir.

Bulgular

Yabancı dilde dinleme kaygısı ölçeği geliştirme çalışması amacıyla öğrencilerden elde edilen verilerin faktör analizi için uygunluğu çeşitli kriterler dikkate alınarak kontrol edilmiştir. İlk olarak, alanyazındaki birçok kaynak (Comrey & Lee, 1992; Field, 2000; Pallant, 2001; Tabachnick & Fidell, 2001), 407 kişilik bir katılımcı sayısının bir ölçek geliştirme çalışması için yeterli olduğunu ifade etmektedir. Örneklem büyüklüğünün faktörleştirmeye uygunluğu, Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) testi kullanılarak belirlenmiştir. Yapılan analiz sonucunda, hesaplanan KMO değeri .938'dir. Bu değer mükemmel kabul edilebilecek bir düzey, (Hutcheson ve Sofroniou, 1999; Leech, Barrett ve Morgan, 2005; Şencan, 2005) korelasyon yapılarının bütünleşik olduğunu ve faktör analizinin güvenilir faktörler sunacağı (Pallant, 2001) anlamına gelmektedir. Son olarak, yapılan Barlett küresellik testi sonuçları da, elde edilen ki-kare değerinin anlamlı olduğunu ortaya koymaktadır ($X^2_{(300)}=4191,853$; $p<.001$). Yapılan analizlerle elde edilen sonuçlara dayalı olarak, araştırma verilerinin faktör analizi çalışmasına uygun olduğu ve çok değişkenli normal bir dağılım gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

YDDKÖ'nün faktör desenini ortaya çıkarmak amacıyla, faktörleştirme yöntemi olarak temel bileşenler analizi; döndürme yöntemi olarak da eğik döndürme yöntemlerinden "direct oblimin" seçilmiştir. Madde faktör yük değerleri için belirlenen kabul düzeyi .40'tır. Yapılan ilk analiz sonucunda, taslak ölçek formunda yer alan toplam 25 madde için öz değerleri 1'in üzerinde olan dört bileşen bulunduğu gözlemlenmiştir. Bu bileşenlerin toplam varyansa yaptıkları katkı %52.78'dir. Ek

olarak alt faktörlerin toplam varyansı açıklama güçleri; birinci faktör; 37.37; ikinci faktör %5.85; üçüncü faktör %5.10 ve dördüncü faktör de %4.44 biçimindedir.

Uyumsuz maddelerin ölçek yapısından çıkarılması sürecinde de birçok ölçüt eş zamanlı olarak dikkate alınmıştır. Ölçek maddelerinin binişiklik durumu ve faktör yük değerlerinin kabul düzeyini karşılama yeterlikleri değerlendirildiğinde, iki maddenin .40 kabul değerinin altında olduğu (12. ve 17. maddeler); beş maddenin ise binişiklik gösterdiği (6. 13. 16. 18. ve 22. maddeler) belirlenmiştir. Söz konusu maddelerin analiz dışında bırakılmasının ardından ölçekte yer alan maddelerin korelasyon değerlerinin .40 ile .68 arasında değişkenlik gösterdiğini görülmüştür ki bu durum ideal olarak değerlendirilmektedir (Pallant, 2001). Ölçekten atılan maddelerden sonra elde edilen üç faktörlü yapının açıkladığı toplam varyans ise %53.20'dir. Toplam 12 maddeden oluşan (5. 7. 8. 11. 14. 15. 19. 20. 21. 23. 24. 25. maddeler) birinci faktör %39.16; üç maddeden (1. 2. 3. maddeler) oluşan ikinci faktör %7.73 ve üç maddeden oluşan (4. 9. 10. maddeler) üçüncü faktör % 6.31 olmak üzere toplam varyansa katkı sunmaktadırlar. Çok faktörlü desenlerde, açıklanan varyansın % 40 ile % 60 arasında olması yeterli olarak kabul edilmektedir (Scherer, Wiebe, Luther ve Adams, 1988; Dunteman, 1989).

Araştırma kapsamında elde edilen gerçek veriye paralel biçimde üretilen matrisle karşılaştırıldığında daha yüksek öz değere sahip faktörler, önemli faktörler olarak belirlenir (Zwick ve Velicer, 1986). Faktör sayısı belirlemede dikkate alınan kullanılan ölçüt; gerçek veriden hesaplanan öz değerlerin rastlantısal veriden elde edilen öz değerden büyük olduğu noktadır (O'Connor, 2000; Piccone, 2009). AFA çalışmasında elde edilen verilerle rastlantısal olarak elde edilen verilere ilişkin değerler incelendiğinde üç faktörlü yapının doğrulandığı görülmektedir. Faktörlere ait öz değerler Tablo 2.'de sunulmuştur.

Tablo 2. Gerçek ve rastlantısal veriler bağlamında faktörlerin öz değerleri

Faktör	Gerçek veri öz değeri	Rastlantısal veri öz değeri
1	7.878	1.388
2	1.442	1.309
3	1.340	1.245
4	1.037	1.202

Toplam 18 maddeden oluşan ölçeğin son formunun iç tutarlılık katsayısı .90'dır. Faktörler bağlamında iç tutarlılık katsayıları 1. faktör: .89 . 2. faktör: .70; 3. faktör: .76'dır. Tutarlılık katsayıları, katılımcılara ait demografik değişkenler olan cinsiyet (kadın: .92; erkek: .90), yaş grupları (17-19: .90; 20-22: .91; 23 ve üzeri: .91) ve öğrenim gördükleri kur düzeyi (A2: .89; B1: .92) bağlamında da kontrol edilmiş ve tamamında ideal sonuçlara erişilmiştir. Ölçek toplamı, faktörler ve demografik değişkenler bağlamında iç tutarlılık katsayılarına ilişkin istatistikler Tablo 3'de verilmiştir.

Tablo 3. Ölçek toplamı, faktörler ve demografik değişkenler bağlamında iç tutarlılık katsayıları

Faktörler	Cronbach Alpha Değerleri
Bireysel ve çevresel etmenler	.89
Dinleme kaynağının kontrolü	.70
Dinleme etkinliklerine yüklenen anlam	.76
Demografik Değişkenler	
Cinsiyet	
Kadın	.92
Erkek	.90
Yaş grubu	
17-19	.90
20-22	.91
23 ve üzeri	.91
Kur düzeyi	
A2	.89
B1	.92
Toplam	.90

Comrey ve Lee (1992) ile Tabachnick & Fidell'in (2001), madde yükleri .71 ve üstü olan maddelerin “mükemmel”, .63 ve üstü olan maddelerin “çok iyi” .55 ve üstü olan maddelerin “iyi” .45 ve üstü olan maddelerin “kabul edilebilir” ve .32 ve üstü olan maddelerin ise “zayıf” olarak değerlendirilmesi gerektiği açıklamaları göz önüne alındığında; geliştirilen ölçekte yer alan 6 maddenin (4. 5. 8. 11. 21. ve 25. maddeler) “kabul edilebilir”; 1 maddenin (14. madde) “iyi”; 5 maddenin (3. 7. 15. 23. ve 24. maddeler) “çok iyi” ve 6 maddenin de (1. 2. 9. 10. 19. ve 20. maddeler) “mükemmel” düzeyde olduğu söylenebilir. Ölçekte yer alan en yüksek madde yükü .84; en düşük madde yükü ise .50'dir. Yapılan analizler sonucunda elde edilen faktör deseni, madde faktör yük değerleri, ortak faktör varyansları, madde ortalamaları ve standart sapma değerleri ile madde toplam korelasyonları Tablo 4.'de verilmiştir.

Tablo 4. Madde istatistikleri.

Maddeler	Ortalama	Standart Sapma	Madde Toplam r	Madde Yüğü
10.Yabancı dil öğrenme konusunda en zor beceri dinlediğini anlamadır.	3,34	1,22	,480	,842
20.Konuşulanları dinlerken her an önemli bir ayrıntıyı kaçıracağım korkusu yaşarım.	3,28	1,14	,620	,834
2.Konuşmacının konuşma hızına müdahale edememek tedirginliğimi artırır.	3,14	1,05	,454	,823
9.Dinleme, yabancı dil öğrenme sürecindeki en tedirgin edici etkidir.	3,00	1,32	,567	,814
19.Dinleme etkinliklerinde göstereceğim çabanın başarılı olmak için yetmeyeceğine inanırım.	2,73	1,17	,513	,780
1.Dinlediklerimi anlayamadığımda, konuşma akışını durduramamak gerginlik yaşamama yol açar.	3,25	1,11	,485	,723
24.Dinleme etkinliği sonrasında yapılacak konuşma ve yazma çalışmaları, dinleme sürecinde yaşadığım gerginliği artırır.	3,05	1,18	,609	,706
3.Konuşmacının ses tonu, tonlama ve telaffuz biçimi gibi faktörler beni endişelendirir.	3,17	1,15	,400	,686
7.Konuşma içeriğini doğru anlayamayacağım korkusuna kapılırım.	3,13	1,17	,687	,663
15.Konuşulanları anlayamadığımda, sınavlarda başarısız olacağım düşüncesi beni tedirgin eder.	3,51	1,18	,649	,657
23.Birden fazla konuşmacının yer aldığı dinleme metinleri benim için bir endişe kaynağıdır.	2,84	1,16	,542	,630
14.Dinlediklerimi anlamlandırmaya çalışırken, konuşmanın akışını kaçıracağım korkusu yaşarım.	3,52	1,09	,656	,601
8.Dinlediklerimi anlamak zorunda olduğumu bilmek endişe vericidir.	3,02	1,20	,640	,543
11.Bilmediğim sözcük, kalıp ve cümle yapılarının bulunduğu içerikleri dinlerken gerginliğim artar.	3,44	1,11	,654	,538
21.Dinleme etkinliklerinde konuşulanlara odaklanma güçlüğü yaşarım.	3,11	1,12	,582	,534
25.Konuşma içeriğinin, görüntü ve alt yazı desteği olmadan sunulduğu durumlarda tedirginliğim artar.	3,10	1,21	,603	,529
5.Bilgi sahibi olmadığım konularla ilgili içerikleri dinlerken, çaresizlik duygusuna kapılırım.	3,09	1,17	,532	,509
4.Dinleme etkinlikleri için anlaşılması zor içeriklerin seçildiğini düşünürüm.	3,33	1,13	,432	,500

N=407

2. Çalışma

Ölçek geliştirme çalışmalarında, ölçek faktör yapısının belirlenmesi amacıyla AFA ve DFA çalışmalarının yapılması gerektiği, üzerinde uzlaşmış, yaygın kabul gören bir yaklaşımdır. Öte yandan, AFA sonucunda ortaya çıkan modelin uygunluğunun, yeni bir veri seti kullanılarak doğrulanması ölçeğin niteliği hakkında önemli sonuçlar veren bir gerekliliktir. Bir diğer ifadeyle, faktör yapısı, benzer bir örneklemden toplanacak ek veriler kullanılarak, yapısal eşitlik modeli ile doğrulanmalı ve tamamlanmalıdır (Henson & Roberts, 2006). Bu araştırmanın DFA çalışması, AFA sonucunda ortaya çıkan faktör yapısını doğrulamak amacıyla, benzer bir örneklemden, farklı katılımcılardan elde edilen verilerle gerçekleştirilmiştir.

Katılımcılar

DFA çalışması, AFA çalışmasında olduğu gibi bir devlet üniversitesinin yabancı diller yüksek okulunda İngilizce hazırlık öğrenimi gören, AFA çalışmasına katılmamış ve amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemine göre seçilmiş olan 215 öğrenciden elde edilen verilerle gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin 128'i (%59,5) erkek, 87'si (40,5) kadındır. Yaş değişkenine göre, 17-29 yaş aralığındaki katılımcı sayısı 109 (%50,7); 20-22 yaş aralığındaki katılımcı sayısı 78 (%36,3) ve 23 ve üzerinde bir yaşa sahip katılımcı sayısı ise 28 (%13)'dir. Öğrencilerin 120'si (%55,8) A2 orta düzey, 95'i ise (%44,2) B1 ileri düzey İngilizce kur sınıflarında öğrenim görmektedirler. Katılımcı öğrencilere ait bilgiler Tablo 5.'de sunulmuştur.

Tablo 5. Katılımcıların demografik özellikleri

		n	%
Cinsiyet	Erkek	128	59,5
	Kadın	87	40,5
Yaş	17-19	109	50,7
	20-22	78	36,3
	23 ve üzeri	28	13
Kur Düzeyi	A2 Orta düzey	120	55,8
	B1 İleri düzey	95	44,2
Toplam		215	100

İşlem Süreci

İşlem süreci, AFA'ya benzer bir süreçtir. Gönüllü katılım ilkesi gereğince, öğrenciler araştırma süreci, gizlilik ve etik ilkeler hakkında ayrıntılı olarak bilgilendirilmiş, veri toplama aracı, katılım konusunda gönüllülük gösteren öğrencilere, uygulama takvimi doğrultusunda belirlenen gün ve saatlerde uygulanmıştır. DFA çalışması için veri toplama işlemi Nisan 2018'de gerçekleştirilmiştir.

Bulgular

DFA için öğrencilerden elde edilen veriler uygunluk yönünden çeşitli ölçütler dikkate alınarak kontrol edilmiştir. Alanyazında, ölçek geliştirme çalışmalarında yapılan faktör analizinde örneklem sayısının, madde sayısının 5-10 katı aralığında olması gerektiği (Tavşancıl, 2002; Şencan, 2005) belirtilmektedir. Bu yönüyle, 215 kişilik bir katılımcı sayısının DFA için yeterli olduğu ifade edilebilir. Örneklem büyüklüğünün faktörleştirmeye uygunluğunu belirlemek amacıyla yapılan Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) testi sonucunda elde edilen KMO değeri .919'dur. Bu değer, mükemmel kabul edilebilecek bir düzeye (Hutcheson ve Sofroniou, 1999; Leech, Barrett ve Morgan, 2005) işaret etmektedir. Son olarak, yapılan Barlett küresellik testi sonuçları, elde edilen ki-kare değerinin anlamlı olduğunu ortaya koymaktadır ($\chi^2_{(153)}=1492,301$; $p<.001$).

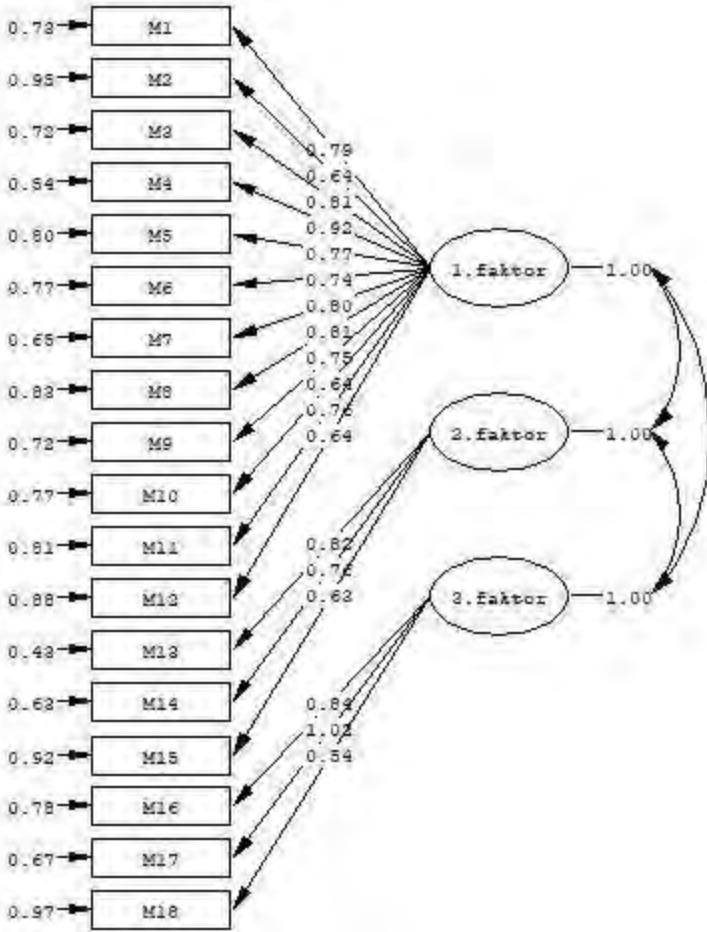
LISREL 8.51 for Windows (Jöreskog ve Sörbom, 2001) yazılımı kullanılarak gerçekleştirilen DFA’da, bir önceki aşamada gerçekleştirilen AFA sonucunda ortaya çıkan üç faktörlü yapının test edilmesi amaçlanmıştır. Çözümleme, toplam 12 maddeyle açıklanan “bireysel ve çevresel etmenler”, 3 madde ile açıklanan “dinleme kaynağının kontrolü” ve 3 madde ile açıklanan “dinleme etkinliklerine yüklenen anlam” olmak üzere, üç gizli değişkenin incelenmesine dayalıdır. Tek başına χ^2 test istatistiğinin örneklem büyüklüğünden etkilenebileceği gerekçesiyle (Tabachnick ve Fidell, 2001), modelin yeterliğini test etmek için alanyazında sıklıkla kullanılan χ^2/df oranı, RMSEA, SRMR, GFI, NNFI, CFI ve IFI uyum indekslerinden yararlanılmıştır. Ki-kare değerinin serbestlik derecesine oranlanmasıyla ortaya çıkan χ^2/sd değeri 1.58’dir ($209.5/132=1,58$). Bu değer, yapılan analizin χ^2/sd oranının mükemmel düzeyde uyum gösterdiğini ifade etmektedir (Sümer, 2000; Kline, 2005). Ki-kare uyumuna ek olarak incelenen Goodness-of-Fit Index (GFI: .90), Nonnormed Fit Index (NNFI: .93), Comparative Fit Index (CFI: .94), Incremental Fit Index (IFI: .94) değerlerinin tamamında iyi düzeyde uyum değerlerine ulaşılmıştır (Bentler, 1995). Son olarak Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü (RMSEA: 0.052) ve Standartlaştırılmış Kök Artık Kareler Ortalaması (SRMR: 0.59) değerleri de iyi derecede bir uyumun varlığını ortaya koymaktadır (Browne & Cudeck, 1993; Sümer, 2000).

SPSS 21.0 paket programı kullanılarak yapılan son analizde, üç faktörlü yapının toplam varyansın %53.87’sini açıkladığı ve yüksek kabul edilebilecek bir iç tutarlık katsayısına (.90) sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, tüm maddelerin t değerlerinin 2.56’dan büyük olduğu ve .01 düzeyinde anlamlı olduğunu görülmüştür. (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2012) DFA uygulamasıyla ilgili madde istatistikleri Şekil 1. ve Tablo 6.’da verilmiştir.

Tablo 6. Madde istatistikleri.

Maddeler	Ortalama	Standart Sapma	t değeri	Standartlaştırılmış Çözüm	Hata Varyansı
1.Konuşulanları dinlerken her an önemli bir ayrıntıyı kaçıracağım korkusu yaşarım.	3,28	1,14	10,93	0,68	0,54
2.Dinleme etkinliklerinde göstereceğim çabanın başarılı olmak için yetmeyeceğine inanırım.	2,73	1,17	8,35	0,55	0,70
3.Dinleme etkinliği sonrasında yapılacak konuşma ve yazma çalışmaları, dinleme sürecinde yaşadığım gerginliği artırır.	3,05	1,18	11,12	0,69	0,52
4.Konuşma içeriğini doğru anlayamayacağım korkusuna kapılırım.	3,13	1,17	13,27	0,78	0,39
5.Konuşulanları anlayamadığımda, sınavlarda başarısız olacağım düşüncesi beni tedirgin eder.	3,51	1,18	10,31	0,65	0,58
6.Birden fazla konuşmacının yer aldığı dinleme metinleri benim için bir endişe kaynağıdır.	2,84	1,16	10,24	0,65	0,58
7.Dinlediklerimi anlamlandırmaya çalışırken, konuşmanın akışını kaçıracağım korkusu yaşarım.	3,52	1,09	11,43	0,70	0,51
8.Dinlediklerimi anlamak zorunda olduğumu bilmek endişe vericidir.	3,02	1,20	10,60	0,66	0,56
9.Bilmediğim sözcük, kalıp ve cümle yapılarının bulunduğu içerikleri dinlerken gerginliğim artar.	3,44	1,11	10,49	0,66	0,57
10.Dinleme etkinliklerinde konuşulanlara odaklanma güçlüğü yaşarım.	3,11	1,12	9,06	0,59	0,66
11.Konuşma içeriğinin, görüntü ve alt yazı desteği olmadan sunulduğu durumlarda tedirginliğim artar.	3,10	1,21	10,22	0,65	0,58
12.Bilgi sahibi olmadığım konularla ilgili içerikleri dinlerken, çaresizlik duygusuna kapılırım.	3,09	1,17	8,63	0,56	0,68
13.Konuşmacının konuşma hızına müdahale edememek tedirginliğimi artırır.	3,14	1,05	11,04	0,78	0,39
14.Dinlediklerimi anlayamadığımda, konuşma akışını durduramamak gerginlik yaşamama yol açar.	3,25	1,11	9,77	0,69	0,52
15.Konuşmacının ses tonu, tonlama ve telaffuz biçimi gibi faktörler beni endişelendirir.	3,17	1,15	7,55	0,55	0,70
16.Yabancı dil öğrenme konusunda en zor beceri dinlediğini anlamadır.	3,34	1,22	9,77	0,69	0,53
17.Dinleme, yabancı dil öğrenme sürecindeki en tedirgin edici etkinliktir.	3,00	1,32	11,17	0,78	0,39
18.Dinleme etkinlikleri için anlaşılması zor içeriklerin seçildiğini düşünürüm.	3,33	1,13	6,53	0,48	0,77

n=215



Şekil 1. Yabancı dilde dinleme kaygısı ölçeğinin DFA diyagramı

Sonuç ve Tartışma

Bu araştırma yabancı dilde dinleme kaygısı ölçeği geliştirmeyi amaçlamaktadır. Ölçeğin faktör desenini ortaya çıkarmak amacıyla, katılımcılardan elde edilen verilerle gerçekleştirilen AFA sonucunda elde edilen 12 maddeyle (1. 2. 3. 4. 5. 6. 7. 8. 9. 10. 11. ve 12. maddeler) açıklanan “bireysel ve çevresel etmenler”, 3 maddeyle (13. 14. ve 15. maddeler) açıklanan “dinleme kaynağının kontrolü” ve 3 maddeyle (16. 17. ve 18. maddeler) açıklanan “dinleme etkinliklerine yüklenen anlam” olarak adlandırılan üç faktörlü yapının, açıkladığı toplam varyans %53.20’dir. Toplam 18 maddeden oluşan ölçeğin iç tutarlılık katsayısı ise .90’dır. Faktörler ve demografik değişkenler bağlamındaki iç tutarlılık katsayılarının belirlenmesi amacıyla yapılan analizlerde elde edilen değerler ise .70 ile .92 arasında değişkenlik göstermektedir. Ölçekte yer alan 18 madde için en yüksek madde yükü .84; en düşük madde yükü ise .50’dir. DFA çalışmasında, alanyazında sıklıkla kullanılan χ^2/df oranı, RMSEA, SRMR, GFI, NNFI, CFI ve IFI uyum indekslerinden yararlanılmış ve tüm değerlerin iyi derecede bir uyumu yansıttığı; üç faktörlü yapının toplam varyansın %53.87’sini açıkladığı ve ölçeğin yüksek düzeyde kabul edilebilecek bir iç tutarlılık katsayısına (.90) sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. AFA ve DFA çalışmalarından elde edilen sonuçların oldukça iyi düzeyde bir uyumu yansıtması, gerek bütüncül olarak gerekse de demografik değişkenler ve faktörler bağlamında gözlemlenen iç tutarlılık katsayılarının yüksek değerlere sahip olmasından hareketle, geliştirilen ölçeğin, bireylerin yabancı dilde dinleme kaygısını belirleme amacıyla kullanılabilecek, özgün, geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu ifade edilebilir.

Bu çalışmada geliştirilen, üç faktör altında toplanan 18 maddeden oluşan yabancı dilde dinleme kaygısı ölçeğini değerli kıldığı düşünülen bir başka özellik, ölçekte yer alan maddelerin, alanyazında dinleme kaygısı yarattığı sıklıkla vurgulanan değişkenlerle uyum göstermesidir. Young (1991), yabancı dilde dinleme kaygısı yaratan faktörleri bireysel özellikler, öğrencilerin yabancı dil öğrenme konusundaki inançları, öğretmen nitelikleri, sınıf içi uygulamalar ve sınavlar olarak altı grupta ele almaktadır. Dunkel (1991), öğrencilerin yabancı dil öğrenme konusunda kendilerini yetersiz görmelerini ve güven duygusu eksikliğini, Scarcella ve Oxford (1992), öğrencilerin çok zor ya da aşına olmadıkları bir öğrenme görevi ile karşı karşıya kalmalarını, kaygıya yol açan önemli değişkenler olarak vurgulamaktadırlar. Vogely (1998), dinleme kaygısını yaratan etmenleri; dinleme materyalinin özellikleri (konuşmanın nitelikleri, zorluk düzeyi, görsel desteğin olmaması, tekrar etme şansının olmaması); dinleme sürecine ilişkin faktörler (yanlış stratejiler, sürenin yetersiz oluşu, cevapları kontrol etme şansının olmayışı vb.); öğretimsel faktörler (pratik yapma eksikliği, öğrenme ortamının özellikleri vb.) ve kişisel faktörler (hata yapma korkusu, öğrencinin ve öğreticinin kişiliği vb.) olarak sıralamaktadır. Chang (2008), sınav temelli bir dinlemenin kaygı düzeyini yükselttiğini, İngilizce konuşulanları anlama konusunda düşük güven, dinleme derslerini bir zorunluluk olarak değerlendirme, ölçme ve değerlendirmeye ilişkin endişeleri, dinleme kaygısını ortaya çıkaran faktörler olarak açıklamaktadır. Bekleyen (2009), yabancı dilde dinleme kaygısına yol açan faktörler olarak; dil eğitimi konusundaki önceki öğrenmelerin yetersizliği, anlamı bilinen sözcüklerin dinleme sürecinde ayırt edilmemesi, cümle öğelerinin tanımlanamaması, zayıf vurgulanan sözcüklerin fark edilememesi, dinleme materyalinin düşük bir niteliğe sahip olması, farklı aksanları anlayamama, konu hakkında bilgi eksikliği ve sözcük ya da dil bilgisi ile ilgili eksiklikler olarak sıralamıştır. Bloomfield ve diğerleri ise (2010), dinleyicilerin kendilerine iletilen mesajı karmaşık olarak yorumlamaları ya da mesajı anlayamayacaklarına ilişkin olumsuz düşüncelere sahip olmaları durumunda kaygı duyduklarını ve oluşan kaygı ile birlikte motivasyonlarının ve dinlediklerini anlama düzeylerinin düştüğünü ifade etmektedir. Son olarak, Yaylı (2017), yabancı dilde dinleme kaygısının nedenlerini, öğrencilerin eğitim geçmişleri, sözlü olarak ifade edilen kelimeleri anlama konusunda başarısız olmaları, konsantrasyon eksikliği ve bilinmeyen sözcüklerin sayısının fazla olması olarak açıklamaktadır.

Alanyazında, konu hakkında sınırlı sayıda çalışma bulunmakla birlikte, hedef dile ait kültür ile bireylerin kendi kültürleri arasındaki farklılıkların da, duygusal gerileme, panik, kızgınlık, kendine acıma, üzüntü ve yabancılık çekme biçiminde sıralanabilecek yansımaları yönüyle dinleme kaygısı üzerinde etkili olabileceği, bu konuda yapılan açıklamalardır (Kim, 2000; Levine, 2003; Horwitz, 1986; Aida, 1994; Truitt, 1995; Aydın ve Zengin, 2008). Benzer bir açıklama, bireylerin kaygı düzeylerinin, farklı kültürel gruplara ve öğrendikleri yabancı dile göre değişiklik gösterebileceğidir (Horwitz, 2000). Bu çalışmada, yabancı dilde dinleme kaygısının ölçülmesi amacıyla geliştirilen ölçekte yer alan maddeler, kapsam ve içerikleri yönüyle alanyazında, yukarıda belirtilen değişkenlerle oldukça uyumludur. Ölçekte yer alan maddelerin, kapsamlı bir alanyazın incelemesi, uzman görüşleri ve yabancı dil öğrenmekte olan ve bu süreçte kaygıyı doğrudan yaşayan kişiler olan öğrencilerin deneyim, görüş ve açıklamalarına dayalı olarak geliştirilmiş olması, ölçeği güçlü kılan bir başka boyuttur.

Bu araştırmada geliştirilen ölçek kullanılarak, öğrencilerin yabancı dilde dinleme kaygısı konusundaki var olan durumları belirlenebilir. Öte yandan, kaygıyı yaratan kaynaklar analiz edilerek, yaşanan sorunların çözülmesi amacıyla iyileştirici önlemler alınabilir. YDDKÖ, dinleme kaygısının farklı değişkenler yönüyle analizini konu edinecek araştırmalar için işlevsel seçenekler sunabilir. Dinleme becerilerinin gelişiminin, diğer dil becerilerinin öğrenilmesi üzerindeki etkisi konusunda alanyazında vurgulanan gerçekler göz önüne alındığında, bu araştırmada geliştirilen ölçek kullanılarak, dinleme kaygısı ile okuma, yazma ve konuşma kaygısı arasında korelasyonel çalışmalar gerçekleştirilebilir. Son olarak, bu araştırmadaki ölçek geliştirme çalışması, bir devlet üniversitesinin yabancı diller yüksekokulunda İngilizce hazırlık sınıflarında öğrenimlerini sürdüren

öğrencilerden elde edilen verilere dayalı olarak gerçekleştirilmiştir. Farklı yaş gruplarında, farklı eğitim düzeylerinde ve farklı okul türlerinde öğrenim gören öğrencilerin katılımıyla gerçekleştirilecek ileri araştırmalar yoluyla, ölçeğin farklı örneklemeler için uygunluğu, geçerlik güvenirlik değerleri ve faktör yapısı test edilebilir.

KAYNAKÇA

- Agudelo, C. S., Avila, C. M. L. & Lopez, G. Y. A. (2007). How to improve sixth graders' reading comprehension through the skimming technique. *PROFILE Issues in Teachers' Professional Development*, 8(1), 25-39.
- Aida, Y. (1994). Examination of Horwitz, Horwitz, and Cope's construct of foreign language anxiety: The case of students of Japanese. *The Modern Language Journal*, 78 (2), 155-168.
- Ankar, J. (2011). *Assessing foreign language listening comprehension by means of the multiplechoice format: processes and products*. Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Arnold, J. (2000). Seeing through listening comprehension exam anxiety. *TESOL Quarterly*, 34, 777-786.
- Atasheneh, N. & Izadi, A. (2012). The role of teachers in reducing/increasing listening comprehension test anxiety: A case of Iranian EFL learners. *English Language Teaching*, 5(3), 178-187.
- Aydın, S. & Zengin, B. (2008). Yabancı dil öğreniminde kaygı: Bir literatür özeti. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 4(1), 81-94.
- Badian, N.A. (1999). Persistent arithmetic, reading, or arithmetic and reading disability. *Annals of Dyslexia*, 49(1), 45-70.
- Bailey, P., Onwuegbuzie, A. J. & Daley, C. E. (2000). Using learning style to predict foreign language achievement at the college level. *System*, 28, 115-133.
- Bekleyen, N. (2009). Helping teachers become better English students: Causes, effects, and coping strategies for foreign language listening anxiety. *System* 37, 664- 675.
- Berber, G. (2016). FL listening comprehension strategy employment of high and low anxious listeners (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Bergman, O. (1999). Wait for me! Reader control of narration rate in talking books. Newark, DE: International Reading Association.
- Berninger, V. W. (2000). Development of language by hand and its connections to language by ear, mouth and eye. *Topics in Language Disorders*, 20(4), 65-84.
- Bloomfield, A. and others (2010). What makes listening difficult? Factors affecting second language listening comprehension. Delivered from 21.04.2018, http://www.dliflc.edu/wp-content/uploads/2014/04/CASL_study_FINAL_Lit_Rev.pdf
- Borekci, R. & Yavuz, F. (2017). Foreign language listening anxiety among Turkish EFL learners. *Global Journal of Foreign Language Teaching*, 7(2), 86-90.
- Bozorgian, H. (2012). The relationship between listening and other language skills in international English language testing system. *Theory and Practice in Language Studies*, 2(4), 657-663.
- Brown, G. (2008). Selective listening. *System: An International Journal of Educational Technology and Applied Linguistics*, 36, 10-21.

- Browne, M. W., & Cudeck, R. (1993). Alternative ways of assessing model fit. Bollen, K. A. & Long, J. S. (Eds.), In *Testing structural equation models* (pp.136-162). Newbury Park, CA: Sage.
- Carrell, P.L. & Grabe, W. (2002). Reading. Schmitt, N. (Ed). In *An introduction to applied linguistics* (pp. 233-250).. London: Arnold.
- Celce-Murcia, M. & Olshtain, E. (2000). *Discourse and context in language teaching*. New York: Cambridge University Press.
- Chang, C. A. (2008). Sources of listening anxiety in learning English as a foreign language. *Perceptual and Motor Skills*, 106, 21-34.
- Chang, C. A. (2010). Second-language listening anxiety before and after a 1-yr. intervention in extensive listening compared with standard foreign language instruction. *Perceptual and Motor Skills*, 110(2), 355-365.
- Chen T. U. & Chang G. Y. (2004). The Relationship between foreign language anxiety and learning difficulties. *Foreign Language Annals*, 37(2):279-289.
- Cheng, Y. S. (2004). A measure of second language writing anxiety: Scale development and preliminary validation. *Journal of Second Language Writing*, 13, 313-15.
- Chiang, M. C. (2012). The relationship between foreign language anxiety and foreign language speaking proficiency among elementary school students in Taiwan (Unpublished Doctoral Thesis). Taiwan: Ming Chuan University.
- Comrey, A. L. & Lee, H. B. (1992). *A first course in factor analysis* (Second ed.). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Cumming, A. (2006). *Goals for academic writing: EFL students and their instructors*. Amsterdam: John Benjamins.
- Currie, P. & Cray, E. (2004). ESL literacy: Language practice or social practice? *Journal of Second Language Writing*, 13(2), 111-132.
- Çapan, A. S. & Karaca, M. (2012). A comparative study of listening anxiety and reading anxiety. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 70, 1360-1373.
- Dalman, R. M. (2016). The Relationship between listening anxiety, listening comprehension strategies, and listening performance among Iranian EFL university students. *International Journal of Modern Language Teaching and Learning*, 1(6), 241-252.
- DeVellis, R. F. (2003). *Scale development: Theory and applications*. London: Sage.
- Dunkel, P. (1991). Listening in the native and second/foreign language: Towards an integration of research and practice. *TESOL Quarterly*, 25, 431-457.
- Duntelman, G. H. (1989). Principal component analysis. *Quantitative Applications in the Social Sciences Series*. Housand Oaks, CA: Sage.
- Elkhafaifi, H. (2005). Listening comprehension and anxiety in the Arabic language classroom. *The Modern Language Journal*, 89, 206-220.
- Emiroğlu, S. & Pinar, N. F. (2013). Dinleme becerisinin diğer beceri alanları ile ilişkisi. *Turkish Studies - International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 12 (18), 339-360. ISSN: 1308-2140, www.turkishstudies.net, DOI Number: 10.7827/TurkishStudies.4965.

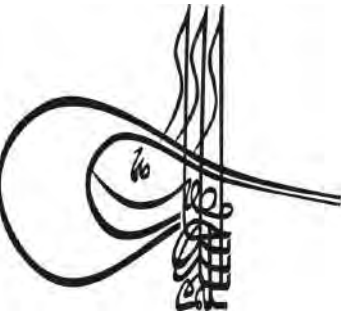
- Ergin, A. & Birol, C. (2000). *Eğitimde iletişim*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Field, A. (2000). *Discovering statistics using SPSS for windows*. London: Sage Publications.
- Flowerdew, J. & Miller, L. (2005). *Second language listening: Theory and practice*. Cambridge: Cambridge University.
- Gardner, R. C., & MacIntyre, P. D. (1992). A student's contribution to second language learning. Part I: Cognitive variables. *Language Teaching*, 25, 211-220.
- Gardner, R. C., & MacIntyre, P. D. (1993). A student's contribution to second language learning. Part II: Affective variables. *Language Teaching*, 26, 1-11.
- Golchi, M. M. (2012). Listening anxiety and its relationship with listening strategy use and listening comprehension among Iranian IELTS learners. *International Journal of English Linguistics*, 2(4), 115-128.
- Gonen, M. (2009). The relationship between FL listening anxiety and foreign language listening strategies: the case of Turkish EFL learners. 5. WSEAS/IASME International Conference on Educational Technologies. (1-3 July 2009). Spain: Canary Islands.
- Grabe, W. & Stoller, F. L. (2002). *Teaching and researching reading*. Harlow: Pearson Education.
- Harmankaya, Ö. M. & Melanlıoğlu, D. (2017). Üstbiliş stratejileri eğitiminin ortaokul öğrencilerinin dinlediğini anlama becerilerine, dinlemeye yönelik tutumlarına ve dinleme kaygılarına etkisi. *Turkish Studies - International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 12 (18), 339-360. ISSN: 1308-2140, www.turkishstudies.net, DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.12117>
- Harmer, J. (2015). *The practice of English language teaching* (5. Baskı). Londra: Pearson Longman Press.
- Henson, R. K. & Roberts, J. K. (2006). Use of exploratory factor analysis in published research. *Educational and Psychological Measurement*, 66(3), 393-416.
- Holden, W.R. (2004). Facilitating listening comprehension: Acquiring successful strategies. *Bulletin of Hokuriku University*, 28, 257-266.
- Horwitz, E. K. (1986). Preliminary evidence for the reliability and validity of a foreign language anxiety scale. *TESOL Quarterly*, 20(3), 559-562.
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B. ve Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal*, 70(2), 125-132.
- Horwitz, E. K. (2000). It ain't over til it's over: On foreign language anxiety, first language deficits, and the confounding of variables. *The Modern Language Journal*, 84, 256-259.
- Horwitz, K. E. (2001). Language anxiety and achievement. *Annual Review of Applied Linguistics*, 21, 112-127.
- Humphries, R. (2011). Language anxiety in international students. *Griffith Working Papers in Pragmatics and Intercultural Communication* 4, 65-77.
- Hutcheson, G., & Sofroniou, N. (1999). *The multivariate social scientist*. London: Sage.
- Imhof, M. & Janusik, L. A. (2006). Development and validation of the Imhof-Janusik listening concepts inventory to measure listening conceptualization differences between cultures. *Journal of International Communication Research*, 35, 79-98.

- Jöreskog, K. G. & Sörbom, D. (2001). *Lisrel 8: Structural equation modeling with the simplis command language*. Lincolnwood: Scientific Software International.
- Karaca, M. (2012). Foreign language anxiety in receptive language skills in ELT classrooms at Necmettin Erbakan University (Unpublished Graduate Thesis). Konya: Necmettin Erbakan University.
- Karakaya, D. (2011). Non-native EFL teachers' foreign language listening and speaking anxiety and their perceived competencies in teaching these skills (Unpublished Graduate Thesis). Ankara: METU.
- Kılıç, M. (2007). The sources and relations of foreign language listening anxiety with respect to text type and learner variables: A case study at Gaziantep University (Unpublished Graduate Thesis). Gaziantep: Gaziantep University.
- Kern, R. (2000). *Literacy and language teaching*. Hong Kong: Oxford University Press.
- Kim, J. (2000). *Foreign language listening anxiety: A study of Korean students learning English* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). The University of Texas, ABD.
- Kim, J. (2002). Anxiety and foreign language listening. *English Teaching*, 57(2), 3-34.
- Kimura, H. (2008). Foreign language listening anxiety: Its dimensionality and group differences. *JALT Journal*, 30(2), 173-195.
- Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modelling*. New York: The Guilford.
- Ko, Y. A. (2010). *The effects of pedagogical agents on listening anxiety and listening comprehension in an English as a foreign Language context* (Unpublished Doctoral Thesis). Utah: Utah State University.
- Lan, Y. J. (2010). *A study of Taiwanese 7th graders' foreign language anxiety, beliefs about language learning and its relationship with their English achievement*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ming Chuan University, Tayvan.
- Leech, N. L., Barrett, K. C. & Morgan, G. A. (2005). *SPSS for intermediate statistics: Use and interpretation* (2. Ed.). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Leki, I. (2002). Second language writing. Kaplan, R. B. (Ed.), *Oxford handbook of applied linguistics* (ss. 60-69) içinde. Oxford: Oxford University Press.
- Levine, G. S. (2003). Student and instructor beliefs and attitudes about target language use, first language use, and anxiety: Report of a questionnaire study. *The Modern Language Journal*, 87, 343-364.
- Lin, G. H. C. & Ho, S. M. M. (2009). An exploration into foreign language writing anxiety from Taiwanese university students' perspectives. NCUE Fourth Annual Conference on Language, Teaching, Literature, Linguistics, Translations and Interpretation.
- Lynch, T. (1998). Theoretical perspectives on listening. *Annual Review of Applied Linguistics*, 18, 3-19.
- MacIntyre, P. D. & Gardner, R. C. (1994). The subtle effects of language anxiety on cognitive processing in the second language. *Language Learning*, 44, 283 – 305.
- Matsuda, S. & Gobel, P. (2004). Anxiety and predictors of performance in the foreign language classroom. *System*, 32(1), 21-36.

- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. (Second ed). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Morley, J. (2001). Aural comprehension instruction. Celce-Murcia, M. (Ed.), *Principles and practices in teaching English as a second or foreign language* içinde. Boston: Heinle and Heinle.
- Morris, T. & Leavey, G. (2006). Promoting phonological awareness in nursery-aged children through a sure start early listening programme. *International Journal of Early Year Education*, 14(2), 155-168.
- Nunan, D. (2003). Listening in a second language. *The Language Teacher*, http://www.jalt-publications.org/old_tlt/articles/2003/07/nunan adresinden 21.04.2018 tarihinde erişilmiştir.
- O'Connor, B. P. (2000). SPSS and SAS programs for determining the number of components using parallel analysis and Velicer's MAP test. *Behavior Research Methods, Instruments, & Computers*, 32, 396-402.
- Olivares-Cuhat, G. (2010). Relative Importance of Learning Variables on L2 Performance. *Linguistik online*, 43(3), 99-116.
- Osboe, S., Fujimura, T., & Hirschel, R. (2007). *Students confidence and anxiety in L2 speaking activities*. Independent Learning Association Japan Conference: Exploring theory, enhancing practice Autonomy across the disciplines konferansında sunulan bildiri. Kanda University of International Studies, Chiba, Japan, 5-8 Ekim 2007.
- Oya, T., Manola E. & Greenwood J. (2004). The influence of personality and anxiety on the oral performance of Japanese speakers of English. *Applied Cognitive Psychology*, 18, 841-855.
- Oxford, R. L. (1993). Research update on teaching L2 listening. *System*, 21(2), 205-211.
- Oxford, R. (1999). Second language learning: Individual differences. Spolsky, B. (Ed.) In *Concise encyclopedia of educational linguistics* (pp. 552-560). Oxford, UK: Elsevier.
- Öztürk, G. (2009). Foreign language speaking anxiety and learner motivation: A case study at a Turkish state university (Unpublished Graduate Thesis). Ankara: METU.
- Pallant, J. (2001). *SPSS survival manual*. Maidenhead, PA: Open University.
- Peregoy, S. F. & Boyle, O. F. (2001). *Reading, writing, and learning in ESL: A resource book for K-12 teachers*. New York: Addison Wesley Longman.
- Pertaub, D. P., Slater, M., & Barker, C. (2001). An experiment on public speaking anxiety in response to three different types of virtual audience. *Teleoperators and Virtual Environments*, 11(1), 68-78.
- Piccone, A.V. (2009). A comparison of three computational procedures for solving the number of factors problem in exploratory factor analysis. Published Doctor of Philosophy dissertation. University of Northern Colorado.
- Pressley, M. and others. (1992). Beyond direct explanation: Transactional instruction of reading comprehension strategies. *Elementary School Journal*, 92(5), 511-554.
- Rost, M. (2001). Listening. Carter, R. & Nunan, D. (Eds.), In *The Cambridge guide to teaching English to speakers of other language* (pp.7-14). Cambridge: Cambridge University.

- Rost, M. (2006). Areas of research that influence L2 listening instruction. Usó-Juan, E. ve Martínez-Flor, A. (Ed). In *Current trends in the development and teaching of the four language skills* (pp. 47-74). Berlin: Mouton de Gruyter.
- Sadighi, F, Sahragard .R, & Jafari, M. (2009). Listening comprehension and foreign language classroom anxiety among Iranian EFL learners. *The Iranian EFL Journal*, 3, 137-152.
- Saito, Y. & Samimy, K. K. (1996). Foreign language anxiety and language performance: A study of learner anxiety in beginning, intermediate, and advanced-level college students of Japanese. *Foreign Language Annals*, 29(2), 239-249.
- Saito, Y., Garza, T. J., & Horwitz, E. K. (1999). Foreign language reading anxiety. *Modern Language Journal*, 83(2), 202-218.
- Sanchez-Herrero, S. A. & Sanchez, M. P. (1992). The predictive validation of an instrument designed to measure student anxiety in learning a foreign language. *Educational and Psychological Measurement*, 52, 961-967.
- Scarcella, R. & Oxford, R. (1992). *The tapestry of language learning: The individual in the communicative classroom*. Boston: Heinle & Heinle.
- Scherer, R.F., Wiebe, F.A., Luther, D. C. & Adams J. S. (1988). Dimensionality of coping: Factor stability using the ways of coping questionnaire. *Psychological Reports* 62(3), 763-770.
- Serraj, S. ve Noordin, N. (2013). Relationship among Iranian EFL students' foreign language anxiety, foreign language listening anxiety and their listening comprehension. *English Language Teaching*, 6(5), 1-12.
- Shariati, M. & Bordbar, A. (2009). Interrelationship among foreign language reading anxiety, reading proficiency and text feature awareness in the university context. *IJALS*, 1(2), 179-206.
- Silva, T. & Matsuda, P. K. (2002). Writing. Schmitt, N. (Ed.), In *An introduction to Applied Linguistics* (pp. 250-266). London: Arnold.
- Spielman, G. & Radnofsky, L. M. (2001). Learning language under tension: New directions from a qualitative study. *The Modern Language Journal*, 85, 259-278.
- Sümer, N. (2000). Yapısal eşitlik modelleri: Temel kavramlar ve örnek uygulamalar. *Türk Psikoloji Yazıları*, 3(6), 49-74.
- Şencan, H. (2005). Sosyal ve davranışsal ölçümlerde güvenirlik ve geçerlilik. Ankara: Seçkin.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (1996). *Using multivariate statistics* (3. ed.). New York: Harper & Row.
- Tavsancıl, E. (2006). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Ankara: Nobel.
- Tianjian, W. (2010). Speaking anxiety: more of a function of personality than language achievement. *Chinese Journal of Applied Linguistics*, 33(5), 95-109.
- Truitt, S. N. (1995). *Anxiety and beliefs about language learning: A study of Korean university students learning English* (Unpubilshed Doctoral Thesis). Texas: The University of Texas.
- Usó-Juan, E. & Martínez-Flor, A. (2006). Towards acquiring communicative competence through listening. Usó-Juan, E. ve Martínez-Flor, A. (Ed). In *Current trends in the development and teaching of the four language skills* (pp. 29-46). Berlin: Mouton de Gruyter.

- Ünyılmaz, B. (2014). *A study on foreign language teaching anxiety of nonnative speakers* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Mersin: Çağ Üniversitesi.
- Vandergrift, L. (2004). Learning to listen or listening to learn? *Annual Review of Applied Linguistics*, 24, 3–25.
- Vandergrift, L. & Goh, C. (2012). *Teaching and learning second language listening - Metacognition in action*. New York: Taylor & Francis.
- Vogely, A. J. (1998). Listening comprehension anxiety: Students' reported sources and solutions. *Foreign Language Annals*, 31, 67-80.
- Wheeler, L. R. (1975). An investigation of receiver apprehension and social context dimensions of Communication apprehension. *The Speech Teacher*, 24, 261-268.
- White, G. (2006). Teaching listening: Time for a change in methodology. Usó-Juan, E. ve Martínez-Flor, A. (Ed). *Studies on second language acquisition: current trends in the development and teaching of the four language skills* (pp. 111-135) içinde. Berlin: Walter de Gruyter Mouton.
- Wu, H. (2005). Anxiety and reading comprehension performance in English as a foreign language. *Asian EFL Journal Volume*, 13(2), 273-307.
- Yaylı, D. (2017). Using group work as a remedy for EFL teacher candidates' listening anxiety. *Eurasian Journal of Educational Research*, 71, 41-58
- Young, D. J. (1991). Creating a low-anxiety classroom environment: What does language anxiety research suggest? *The Modern Language Journal*, 75(4), 426-439.
- Zhang, X. (2013). Foreign language listening anxiety and listening performance: Conceptualizations and causal relationships. *System*, 41(1), 164-177.
- Zhao, A. (2009). *Foreign language reading anxiety: Investigating English-speaking university students learning Chinese as a foreign language in the United States* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Florida State University, ABD.
- Zhou, D. (2003). Listening anxiety and affective strategies the in second language classroom. *Foreign Language Teaching Abroad*, 3, 56-58
- Zwick, W. R. & Velicer, W. F. (1986). Comparison of five rules for determining the number of components to retain. *Psychological Bulletin*, 99(3), 432-442.



Article Info/Makale Bilgisi

✍ Received/Geliş: Mayıs 2018

✓ Accepted/Kabul: Haziran 2018

✍ Referees/Hakemler: Doç. Dr. Ali ARSLAN – Dr. Öğr. Üyesi İlkey Doğan TAŞ – Dr. Öğr. Üyesi Hasan ÖZER - Dr. Alper YETKİNER

This article was checked by iThenticate.

ORTAOKUL 5. SINIF TÜRKÇE DERS KİTABININ OKUNABİLİRLİK SEVİYESİ VE YAŞ DÜZEYİNE UYGUNLUK AÇILARINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ

Duygu SAĞLAM* - Murat İNCE** - Cevat EKER***

ÖZET

Bu araştırmada, ortaokul 5. Sınıf Türkçe ders kitabının okunabilirlik ve yaş düzeyine uygunluk açılarından değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Araştırma, betimsel bir çalışmadır. Veriler, doküman incelemesi yoluyla toplanmıştır. İncelenen doküman, 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda okutulması önerilen ortaokul 5. sınıf 'Türkçe' ders kitabıdır. Araştırmanın amacına yönelik olarak her üniteye bulunan metinlerin ilk 100 kelimesi rastgele seçilmiş ve okunabilirlikleri Flesch-Kincaid Formülü, Gunning Fog İndeksi ve Ateşman tarafından Türkçe için geliştirilen formüllere göre hesaplanmıştır. Araştırma sonucunda; ortaokul beşinci sınıf Türkçe ders kitabının metinlerinin okunabilirlik düzeylerinin zor olduğu ve okutulan öğrencilerin yaşlarına uygun olmadığı anlaşılmaktadır. Ortaokul 5. sınıf Türkçe ders kitabındaki metinlerin, Flesch-Kincaid formülüne göre incelendiğinde çok zor ve okunabilirlik yaşının ise 22 ve üstü olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Gunning Fog İndeksi formülüne göre okunabilirlik seviyesi açısından zor olduğu belirlenmiştir. Ateşman formülüne göre metinlerin okunabilirlik seviyesi açısından beş metnin orta güçlükte, üç metnin kolay olduğu, genel ortalamaya bakıldığında ise orta güçlükte olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ders kitabı metinlerinin tümünün Felsch-Kincaid ve Gunning Fog İndeks formüllerinin ortalamalarına göre çok zor olduğu, Ateşman'a göre ise orta güçlükte olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada elde edilen sonuçlar doğrultusunda, ders kitaplarındaki metinler öğrencilerin özelliklerine göre düzenlenmeli, hazırlanan kitaplardaki metinlerin okunabilirlik

* İD Öğr. Gör., Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, El-mek: duyugusaglam@beun.edu.tr

** İD Dr. Öğr. Üyesi, Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, El-mek: muratince20@hotmail.com

*** İD Doç. Dr., Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, El-mek: cevateker@gmail.com

seviyeleri ve yaş düzeyine uygun olup olmadığı, kitaplar okutulmaya başlanmadan önce incelenmesi önerilebilir.

Anahtar Kelimeler: Okunabilirlik, Yaş düzeyine uygunluk, 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabı.

EVALUATION OF SECONDARY SCHOOL 5TH GRADE TURKISH COURSE BOOK IN TERMS OF READABILITY AND AGE LEVEL

ABSTRACT

The purpose of this study is to evaluate the 5th grade secondary school Turkish course book in terms of readability and age level. Descriptive research design and document analysis were used in the study. The analysed document is the secondary school 5th grade 'Turkish' course book which is recommended to be taught in schools affiliated to the Ministry of National Education in 2017-2018 academic year. For the purpose of the study, the first a hundred words of the texts in each unit were randomly selected and their readability was calculated according to the formulas developed by Flesch-Kincaid Formula, Gunning Fog Index and Ateşman for Turkish formulas. As a result of the research; the texts in the fifth grade Turkish course book of secondary school were very difficult when investigated according to the Flesch-Kincaid formula and the readability age was 22 and above. According to the Gunning Fog Index formula, it was determined that it was difficult in terms of readability level. According to the Ateşman formula, five texts were reached with medium difficulty, three texts being easy, and medium difficulty when looking at the general average. All of the texts of the course books were found to be very difficult compared to the Felsch-Kincaid and Gunning Fog Index formulas, and moderate to severe according to Atesman. According to the obtained data, it can be said that the texts in the fifth grade Turkish course book of the middle school are not appropriate for the level of the students. In line with the results of the research, it can be recommended that texts in the course books should be arranged according to the characteristics of the students.

STRUCTURED ABSTRACT

Reading is one of the basic skills of education. In the Turkish dictionary (TDK, 2017) to read means: '1. To look at the letters and signs that generate an article and vocalize them or to understand the thought. 2. To learn what the written text wants to convey.' With the acquisition of reading skills, the individual who reads and interprets each source of writing itself becomes more free in the recognition of the outside world. Reading helps individuals to develop their mental development, to imagine, to acquire all kinds of knowledge, and to keep up with the society. Therefore, the individual's attitude towards reading should be supported by the family, the teacher and other items of the community on an ongoing basis.

In order to support reading habits, selection of reading materials is very important considering the individual's cognitive and developmental

characteristics. At this point, the concept of readability is employed. According to Zorbaz (2007), readability according to Atesman (1997) is difficult or easy to understand by readers. When readability is calculated, it is possible to calculate the sentence lengths, word and syllable number by various formulas and reach the readability level and age. Thus, it is determined whether the material to be read matches the level and age of the individual to be read. The calculation of the written materials to be selected for education and training according to these formulas before the application of the programs increases the effectiveness of the materials.

The basic material for education in schools is course books. That is why course books should have certain features. Of reading skills and habits in Turkey and course books used at the highest level among the courses is the Turkish course where most of the reading text are found. According to Şahin (2015), the fact that the students are dominant in the mother tongue allows free and creative thinking, self and the universe. Contemporary method teaching of Turkish is important for the individual to have five basic language skills as listening, reading, speaking, writing and grammar in the mother tongue.

Since there is no study about the readability of the course book and the appropriateness to the age level of the course book that was started after the renewal of the 5th year Turkish course for 2017-2018 academic year, a research is needed to be done to the course book of Ağin Haykır, et al. (2017) for the readability and age level of the texts.

Purpose of Study

The aim of the research is to determine the readability of the texts in the course book of the 5th grade 'Turkish' course book and the appropriateness to the age level. For this purpose, the following sub-problems have been sought:

1. What are the readability level and age level compliance of the texts in the 5th grade Turkish course book according to the Flesch-Kincaid formula?
2. What are the readability level and age level compliance of the texts in the 5th grade Turkish course book according to the Gunning Fog Index formula?
3. What are the readability level and age level compliance of the texts in the 5th grade Turkish course book according to the Atesman formula?
4. What are the average readability level and age level compliance of all the texts in the 5th grade Turkish course book according to the Flesch-Kincaid, Gunning Fog Index and Atesman formulas?

Method

Descriptive research design was used in the study. As the data collection method; document analysis was used. Document analysis includes analysis of materials that contain information about facts or phenomena intended to be investigated. In qualitative research, document analysis can be a stand-alone data collection method or it can be used with other data collection methods (Yıldırım and Şimşek, 2013).

Results

In this study, which was conducted to determine the readability and age level of the texts in the Turkish course book of the 5th grade Secondary School, the following results were obtained:

1. When investigating the texts in the fifth grade Turkish course book of the secondary school according to the flesch-kincaid formula, it was easy in terms of sentence lengths, but the average number of syllables was very difficult from the perspective of readability level; readability age was in the range of 22-28 years.

2. According to the gunning fog index formula, it was difficult to understand in readability level.

3. According to the Ateşman formula, readability of the five texts of the course book were reached with medium difficulty, three texts being easy, and medium difficulty when looking at the general average.

4. When all the texts of the course book were examined according to the average of the flesch-kincaid, gunning fog index and the Ateşman formulas, according to flesch -kincaid and gunning fog index formulas, the texts were very difficult; according to Atesman formula, the texts were medium difficulty.

Discussion and Conclusion

The results obtained in the study are that the readability levels of the texts of the secondary school fifth grade Turkish course book are difficult and not suitable for the age of the students being taught. Some supporting studies were done in the literature. In a similar research, Bağcı and Ünal (2013) reached the conclusion that the readability of texts in course books is low. In this context, it can be said that in the preparation of course books intended to be taught in schools, the selected texts are prepared without regard to their age, reading levels and cognitive characteristics.

In some studies, different results were obtained. Özay Köse (2009) studied the texts in a subject in the 9th grade biology course book and concluded that the readability level of the book is easy. In his work Zorbaz (2007), examined the word-sentence lengths and readability levels of the Turkish course books and consequently stated that it is easy to read the texts in primary school.

The important thing in the learning-teaching process is that the student perceives and internalizes the course. In this, it is important to understand the books which are the course materials. In line with the results of the research, it can be recommended that texts in the course books should be arranged according to the characteristics of the students, texts prepared in the books should be investigated according to readability levels and age level before they are started to be read.

Keywords: Readability, Age level, 5th grade Turkish course book.

1. Giriş

Okuma, eğitimin temel becerilerinden biridir. Türkçe sözlükte (TDK, 2017) okumak, ‘1. Bir yazıyı meydana getiren harf ve işaretlere bakıp bunları seslendirmek veya düşünceyi anlamak 2.Yazılmış bir metnin iletme istediği şeyleri öğrenmek’ olarak tanımlanmaktadır. Okuma becerisinin kazanılması ile birlikte yazılı her kaynağı kendisi okuyup, anlamlandıran birey artık dış dünyayı tanımada daha özgür bir hal alır. Okumak, bireyde zihinsel gelişimi, hayal kurmayı, her türlü bilgiyi edinmeyi ve yaşadığı topluma ayak uydurmayı sağlar. Bu nedenle, bireyin okumaya ilişkin tutumu ilk olarak aile, öğretmen ve toplumun diğer öğeleri tarafından sürekli bir şekilde desteklenmelidir. Toplumun en küçük yapı taşı olan aile, öğrenmenin başladığı ilk ortam olması bakımından, çocuğa temelden her türlü olumlu davranışı aşılama yükümlüdür. Eğer aile okumaya, öğrenmeye eğilimliyse çocuk da bu tutumu sergilemektedir. Başaran ve Ateş (2009)’e göre çocukların okumaya ilişkin olumlu tutum sergilemesi isteniyorsa, ev ortamının da ona göre değiştirilmesi gerekir. Mesela evde bulunan bir kitaplık veya çalışma odası; düzenli alınan gazete ve dergi gibi aktiviteler çocuğun okumaya ilişkin tutumunu etkileyebilmektedir.

Okuma alışkanlığı, okuma eyleminin ihtiyaç olarak görülmesi ve ihtiyaçlar doğrultusunda bir amaca yönelik olarak düzenli ve istekli bir şekilde hayat boyu sürdürülmesidir (Mete, 2012). Okuma alışkanlığı çocuğun kültürel gelişimi, eğitim ve gelecek hayatını etkilediğinden dolayı mutlaka kazandırılması gereken bir edindir. Okuma alışkanlığı sayesinde yaşam boyu öğrenme sağlanır ve birey okudukça öğrenir, öğrendikçe okumaya eğilimi de artar.

Okuma alışkanlığını desteklemek için bireyin bilişsel ve gelişimsel özellikleri dikkate alınarak okuma materyallerinin seçimi büyük önem arz etmektedir. Bu noktada okunabilirlik kavramı işe koşulmaktadır. Zorbaz (2007)’ın aktarımıyla Ateşman (1997)’a göre okunabilirlik, okuyan kişi tarafından metinlerin zor veya kolay anlaşılma durumudur. Okunabilirlik hesaplanırken cümle uzunlukları, kelime ve hece sayıları çeşitli formüllerle hesaplanarak okunabilirlik düzeyi ve yaşına ulaşmak mümkün olur. Böylelikle, okunulacak olan materyalin okuyacak olan bireye seviye ve yaş olarak uyup uymadığı tespit edilir. Eğitim-öğretim için seçilecek yazılı materyallerin, programların uygulanması öncesinde bu formüllere göre hesaplanması, materyallerin etkinliğini artırır.

Okullarda eğitim-öğretimin temel materyali ise kullanılan ders kitaplarıdır. Bu nedenle, ders kitaplarının belli başlı özelliklere sahip olması gerekir. MEB (2016) ders kitapları yönetmeliğinde, ders kitaplarının özellikleri arasında eğitim ve öğretim programının amaçladığı kazanımları kapsayan, öğrenmeyi destekler nitelikte ve öğrencilerin gelişim özelliklerini dikkate alarak hazırlandığı belirtilmektedir. Ayrıca, yönetmelikte, ders kitaplarının hazırlanması esnasında dil, anlatım ve üslup ile ilgili şu hususlara dikkat edilmesi gerektiği üzerinde durulmaktadır:

- 1- ‘Yaşayan Türkçe doğru, güzel ve etkili kullanılır.’
- 2- ‘Konuların işlenişinde öğrenci seviyesine ve gelişim özelliklerine uygun olarak doğru, anlaşılır, yalın bir dil ve anlatım kullanılır.’
- 3- Dilin kullanımında, Türk Dil Kurumunun güncel Türkçe sözlük ve Yazım Kılavuzu esas alınır.’

Türkiye’de okuma becerisinin ve alışkanlığının en üst düzeyde kullanıldığı ve ders kitapları arasında en çok okuma metninin bulunduğu ders ise Türkçedir. Şahin (2015)’e göre öğrencilerin anadile hakim olması, özgür ve yaratıcı düşünmeye, kendini ve evreni tanımasına olanak sağlamaktadır. Bireyin anadilde dinleme, okuma, konuşma, yazma ve dilbilgisi olarak beş temel dil becerisine sahip olması için çağdaş metotlu Türkçe öğretimi önemlidir.

5.sınıf Türkçe dersi öğretim programının 2017-2018 eğitim öğretim yılı için yenilenmesinden sonra kullanılmaya başlanan ders kitabının okunabilirliği ve yaş düzeyine

uygunluğu ile ilgili bir çalışmaya rastlanmadığından, Ağın Haykır, vd. (2017) tarafından yazılmış olan ders kitabındaki metinlerin okunabilirliği ve yaş düzeyine uygunluğuna yönelik bir çalışma yapılmasına ihtiyaç duyulmuştur.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 2017-2018 eğitim-öğretim yılı içerisinde okutulmakta olan Ortaokul 5.sınıf ‘Türkçe’(Ağın Haykır, vd. 2017) ders kitabındaki metinlerin okunabilirliğini belirlemektir.

1.3. Problem Cümlesi ve Alt Problemler

Araştırmanın problem cümlesi Ortaokul 5. sınıf Türkçe ders kitabının okunabilirliği nedir?’ olarak belirlenmiştir. Araştırmanın alt problemleri şu şekildedir:

1. Ortaokul 5. sınıf Türkçe ders kitabındaki metinlerin Flesch-Kincaid formülüne göre okunabilirlik düzeyi (kolay okunma) ve okunabilirlik yaşı nedir?
2. Ortaokul 5. sınıf Türkçe ders kitabındaki metinlerin Gunning Fog İndeks formülüne göre okunma seviyesi nedir?
3. Ortaokul 5. sınıf Türkçe ders kitabındaki metinlerin Ateşman Formülüne göre okunabilirlik düzeyleri nedir?
4. Ortaokul 5. sınıf Türkçe ders kitabındaki tüm metinlerin Flesch-Kincaid, Gunning Fog İndeks ve Ateşman okunabilirlik formüllerine göre ortalama okunabilirlik düzeyleri nedir?

2. Yöntem

Bu çalışma betimsel bir araştırmadır. Veri toplama aracı olarak doküman inceleme tekniği kullanılmıştır. Doküman incelemesi, araştırılması amaçlanan olgu veya olgular hakkında bilgi içeren materyallerin analizini kapsar. Nitel araştırmalarda doküman incelemesi tek başına bir veri toplama yöntemi olabileceği gibi diğer veri toplama yöntemleri ile birlikte de kullanılabilir (Yıldırım ve Şimşek 2005:187).

2.1. Veri Kaynağı

Bu araştırmada 2017-2018 eğitim öğretim yılı için Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulunun 14.06.2017 gün ve 8982336 sayılı yazısı ile eğitim aracı olarak kabul edilip dağıtılan ‘Ortaokul 5. sınıf Türkçe (Ağın Haykır, vd. 2017) ders kitabının okunabilirlik özelliği incelenmiştir. Bu ders kitabı ‘Çocuk Dünyası’, ‘Milli Mücadele ve Atatürk’, ‘Erdemler’, ‘Bilim ve Teknoloji’, ‘Milli Kültür’, ‘Okuma Kültürü’, ‘Sağlık, Spor’ ve ‘Doğa ve Evren’ olmak üzere sekiz temadan oluşmaktadır. Çalışmanın amacına yönelik olarak her ünitenin konu içeriklerinden 100 kelimelik okuma parçaları rastgele seçilmiş ve okunabilirlikleri Flesch-Kincaid Formülü, Gunning Fog İndeks ve Ateşman tarafından Türkçe için geliştirilen okunabilirlik formülüne göre hesaplanmıştır.

2.2. Veri Toplama Araçları

Metinlerin hangi düzeydeki okuyucuya uygun olduğunu bulmak amacıyla üç farklı okunabilirlik formülünden yararlanılmıştır. Bu formüllerden bazıları şu şekildedir:

Flesch-Kincaid Formülü

Seçilen metin örneklerinden gerekli bilgilere ulaşılmış, aşağıdaki formüle göre sayısal veriler yerlerine konmuş ve metinlerdeki okunabilirlik hesaplanmıştır (Yürümez, 2010).

1. Tüm metindeki hece sayısı
2. Tüm metindeki cümle sayısı

3. Ortalama cümle uzunluğu (L): Yüz kelimenin metindeki cümle sayısına bölünmesi ile elde edilmektedir.

4. Kelime uzunluğu (N): Tüm metindeki toplam hece sayısının 100 kelimeye bölünmesi ile elde edilmektedir.

5. Flesch-Kincaid Formülüne göre okunabilirlik seviyesi (kolay okunma) aşağıdaki formüle göre elde edilmektedir.

$$\text{Okunabilirlik seviyesi} = (L \times 0,39) + (N \times 11,8) - 15,59$$

6. Metinlerin okunabilirlik yaşı aşağıdaki formüle göre elde edilmektedir.

$$\text{Okunabilirlik yaşı} = (L \times 0,39) + (N \times 11,8) - 10,59$$

7. Her üniteden alınan örnek metinlerden elde edilen okunabilirlik seviyelerinin ortalaması alınarak kitabın toplam olarak okunabilirliği tespit edilmektedir. Aynı yöntemle okunabilirlik yaşı da hesaplanmaktadır (Yürümez, 2010).

Flesch-Kincaid Formülünün Kriteri

Flesch-Kincaid formülüne göre okunabilirlik düzeyleri şu şekildedir.

Tablo 1.Flesch formülüne göre okunabilirlik düzeyleri (Karatay, vd. 2013)

Metnin Düzeyi	Ortalama Cümle Uzunluğu	Ortalama Hece Sayısı	Metnin Düzeyi (sayısal olarak)	Tahmini Seviye
1.Çok kolay	8 ve daha az	123 ve daha az	90-100	5.
2.Kolay	11	131	80-90	6.
3.Oldukça kolay	14	139	70-80	7.
4.Standart	17	147	60-70	8.,9.
5.Oldukça zor	21	155	50-60	10.,11.
6.Zor	25	167	30-50	13.,16
7.Çok zor	29+	192+	0-30	Yetişkinler

Tablo 1 incelendiğinde, Flesch-Kincaid formülü uygulandıktan sonra ortaya çıkan sayısal verilere göre, yüz kelimenin metindeki cümle sayısına bölünmesi ile elde edilen ortalama cümle uzunluğu, 8 ve daha az olarak bulunduğu metnin düzeyinin çok kolay olduğu; bu rakamın yükselmesi ile zorluk derecesinin de yükseldiği sonucuna ulaşılmaktadır. Seçilen yüz kelimelik metinlerdeki hece sayılarının ortalamalarındaki değer 123 ve daha az ise kullanılan metinlerin çok kolay olduğu; bu değer artmasıyla metinlerin zorluk derecesinin de arttığı sonucuna ulaşılmaktadır. Flesch-Kincaid okunabilirlik seviyesi hesabı yapıldıktan sonra elde edilen değer metnin sayısal olarak düzeyini göstermekte ve bu değer 90-100 arasında ise çok kolay olduğu; bu rakamın düşmesiyle zorluk derecesinin de arttığı sonucuna ulaşılmaktadır. Son olarak, Tablo.1’de belirtilen tahmini seviye bölümünde ise Flesch-Kincaid formülünün yaş hesaplaması yapıldığında elde edilen değer metnin hitap ettiği yaş aralığını göstermektedir. Tablo.1’deki ölçüt kullanılarak Flesch-Kincaid formülü uygulanan metinler yorumlanabilir.

Gunning Fog İndeks

Seçilen metin örneklerinden gerekli bilgilere ulaşılmış, aşağıdaki formüle göre sayısal veriler yerlerine konmuş ve metinlerdeki okunabilirlik hesaplanmıştır.

1. Yüz kelimelik metindeki cümle sayısı belirlenmektedir.

2. Ortalama cümle uzunluğu (L)= kelime sayısının cümle sayısına bölümü ile hesaplanmaktadır.

3. Her metindeki üç ve üçten fazla heceli kelimelerin sayısı bulunmuştur (N).

4. Kolay okunma seviyesi aşağıdaki formül kullanılarak hesap edilmiştir.

$$\text{Metnin okunma seviyesi} = (L+N) \times 0,4$$

5. Her üiteden alınan örnek metinlerden elde edilen okunabilirlik seviyelerinin ortalaması alınarak kitabın toplam olarak okunabilirliği tespit edilmektedir. Aynı yöntemle okunabilirlik yaşı da hesaplanmaktadır (Yürümez, 2010).

Gunning Fog İndeks Kriteri

Elde edilen sonuç, 3-11 arasında ise metnin anlaşılabilir olduğu, 12-14 arasında ise metnin fazla uzun olduğu, 15'ten yukarıda ise metnin hukuk diline yakın zor anlaşılabilir olduğu sonucuna varılmıştır (Sönmez, 2003).

Ateşman Okunabilirlik Formülü

Seçilen metin örneklerinden gerekli bilgilere ulaşılmış, aşağıdaki formüle göre sayısal veriler yerlerine konmuş ve metinlerdeki okunabilirlik hesaplanmıştır.

$$\text{Okunabilirlik sayısı} = 198,825 - 40,175 \times A - 2,610 \times B$$

A= Hece olarak ortalama kelime uzunluğu (toplam hece / toplam kelime)

B= Kelime olarak ortalama cümle uzunluğu (toplam kelime / toplam cümle)

Ateşman Formülü'nün Kriteri

Ateşman'ın formülüne göre belirlenmiş ortalama kelime ve cümle uzunlukları aşağıdaki tabloda belirtilmektedir.

Tablo 2.Türkçe için belirlenmiş kelime ve cümle ortalamaları

	Hece olarak ort.kelime uzunluğu (A)	Kelime olarak ort.cümle uzunluğu (B)
1.En kolay metin	2.2	4
2.En zor metin	3.0	30

Tablo 2 incelendiğinde, Ateşman formülüne göre bir metindeki toplam hece sayısının metnin toplam kelime sayısına bölünmesiyle elde edilen 'hece olarak ortalama kelime uzunluğu' en kolay metinde 2.2 olarak; en zor metinde ise 3.0 olarak bulunmaktadır. Bir metindeki toplam kelime sayısının, metnin toplam cümle sayısına bölünmesiyle elde edilen 'kelime olarak ortalama cümle uzunluğu' ise en kolay metinde 4; en zor metinde 30 olarak bulunmaktadır. Tablo.2'deki kriter kullanılarak Ateşman formülü uygulanan metinler yorumlanabilir.

Tablo 3.Türkçe okunabilirlik aralıkları (Karatay, vd. 2013)

Düzey	Okunabilirlik Aralığı
1.Çok kolay	90-100
2.Kolay	70-89
3.Orta güçlükte	50-69
4.Zor	30-49
5.Çok zor	1-29

Tablo 3.teki bilgiler Türkçe metinlere uygulandığında metinlerin okunabilirlik düzeylerinin 100'e yakınlaştıkça kolay, 0'a yaklaştıkça olduğu anlaşılmaktadır (Temur, 2003: 178; Akt. Karatay, vd.2013)

3. Bulgular ve Yorum

Bu bölümde araştırmada elde edilen bulgulara yer verilmiş ve bulgular tablolar ile sunulmuştur.

Birinci Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorum

Ortaokul 5. sınıf Türkçe ders kitabındaki metinlerin Flesch-Kincaid formülüne göre okunabilirlik düzeyi (kolay okunma) ve okunabilirlik yaşına yönelik bulgular Tablo 4.te belirtilmiştir.

Tablo 4.Flesch-Kincaid formülüne göre Ortaokul 5. sınıf Türkçe kitabının verileri

Metin	Hece Sayısı	Cümle Sayısı	L(Ort.Cümle Uzunluğu)	N(Kelime Uzunluğu)	Okunabilirlik Seviyesi	Okunabilirlik Yaşı	Okunabilirlik Düzeyi
1.Oyuncak	285	12	8,33	2,85	21,29	26,29	Çok zor
2.15 Temmuz	248	10	10	2,48	17,57	22,57	Çok zor
3.Güvercin	257	11	9,09	2,57	18,28	23,28	Çok zor
4.Uzayda Bir Gün	294	9	11,11	2,94	23,43	28,43	Çok zor
5.Forsa	285	19	5,26	2,85	20,09	25,09	Çok zor
6.Okuma Kitaplarım	281	11	9,09	2,81	21,11	26,11	Çok zor
7.Anadolu'nun Cirit Oyunları	268	7	14,28	2,68	21,60	26,60	Çok zor
8.Reçete	288	10	10	2,88	22,29	27,29	Çok zor

Tablo 4. incelendiğinde Flesch-Kincaid formülüne göre 5. sınıf Türkçe ders kitabının okuma parçalarının ortalama cümle uzunlukları açısından kolay olduğu fakat ortalama hece sayısı, okunabilirlik seviyesi açılarından ise çok zor olduğu söylenebilir. Okunabilirlik yaşının ise 22-28 yaş aralığında olduğu yani ortaokul 5. sınıfa göre okunabilirliğinin çok zor olduğu sonucuna varılabilir.

İkinci Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorum

4.sınıf Türkçe ders kitabındaki okuma parçalarının Gunning Fog İndeks formülüne göre okunabilirlik düzeyine (kolay okunma) yönelik bulgular Tablo 5'te belirtilmiştir.

Tablo 5.Gunning Fog İndeks formülüne göre 5. sınıf Türkçe kitabının verileri

Metin	Cümle Sayısı	L(Ort.Cümle Uzunluğu)	N(üç ve üçten fazla heceli kelimelerin)	Okunabilirlik Seviyesi (Kolay)	Okunabilirlik Düzeyi
1.Oyuncak	12	8,33	57	26,13	Çok zor
2.15 Temmuz	10	10	45	22	Çok zor
3.Güvercin	11	9,09	48	22,83	Çok zor
4.Uzayda Bir Gün	9	11,11	56	26,84	Çok zor
5.Forsa	19	5,26	57	24,90	Çok zor
6.Okuma Kitaplarım	11	9,09	56	34,48	Çok zor
7.Anadolu'nun Cirit Oyunları	7	14,28	51	26,11	Çok zor
8.Reçete	10	10	60	28	Çok zor

Tablo 5. incelendiğinde Gunning Fog indeks formülüne göre Ortaokul 5. sınıf Türkçe ders kitabının okuma parçalarının okunabilirlik seviyesi açısından hukuk diline yakın zor anlaşılabilir olduğu sonucuna varılabilir.

Üçüncü Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorum

Ortaokul 5. sınıf Türkçe ders kitabındaki okuma parçalarının Ateşman'ın Türkçe için geliştirilen formülüne göre hece olarak ortalama kelime uzunluğu, kelime olarak ortalama cümle uzunluğu ve okunabilirlik düzeyine (kolay okunma) yönelik bulgular Tablo 6'da belirtilmiştir

Tablo 6. Ateşman formülüne göre Türkçe kitabının verileri

Metin	Hece olarak ort. kelime uzunluğu (A)	Kelime olarak cümle ort. uzunluğu (B)	Okunabilirlik Seviyesi (Kolay Okuma)	Okunabilirlik Düzeyi
1.Oyuncak	2,85	8,33	65,57	Orta Güçlükte
2.15 Temmuz	2,48	10	73,09	Kolay
3.Güvercin	2,57	9,09	71,84	Kolay
4.Uzayda Bir Gün	2,94	11,11	51,71	Orta Güçlükte
5.Forsa	2,85	5,26	70,58	Kolay
6.Okuma Kitaplarım	2,81	9,09	62,20	Orta Güçlükte
7.Anadolu'nun Cirit Oyunları	2,68	14,28	53,87	Orta Güçlükte
8.Reçete	2,88	10	57,02	Orta Güçlükte

Tablo 6. incelendiğinde Ateşman formülüne göre ortaokul 5. sınıf Türkçe ders kitabının okuma parçalarının hece olarak ortalama kelime uzunluğu ve kelime olarak ortalama cümle uzunluklarına bakıldığında zor olmadığı sonucuna varılabilir. Okunabilirlik seviyesi açısından beş metnin orta güçlükte, üç metnin de kolay olduğu yani genel olarak orta güçlükte olduğu söylenebilir.

Dördüncü Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorum

Ortaokul 5. sınıf Türkçe ders kitabındaki metinlerin Flesch-Kincaid, Gunning Fog İndeksi ve Ateşman formüllerine göre tüm metinlerin ortalama okunabilirlik seviyelerine (kolay okunma) yönelik bulgular Tablo 7’de belirtilmiştir.

Tablo 7. Flesch-Kincaid, Gunning Fog İndeksi ve Ateşman formüllerine göre tüm metinlerin ortalama okunabilirlik seviyeleri

	Flesch-Kincaid	Gunning Fog İndeksi	Ateşman
Tüm metinlerin Ortalama Okunabilirlik Seviyeleri	20,70	26,41	63,23

Tablo 7 incelendiğinde, ortaokul 5. sınıf Türkçe ders kitabının okuma parçalarının tümünün Flesch-Kincaid formülüne göre ortalama okunabilirlik düzeylerinin çok zor olduğu, Gunning Fog indeksi formülüne göre hukuk diline yakın zor anlaşılabilir olduğu ve Ateşman formülüne göre ise orta güçlükte olduğu söylenebilir.

Araştırma sonucunda elde edilen veriler doğrultusunda ortaokul 5. sınıf Türkçe ders kitabındaki okuma parçalarının yapılan işlemlerden elde edilen sayısal verilere bakıldığında öğrencilerin düzeyine göre zor olduğu sonucuna varılabilir.

4. Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın bulgularından elde edilen veriler doğrultusunda,

1. Ortaokul 5. sınıf Türkçe ders kitabındaki bilgi metnlerinin Flesch-Kincaid formülüne göre incelendiğinde cümle uzunlukları açısından kolay olduğu fakat ortalama hece sayısı, okunabilirlik seviyesi açılarından çok zor olduğu; okunabilirlik yaşının ise 22-28 yaş aralığında olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

2. Gunning fog indeksi formülüne göre okunabilirlik seviyesi açısından zor anlaşılır olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

3. Ateşman formülüne göre ders kitabının metnlerinin okunabilirlik seviyesi açısından beş metnin orta güçlükte, üç metnin kolay olduğu, genel ortalamaya bakıldığında ise orta güçlükte olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

4. Ders kitabının metnlerinin tümünün Flesch-Kincaid, Gunning Fog indeksi ve Ateşman formüllerinin ortalamalarına göre incelendiğinde Flesch Kincaid ve Gunning Fog indeksi formüllerine göre çok zor; Ateşman’a göre ise orta güçlükte olduğu sonucuna varılmıştır.

Araştırma sonuçları incelendiğinde Ortaokul 5. sınıf Türkçe ders kitabının metnlerinin okunabilirlik düzeylerinin zor olduğu ve okutulan öğrencilerin yaşlarına uygun olmadığı sonucuna varılmıştır. Bu nedenle, öğrencilerin kitapta yazılanları anlamakta zorlanacakları düşünülmektedir.

Ünsal ve Güneş (2004)'e göre ders kitapları, uygulanan programda olan konulardaki bilgiyi planlı ve düzenli bir şekilde içerip açıklayan bilgi kaynağı olmakla beraber hedefler doğrultusunda öğrenciyi eğiten ana dokümandır. Ders kitabının dili, öğrencilerin bilişsel düzeylerine uygun, hedeflenen bilgiyi öğrencinin kolaylıkla anlayabileceği şekilde ve okuma isteğini destekler nitelikte olması gerekmektedir. Bu özelliklere uygun kitap seçimi öğrencinin okumaya karşı tutumunu olumlu yönde etkilemekte, okuma alışkanlığı geliştirmede desteklemektedir. Seviye ve yaşa uygun olmayan okuma çalışmaları, öğrencinin derse ve okumaya karşı isteğini azaltmaktadır. Özbay'a (2006, akt. Temizyürek, 2010) göre okuma isteği, alışkanlığı ve sevgisi öğrencilerin ellerine biçim ve içerik açısından nitelikli kitaplar verilerek kazandırılır. Bu nedenle, ders kitaplarını seçerken öğrenci özellikleri göz önünde bulundurulmalıdır.

Bu çalışmada, Ortaokul 5. sınıf Türkçe ders kitabının öğrencilerin yaş ve seviyelerine uygun olup olmadığı araştırılmış, Flesch-Kincaid ve Gunning Fog Index formüllerine göre kitabın okunabilirlik seviyesinin zor anlaşılır ve Ateşman formülüne göre de orta güçlükte olduğu sonucu elde edilmiştir. Benzer nitelikte sonuçlara alan yazında bulunan çalışmalarda da rastlanmaktadır (Yürümez, 2010; Güven, 2010). Bu bağlamda, okullarda okutulması amaçlanan ders kitaplarının hazırlanmasında, seçilen metinlerin öğrencilerin yaşları, okuma düzeyleri ve bilişsel özellikleri dikkate alınmadan hazırlandığı söylenilebilir.

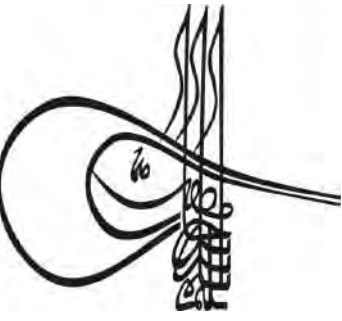
Yapılan bazı çalışmalarda ise farklı sonuçlar elde edilmiştir. Özay Köse (2009) çalışmasında, 9.sınıf biyoloji ders kitabında bulunan bir konudaki metinleri incelemiş ve kitabın okunabilirlik düzeyinin kolay olduğu sonucuna varmıştır. Zorbaz (2007) yaptığı çalışmada, Türkçe ders kitaplarındaki masalların kelime-cümle uzunlukları ve okunabilirlik düzeylerini incelemiş ve sonuç olarak ilköğretimde metinlerin okunabilirlik düzeylerinin kolay olduğunu belirtmiştir.

Öğrenme-öğretme sürecinde önemli olan öğrencinin dersi algılayıp içselleştirmesidir. Bunda, ders materyalleri olan kitapların anlaşılabilirliği önem arz eder. Bu amaçla, ders kitaplarındaki metinler öğrencilerin özelliklerine göre düzenlenmesi, hazırlanan kitaplardaki metinlerin okunabilirlik seviyeleri ve yaş düzeyine uygun olup olmadığının, kitaplar okutulmaya başlanmadan önce incelenmesi öneri olarak sunulabilir.

KAYNAKÇA

- Ağın Haykır, H., Kaplan, H., Kıryar, A., Tarakcı, R., Üstün, E. (2017). Ortaokul Türkçe Ders Kitabı 5.(1.Baskı), Milli Eğitim Bakanlığı, Ankara.
- Başaran, M. ve Ateş, S. (2009). İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Okumaya İlişkin Tutumlarının İncelenmesi. GÜ Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 29(1), 73-92.
- Güven, S.(2010). İlköğretim 6. Sınıf Fen ve Teknoloji Ders Kitabının Okunabilirliği ve Hedef Yaş Düzeyine Uygunluğu. Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Karatay, H., Bolat, K. K. ve Güngör, H. (2013). Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin okunabilirlik ve anlaşılabilirliği. International Journal of Social Science. 6(6): 603-623.
- Kincaid, J.P.; Fishburne, Jr ,Robert P; Rogers, Richard L ; Chissom, Brad S.(1975), Derivation of New Readability Formulas (Automated Readability Index, Fog Count and Flesch Reading Ease Formula) for Navy Enlisted Personnel <http://www.dtic.mil/docs/citations/ADA006655>
- MEB (2016). Milli Eğitim Bakanlığı Ders Kitapları ve Eğitim Araçları Yönetmeliği. http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2016_01/12113913_yonetmelikderskitaplari.pdf adresinden 11.01.2018 tarihinde alınmıştır.

- Mete, Gülşah (2012). İlköğretim 8.sınıf Öğrencilerinin Okuma Alışkanlığı Üzerine Bir Araştırma (Malatya İli Örneği). Dil ve Edebiyat Dergisi, 1-1, s.43-66.
- Özay Köse, Esra (2009). Biyoloji 9 Ders Kitabında Hücre ile İlgili Metinlerin Okunabilirlik Düzeyleri. Journal of Arts and Sciences, Çankaya Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi, s.12.141-150.
- Sönmez, V. (2003). Metinlerin Eğitselliğini Saptamada Matematiksel Yaklaşım (Sönmez Modeli). Eğitim Araştırmaları Dergisi, 10, 24-39.
- Şahin, E. (2015). Yeni Türkçe Dersi Öğretim Programı'na Göre Dil Becerilerinin Geliştirilmesine Yönelik Uygulamalar. Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu. Ankara.
- Temizyürek, F. (2010). Türkiye'de okuma seferberliği çerçevesinde seçilen kitapların kelime-cümle uzunlukları ve okunabilirlik açısından incelenmesi. Türklük Bilimi Araştırmaları, 27, 645-654.
- Türk Dil Kurumu (TDK). (2017). Güncel türkçe sözlük. http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_bts&arama=kelime&guid=TDK.GTS.5a40ec8440f9b3.00069033 Kelime adresinden 25.12.2017 tarihinde edinilmiştir.
- Ünsal, Y. ve Güneş, B. (2004). Bir kitap inceleme örneği olarak MEB lise 1.sınıf fizik ders kitabının eleştirel olarak incelenmesi. Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 2 (3), 305-320.
- Yıldırım, A., Şimsek, H. 2005. Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. (5.Baskı), Seçkin Yayıncılık, Ankara.
- Yürümez, B. (2010). Ortaöğretim 9. sınıf biyoloji ders kitabının okunabilirliği ve hedef yaş düzeyine uygunluğu (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk University, Konya.
- Zorbaz, K. Z. (2007). Türkçe Ders Kitaplarındaki Masalların Kelime-Cümle Uzunlukları ve Okunabilirlik Düzeyleri Üzerine Bir Değerlendirme. Journal of Theory and Practice in Education (Eğitimde Kuram ve Uygulama), cilt.3, sayı 1, 87-101.



Article Info/Makale Bilgisi

✍ Received/Geliş: Mayıs 2018 ✓ Accepted/Kabul: Haziran 2018
✍ Referees/Hakemler: Doç. Dr. Hasan Hüseyin KILINÇ – Dr. Öğr. Üyesi Serdar BULUT

This article was checked by iThenticate.

ÜSTÜN YETENEKLİ VE ZEKÂLİ ÖĞRENCİLERİN BULUNDUĞU KAPSAYICI EĞİTİM ORTAMLARINDA EĞİTİMSEL UYGULAMALAR ÖLÇEĞİNİN GELİŞTİRİLMESİ-İLKOKUL ÖĞRETMEN FORMU*

Safiye SARICI BULUT* - Osman SABANCI** - Melek Gülşah
ŞAHİN*** - H. Elif DAĞLIOĞLU**** - Aysun TURUPÇU DOĞAN***** -
Esra ÖMEROĞLU***** - Serçin KARATAŞ***** - Volkan KUKUL*****
- Ebru KILIÇ ÇAKMAK*****

* Bu çalışma, Türk Avrupa Birliği Erasmus+ Karma Okul Eğitimi programı kapsamında kabul edilen "2015-1-TR01-KA201-021420" numaralı ve "Strategies for Talented and Gifted Pupils' Teachers" başlıklı projeden üretilerek geliştirilmiştir. Ayrıca çalışma 11-14 Nisan 2018 tarihleri arasında Kızılcahamam-Ankara'da düzenlenmiş olan 17. Uluslararası Sınıf Öğretmenliği Sempozyumunda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

*  Dr. Öğr. Üyesi, Gazi Üniversitesi/Gazi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü PDR ABD, El-mek: safiyesarici@gmail.com

**  Arş. Gör. Dr., Gazi Üniversitesi/Gazi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı, E-mail: osmansabanci@gazi.edu.tr

***  Öğr. Gör. Dr., Gazi Üniversitesi/Gazi Eğitim Fakültesi Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Anabilim Dalı, mgulsah@gazi.edu.tr

****  Doç. Dr., Gazi Üniversitesi/Gazi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü Okul Öncesi Eğitimi ABD, El-mek: edaglioglu1@gmail.com

*****  Arş. Gör., Gazi Üniversitesi/Gazi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü Okul Öncesi Eğitimi ABD, El-mek: aysunturupcu@gazi.edu.tr

*****  Prof. Dr. Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, El-mek: omeroglu@gazi.edu.tr

*****  Prof. Dr. Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojisi Eğitimi Bölümü, El-mek: sercin@gazi.edu.tr

*****  Arş. Gör., Amasya Üniversitesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi ABD, El-mek: kukulvolkan@gmail.com

*****  Prof. Dr. Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi, El-mek: ebrukilic@gmail.com

ÖZET

Günümüzde sınıflar farklı gelişimsel, zihinsel, sosyal ve kültürel özelliklerdeki öğrencilerden oluşmaktadır. Farklı özelliklerdeki öğrencilerin eğitsel ve kişisel sosyal ihtiyaçları, yeni eğitim felsefesi ve yasalar doğrultusunda yapılandırılan kapsayıcı eğitimde öğretmenlerin eğitimsel uygulamaları önemli bir öge olarak vurgulanmaktadır. Öğretmenlerin eğitsel uygulamaları pek çok açıdan incelenmekle birlikte kapsayıcı eğitim ortamındaki uygulamalarına yönelik yeterince çalışma olmadığı görülmektedir. Bu çalışmayla kapsayıcı eğitim ortamında sınıfta üstün yetenekli/zekâlı öğrenci bulunan ilkökul öğretmenlerinin eğitimsel uygulamalarını belirlemeye yönelik ölçek geliştirilmesi amaçlanmıştır. Çalışmada 5'li likert türünde 25 maddeden oluşan ölçeğe geçerlik kanıtı amacıyla açımlayıcı (AFA) ve doğrulayıcı faktör analizleri (DFA) yapılmıştır. Açımlayıcı faktör analizi sonucunda üç faktörlü ve 18 maddeden oluşan bir yapı elde edilmiştir. Uzman görüşleri ve alan yazın doğrultusunda ölçeğin on maddeden oluşan birinci faktörü "Öğretim etkinlikleri", üç maddeden oluşan ikinci faktörü "İşbirliği" ve beş maddeden oluşan üçüncü faktörü ise " Öğrenme Atmosferi" olarak isimlendirilmiştir. Ölçek, toplam varyansın %46.29'unu açıklamaktadır. AFA ile elde edilen yapıya katkı sağlamak amacıyla AFA analizlerinin yapıldığı veri setinin üzerine veri eklenerek DFA analizleri de gerçekleştirilmiştir. AFA ve DFA'nın benzer örneklem grubunu içermesi bu çalışmanın bir sınırlılığıdır. DFA'dan elde edilen sonuçlardan modelin iyi uyum gösterdiği belirlenmiştir. Ölçeğin genelinin ve alt boyutların güvenirliği için Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı hesaplanmıştır. Ölçeğin geneline ait güvenirlik katsayısı .89 olarak belirlenirken alt boyutlara ilişkin güvenirlik katsayıları sırasıyla 0.86, 0.75 ve 0.74 olarak bulunmuştur. Ayrıca madde analizi sonucunda her bir faktörde yer alan maddelerin ilgili faktördeki madde test korelasyon değerleri .30'dan yüksektir. Genel olarak çalışmadan elde edilen bulgulardan yola çıkılarak üç faktörlü bir yapıdan oluşan ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğu belirtilebilir.

Anahtar Kelimeler: Üstün yetenekli/zekâlı öğrenci, kapsayıcı eğitim, eğitsel uygulama, ilkökul, öğretmen.

DEVELOPMENT OF THE EDUCATIONAL PRACTICE SCALE IN INCLUSIVE EDUCATIONAL ENVIRONMENTS INCLUDING TALENTED AND GIFTED STUDENTS – ELEMENTARY SCHOOL TEACHER FORM*

ABSTRACT

Today classes consist of students with diverse developmental, cognitive, social and cultural characteristics. Educational, personal, and social needs of students with different characteristics are highlighted as

* This study has been developed and produced from the project numbered "2015-1-TR01-KA201-021420", titled "Strategies for Talented and Gifted Pupils' Teachers" which is accepted within the framework of Turkish European Union Erasmus + Mixed School Education program. Furthermore, the study was also presented as an oral presentation between the dates of April 11-14, 2018 on the 17th Primary Teacher Education Symposium in Ankara-Kizilcahamam.

significant components within the educational practices of teachers in inclusive education structured in line with the new education philosophy and laws. It is observed that although the educational practices of teachers have been researched from many perspectives, there are not sufficient studies aimed at their practices inside inclusive education environment. In this study, developing a scale towards defining the educational practices of elementary school teachers in whose class there are talented/gifted students has been selected in line with the purpose of the study. Within the study context, exploratory and confirmatory factor analyses were conducted on the 5 point likert type scale consisting of 25 items for with the aim of providing validity evidence. In result of the exploratory factor analysis, a structure comprising of 3 factors and 18 items was obtained. In line with expert opinions and field literature, the first factor of the scale consisting of ten items was listed as “Teaching activities”, the second factor consisting of three items was listed as “Cooperation” and the third factor consisting of five items was listed as “Learning atmosphere”. The scale explains 46.29% of the total variance. For the purpose of contributing to the structure obtained through Exploratory Factor Analysis (EFA), also Confirmatory Factor Analysis (CFA) analyses were conducted by adding data onto the data set on which EFA analyses were conducted. EFA and CFA covering similar sampling group is a limitation of this study. From the results obtained from CFA, it is defined that the model displays fine adaptation. Cronbach’s alpha internal consistency coefficient was calculated in regards to the reliability of the scale in general and the sub-dimensions. The reliability coefficient pertaining to the scale in general was found out as 0.89, while that of the sub-dimensions was observedas 0.86, 0.75, and 0.74, respectively. In addition, the item test correlation values under the relevant factor were obtained higher than 0.30 for each factor in conclusion of item analysis. In general, it can be said that the scale consisting of a three-factor structure is reliable and valid in line with the finding gathered from the study.

STRUCTURED ABSTRACT

Introduction

The identification and improvement of the human potential existing in the development of the countries is of great importance. At this point, highly talented/gifted students who are limited proportionately but will influence the masses with their products and value-added created by themselves, have a privileged position. In addition to receiving qualified teaching services, it is aimed that the specified students should carry out their social and emotional development together with their compeers. Herein, an understanding that will meet the different developmental characteristics of the students brings forward the inclusive education model. The regulation of the learning environment required by this understanding of education calls the teacher to minds, the important factor of the education process. On this issue, an awareness that will be constituted for teachers will enable them to be supported in social cohesion with their typically developing compeers using the capacities of talented/gifted students. The aim of this study is to develop a scale to determine the educational practices of elementary school teachers with

talented/gifted students in their classroom in an inclusive training environment.

Method

This research is a scale development study.

Study Group

The application of the scale was performed to 287 participants who worked as primary school teachers. 66,9% of the teachers in the study group were female and 33.1% were male. According to the age variable, 63.4% of the teachers are of the age of 41 years and older.

The Scale Development Process

In line with the aim of the study, the researchers reviewed the literature. Subsequently, the indicators related to the implementation of elementary school teachers in the context of inclusive education were identified. Then, interviews were conducted with the help of 5 primary school teachers who worked with the children who were diagnosed as talented/gifted or with children who were potentially talented/gifted. Based on these interviews, an item pool, consisting of the specified items, was prepared and submitted to the experts. In the context of feedbacks that came from field experts, the application form of the scale was prepared.

Findings

With the purpose of finding evidence to the structure validity of the scale, exploratory factor analysis (EFA) and confirmatory factor analysis (CFA), consisting of 25 items of 5-likert types were conducted. With the intent of item analyses, item-test correlations were calculated. As a result of the exploratory factor analysis, a structure consisting of three factors and 18 items was obtained. While determining the items under these factors, expert opinion and literature support were obtained. According to this, the first factor consisting of ten items on the scale is named as "Teaching activities", the second factor consisting of three items is named as "Cooperation" and the third factor consisting of five items is named as "Learning atmosphere". It was determined that 46,29% of the total variance observed in the scale which consisted of three sub-dimensions was explained. When the relationship between factors was calculated, it was found that there was a significant relationship. In order to provide support to the structure determined by EFA, data were added to the dataset where EFA analyzes were made and CFA analyzes were also carried out. The fact that EFA and CFA were based on a similar sample group is a limitation of this study. CFA values were obtained in the form of $X^2/sd=1.8$, $GFI=0.89$, $CFI=0.95$, $NFI=0.94$, $NNFI=0.97$ and $RMSEA=0.05$. The model obtained as a result of confirmatory factor analysis indicates that the compliance indices fit well (Jöreskop and Sörbom, 1993; Kline, 2005). On the purpose of finding evidence for the reliability of the scale, the Cronbach's Alpha internal consistency coefficient was calculated. In this direction, the Cronbach's Alpha internal consistency coefficient for the scale was determined as 0.89. The reliability coefficients for each subscale of the scale were found as 0.86, 0.75 and 0.74, respectively. Besides, as a result of the item analysis, it was determined that the items in each factor were higher than .30 the

item test correlation values in related factor (Büyüköztürk, 2010). This situation has been interpreted that the materials serve for the purpose of the relevant factor.

Discussion and Conclusion

Today, a large majority of talented/gifted students are trained in inclusive learning environments with their compeers. With regard to inclusive education, although mental, auditory and behavioral problems are addressed particularly, it is observed that studies on talented/gifted students re at an inadequate level. In constructing an educational environment that will reveal the academic and personal social potentials of talented/gifted students, having knowledge on the educational practices of teachers about "Teaching activities", "Cooperation" and "Learning atmosphere", which are sub-dimensions of this scale, shall be considered as an important factor. Because, teachers' attitudes are crucial in the successful implementation of inclusive education (Avramidis and Norwich, 2002; Moon and Brighton, 2008; Brighton, 2003) and it is specified that teachers have been experiencing problems with these issues (Veenman, 1984). In accordance with differentiation in terms of inclusive training, and the classroom atmosphere that accepts and respects students as they are, and supports teaching and personal social development, will provide positive contributions to the development of talented / gifted students and those typically making progress and have other characteristics. In a study conducted by Kratochvilova and Havel (2014), the four recommended categories that shall meet the needs of all students in inclusive training programs are determined as "Learning conditions", "Teaching strategies", "Cooperation with professionals and parents", "Evaluation of the process and outcomes of the training". It should be asserted that those except for the category "Evaluation of the process and outcomes of the training" have matched up with the findings of this study. Besides, in today's classrooms where different characteristics are involved, it is possible to note that carrying out the necessary measures and practices should be specified as an application that will increase the quality of education by evaluating the educational practices of the teachers in the differentiation of the programs. When evaluated in general, on the basis of the findings obtained from the research, it should be argued that the scale consisting of a three-factor structure is valid and reliable.

Keywords: Talented/gifted student, inclusive education, educational practice, elementary school, teacher

1. Giriş

İlköğretim süreci öğrencinin fiziksel, zihinsel ve kişisel sosyal açıdan pek çok gelişim görevini yerine getirdiği bir dönemdir. Bu dönemde öğrenciler eğitsel gelişim görevi olarak okuma yazma ve aritmetik alanında temel becerileri kazanırken, sosyal açıdan kişilerarası ilişkilerini zenginleştirmekte, bağımsızlığını kazanmakta, vicdan ve değerler sistemi geliştirmektedirler (Kılıççı, 2006a; Yeşilyaprak, 2012). Başarılı olma güdüsünün hâkim olduğu bu kritik dönemde öğrenciler korunum, sıralama, sınıflama gibi özellikleri kazanmalarıyla birlikte somut işlemleri yerine getirmekte oldukça ustalaşmaktadırlar (Gander ve Gardiner, 2010). Mantıklı düşünme ve problem çözme becerileri gelişmesine rağmen bu dönem öğrencilerinde henüz soyut düşünce gelişimi olmadığından problemleri somut yollarla çözmektedirler (Baysal Metin, Dağlıoğlu ve

Saranlı, 2018). Bu dönemde ayrıca öğrencilerin düşünme yeteneği gelişmekte, hayal gücü ve sosyal ilişkilerini zenginleştirilmesiyle birlikte benlik algısı da gelişmektedir (Kılıççı, 2006b). Öğrencilerin girişimlerinin dikkate alınarak başarılı olma güdüsünün pekiştirilmesi, cesaretini artırıcı uygulamalara yer verilmesi onun güven duygusu kazanmasına yardımcı olmaktadır. Aksi takdirde öğrencide yetersizlik ve aşağılık duygusu gelişebilir (Erikson, 1993). Böylesine kritik gelişim görevlerinin gerçekleştirildiği bu dönemde öğrenci kazanımlarının önemli bir kısmını ilkokulda edindiğinden öğretmenin rolü önem kazanmaktadır. Öğretmenin öğrencinin akademik ve kişisel sosyal gelişimini desteklemenin yanında, programı etkin bir şekilde uygulaması, farklı gelişimsel ihtiyacı olan öğrencilerin potansiyellerini ortaya çıkaracakları bir sınıf iklimi yaratması görevleri arasında yer almaktadır (Bakırcıoğlu, 1985). Diğer görevleri öğretmenin amaçlı ve rahat bir öğrenme ortamı kurarak öğrencileri motive etmesi, karşılıklı saygıya dayalı öğretmen-öğrenci ilişkilerini yapılandırması ve sınıfın görünümünü öğrenmeyi destekleyecek şekilde yaşamsal düzenlemelere yer vermesi (Çakmak, 2003), öğrencilere danışmanlık ve liderlik yapması ve güven vermesi, yaşamsal değerleriyle model olması, işbirliği yapması şeklinde ifade edilebilir (Meloth ve Deering, 1999; Özcan, 2011; Sünbül, 2001). Öğretmenin etkili öğretimdeki rolü eğitimcilerin bakış açısıyla ele alındığında ise, öğrenciyi anlama, öğretim metodu, öğrenme çevresi, eğitsel bilgi ve becerisi, kişisel ve profesyonel tutumları, mesleki gelişim, konu bilgisi ve iletişim, etkileşim alt başlıklarıyla sıralanabilir (Çakmak ve Akkutay, 2016; Saban, 2003).

Öğretmen rollerinde bir paradigma değişimi birçok ülkede öğretmen yetiştirme program ve uygulamalarında da kendini göstermektedir (de Boer, Pijl ve Minnaert, 2011; Şişman, 2009). Çünkü toplumsal sistemler, eğitim felsefesi, eğitsel yaklaşımlar değişmekte, çok kültürlülük, hümanistik eğitim her geçen gün sürece daha fazla dâhil olmaktadır. Artık tekdüze bir eğitim yerine bireysel farklılığın göz önüne alınarak öğretimin yapılandırıldığı, çok kültürlülüğe uygun yaklaşımların sergilendiği ve üstün yeteneklilik gibi farklı gelişimsel özelliklerdeki öğrencilerin potansiyellerini ortaya koyabilecekleri eğitim ortamlarının yapılandırılması gündeme gelmektedir (Abbott, 2006; Tortop, 2014). Bu bağlamda farklılıklara saygıyı ve tüm öğrencilere öğrenme fırsatı sunmayı vurgulayan kapsayıcı eğitim her geçen gün yaygınlaşmaktadır. Çünkü farklı ihtiyaçları olan öğrencilere eğitim vermek öğretmenleri zorlamaya başlamıştır (Cheung ve Hui, 2011).

Kapsayıcı eğitim uygulamalarının başarılı olmasında öğretmenin yanı sıra öğretim programı da önemli bir unsurdur. Günümüz eğitimi bu programların öğrencilerin ihtiyaçları doğrultusunda uyarılma ve değişiklikler yapılmasını gerekli kılmaktadır. Öğrenimin uyarlanması, davranışsal yaklaşım uygulama, gözden geçirme ve pratik yapma, biçimlendirici değerlendirme yapma ve geri bildirim verme, akran öğretimi, işbirlikli öğretim, sınıf iklimi, hafıza teknikleri ve öz düzenleme öğretimi, bilişsel strateji öğretimi uygulanabilecek stratejiler arasında yer almaktadır. Farklı öğrenme ihtiyacı olan öğrencilerin akademik ve psiko-sosyal gelişimlerine katkı sunulmasında ebeveyn, öğretmen, terapist ve yardımcı öğretmenlerin işbirliği önemli bir husustur. Ayrıca kapsayıcı eğitimde değerlendirmenin açıkça tanımlanmış bir yapıda gerçekleştirilmesi, öğrencilerin katılabilmeleri için kılavuzlar, puanlama ölçüt ve yönteminin açıkça tanımlanması, geçerlik, güvenilirlik ve erişilebilirlik olması üzerinde durulan konular arasındadır (Abbott, 2006; Mitchell, 2015). Öğrencilerin gelişim özelliklerine uygun eğitim almaları ilkesinden hareketle kapsayıcı eğitim içinde yer alan üstün yetenekli/zekâlı öğrencilerin eğitimde eşitlik kavramı zorunlu bir bileşen olarak karşımıza çıkmaktadır (Howley, Howley ve Pendarvis, 1986). Üstün yetenekli/zekâlı öğrencilerin potansiyelleri, gelişimsel hızları ve hazırbulunuşluklarına göre öğretimin farklılaştırılması kapsayıcı eğitim açısından bir gereklilik olarak vurgulanabilir. Bu bağlamda onların programlarında zenginleştirme, gruplama ve hızlandırma gibi uyarlamalara yer verildiği görülmektedir (Ataman, 2011; Sak, 2012; Aktaş ve Tortop, 2015; Ersoy ve Avcı, 2001).

Üstün yetenekli/zekâlı zekâlı öğrencilerin öğretmenlerinin sahip olması gereken özellikler temelde kişisel sosyal, zihinsel, öğretme yaklaşımları ve eğitimsel beceriler başlıklarında ele

alınmaktadır (Vialle ve Tischler, 2005). Bu bağlamda yüksek zekâ, olgunluk, deneyim, başarı odaklılık, empati kurabilme, açıklık, esneklik, destek verme, pozitif tutum sergileme, kişisel ve psikolojik özellikler üzerinde durulduğu görülmüştür (Bishop, 1968; Feldhusen, 1985; Hultgren ve Seeley, 1982; Maker, 1975). Aynı zamanda öğretmenin üstün yetenekli/zekâlı öğrencilerinin fikirlerini kabul etmesi ve desteklemesi, fikirlerini ifade etme ve değerlendirmede cesaretlendirmesi, onlarla sınıf içinde ve dışında zaman geçirmesi (Cropley ve McLeod, 1986; Sisk, 2004), alana özgü yetkinliklere sahip olması (Chan, 2011) onlardan beklenen öğretmen nitelikleri arasında yer almaktadır. Tüm öğrencilerin performans düzeylerini yükseltme konusundaki güçlü ilgi, üstün zekâlı/yetenekli öğrencilerin potansiyellerinin geliştirilmesine yönelik başarılı yaklaşımların inanca dönüşmesini sağlar. Bu ilgi aynı zamanda daha az yetenekli öğrencilerin gelişiminde eğitim kurumlarının geliştirilebileceğini göstermektedir (Chan, 1998). Öğrencilerin sürece entegre olmaları öğretmenlerin bu tutumlarıyla yakından ilişkilidir (Avramidis ve Norwich, 2002). Çünkü öğretmen bakış açıları ve tutumları eğitimi etkileyen unsurlar arasında yer almaktadır (Brighton, 2003; Moon ve Brighton, 2008).

Kapsayıcı eğitim, tipik gelişim gösteren akranlarıyla birlikte farklı öğrenme ihtiyaçları ve gelişimsel özellikleri olan tüm öğrencilerin bir arada eğitim aldıkları bir uygulama olarak değerlendirilmekle birlikte bu eğitimin üstün yetenekli/zekâlı öğrenciler açısından ele alınması önemli bir konudur. Bu süreç içinde öğretmenlerin kapsayıcı eğitime ilişkin tutumları, inanç ve bilgileri, duyguları ve kapsayıcı eğitimin uygulama sürecindeki yatkınlıkları, becerileri, anlayışları ve başvurdukları kaynaklar eğitimin niteliğini belirleyici unsurlardır (Avramidis ve Norwich, 2002; de Boer, Pijl ve Minnaert, 2011; Shevlin, Kearns, Ranaghan, Twoney, Smith ve Winter, 2009). Bununla birlikte öğretmenlerin üstün yetenekli/zekâlı öğrencilere ilişkin uygulamalarında zaman kısıtlaması, yalnızlık hissi, cesaretlerinin kırılması, sınıf mevcudu eğitimsel uygulamalarının başarılı olmasını engelleyen öğeler olarak belirtilmektedir (Robinson, Shore ve Enersen, 2014).

Kapsayıcı eğitim programına göre üstün yetenekli/zekâlı öğrencilere yönelik uygulamalarda onların özelliklerinin bilinmesi gerekmektedir. Renzulli (1978) üstün yetenekli/zekâlı bireylerde normalin üzerinde yetenek, üst düzey yaratıcılık ve göreve bağlılık gibi özelliklerin olduğunu belirtmektedir. Benzer şekilde Çağlar (2004) bu öğrenciler normal akranlarına kıyasla zihinsel, sosyal, kişilik ve mesleki açısından nitelik ve nicelik olarak farklı özellikler sergilediğini vurgulanmıştır. Üstün yetenekli/zekâlı öğrenciler tipik gelişim gösteren akranlarına göre üst düzeyde performans göstermektedirler. Bu öğrenciler gizil güce sahiptirler, yaratıcılık yanları güçlüdür ve işe başladıklarında asla vazgeçmezler (Ataman, 2014). Ayrıca diğer özellikleri dikkat sürelerinin uzun olması, az uyku ihtiyacı, aktiflik, duygusal tepkileri erken verme, olağanüstü hafıza, hızlı öğrenme, dil gelişiminin erken başlaması, kitaplara karşı olağanüstü ilgi duyma, uyaranlara karşı tepkisel davranma şeklinde sıralanabilir (Dağlıoğlu, 2014; Sak, 2013; Kontaş, Ünişen ve Sürücü, 2016). Üstün yetenekli/zekâlı öğrenciler özelliklerinden dolayı normal programlarla sağlanamayan geniş kapsamlı öğretim programlarına ihtiyaç duyarlar (Bakioğlu ve Levent, 2013; Karakaş, Doğan ve Sarıkaya, 2016).

Kapsayıcı eğitimle erken çocukluk eğitiminden başlayarak öğrencilerin bir arada eğitim almaları ve bireysel özellikleri doğrultusunda desteklenmeleri öngörülmektedir. Eğitim sürecinde programların yoğunlaştırılması, bağımsız çalışmalar, mini kurslar, mentörlük gibi uygulamalara yer verilmektedir (Cashion ve Sullenger, 2000). Öğretmenler öğrencilerin düşüncelerine esneklik kazandıracak zor sorular sorma, araştırma yapma, proje çalışmaları, aile ile ortak çalışma gibi etkinliklere yer vermelidirler. Ayrıca öğrencilerinin akran ilişkilerini geliştirmelerini, ilgi ve yeteneklerinin farkına varmalarını sağlayacak uygulamalar da kapsayıcı eğitim sürecinde yer alması istenen unsurlardır (Ataman, 2011, s.134). Öğretmenlerin belirtilen uygulamalarında bireysel yaklaşım, öğrenci merkezli eğitim ve değerlendirme, öğretimin planlanması, öğretim, değerlendirme aşamalarından oluşan tanıya dayalı modele yer vermeleri öğrencilerin gelişimlerine olumlu katkı

sağlayacaktır. Programlar öğrencilerin tüm yetenek alanlarını gelişiminde destekleyici bir rol üstlenmelidir (Howley, Howley ve Pendarvis, 1986). Programların uygulanmasında anahtar role sahip öğretmenlerin eğitim uygulamalarında destek sağlayacak ek destek çalışmalarına yer verilmesi çeşitli ülkelerin eğitim politikalarında yer bulmaya başlamıştır (de Boer, Pijl ve Minnaert, 2011; Hassan, Hussain, Parveen ve De Souza, 2015).

Kapsayıcı eğitim uyarlamaları öğretmenlerin iş yüklerini arttırmakla birlikte öğretmenler bu uyarlamaların üstün yetenekli/zekâlı öğrencilerin eğitimlerinin desteklenmesi için uygun olduklarını belirtmişlerdir (Endepohls-Ulpe ve Thömmes, 2014). Buna karşın öğretmenlerin bu uygulamalar esnasında pek çok problemle karşılaştıkları görülmektedir. En temel problem farklılaşmanın uygulanması konusunda olurken ayrıca konu bilgisi, sınıf yönetim becerileri, programı uyarlama, kaynakları etkili kullanma, planlama ve yönetsel desteklerde eksiklikler görülmektedir (Anderson, Klassen ve Georgiou, 2007; VanTassel-Baska ve Stambaugh, 2010). Öğretmenlerin bu eksiklikleri gidererek kapsayıcı eğitimi uygulama konusunda istekli olması, yaratıcı, işbirlikli, demokratik tutumlar sergilemesi ve üstün yetenekli/zekâlı öğrencilerin özelliklerini dikkate alarak eğitimi yapılandırması öğrencilerin potansiyellerini ortaya çıkarmalarına destek olacaktır (Ömeroğlu, Dağlioğlu, Sarıcı Bulut, Kılıç Çakmak, Karataş, Sabancı, Turupçu Doğan, Kukul, Bağrıaçık Yılmaz, Şahin, Cobello, Milli, Havrlikova ve Kutkova, 2017). Öğretmenin kapsayıcı eğitimde belirtilen uygulamalara yer vermesi üstün yeteneklilikten/zekâlılıktan kaynaklanan problemlerle başa çıkmada da etkin bir rol oynayacaktır (Coleman ve Cross, 2001).

Öğretmenlerle ilgili pek çok çalışma (Aslan ve Arslan Cansever, 2009; Büyükkaragöz, 1996; Cüre ve Özden, 2008; Çakmak, 2013; Işık, Çiltaş ve Baş, 2010; Ocak, 2010; Semerci, Semerci, Eliüşük ve Kartal, 2012; Semerci ve Semerci, 2004; Sezer, 2015; Tanhan ve Şentürk, 2011; Üstüner, 2006; Yeşilyaprak ve Dursun Balanuy, 2012) yapılmasına rağmen günümüzde farklı gelişim özelliklerinde ve eğitsel ihtiyaçlarında olan öğrencilerin özelliklerinin dikkate alınarak eğitimin yapılandırıldığı kapsayıcı eğitimle ilgili çalışmalara ülkemizde yeterince yer verilmediği görülmektedir. Kapsayıcı eğitimde üstün yetenekli/zekâlı öğrencilerin belirlenmesi ve onlara uygun eğitim programlarının yapılandırılmasında öğretmenlerin rolü önem kazanmaktadır. Öğrencilerin tanımlanmasında öğretmen gözlem formu ile öğrencilerin zekâ puanlarının belirlenmesinde kullanılan WISC-R Testinin puanları arasında önemli düzeyde bir farklılığın olması (Alkan, 2015) öğretmenlerin üstün yetenekli/zekâlı öğrencileri tanıma ve programlarını hazırlama konusunda yetersizliklerini göstermektedir. Aynı zamanda kapsayıcı eğitim farklı düşüncelerdeki öğretmenlerin tartıştığı konular arasındadır (Pattersen, 1995). Bu bağlamda öğretmenlerin kapsayıcı eğitimde sınıf içi uygulamalarının öğrenilmesi eğitim atmosferindeki eksikliklerinin belirlenerek özellikle üstün zekâlı/yetenekli öğrencilerin eğitimsel ihtiyaçlarının doğru bir şekilde karşılanmasına katkı sağlayacaktır. Bu öğrenciler akranlarından zihinsel ve akademik yetenek, yaratıcılık, liderlik gibi özelliklere sahip olduklarından (Ersoy ve Avcı, 2001) onlara uygulanacak programın da farklılaştırılması gerekmektedir. Sınıf içi uygulamalara bakıldığında ise üstün yetenekli/zekâlı bir öğrenci sürekli huzursuzluk ya da aşırı hareketlilik gösteriyorsa, aşırıya kaçan ölçülerde şaka ya da taşkınlık yapıyorsa, akademik olarak göstermesi gereken başarıyı göstermiyorsa, sıklıkla okula gelmek istemiyorsa ve ısrarlı bir şekilde öğretmenle tartışmaya devam ediyorsa öğrencinin potansiyellerini ortaya koymalarında programın başarısız olduğunu göstermektedir (Ataman, 2011, s.134). Programın uygulayıcısı olan öğretmenin yaratacağı sınıf iklimi öğrencilerin kişisel sosyal gelişimlerini, öğrenme ve motivasyonlarını doğrudan ya da dolaylı bir şekilde etkileyeceğinden öğretmenin kapsayıcı eğitimle ilgili uygulamalarının bilinmesi önemli bir boyutu oluşturmaktadır.

Ülkemizde üstün yetenekli/zekâlı ilkökul öğrencilerinin eğitimsel ihtiyaçların karşılanması için 1995 yılında kurulan BİLSEM’ler (Bilim ve Sanat Eğitim Merkezleri) hizmet vermektedir. BİLSEM’lerde öğrenim gören öğrenciler örgün eğitimin dışındaki zamanlarda ilgi ve yeteneklerini geliştirme fırsatı bulmaktalar. Öğrencilerde akademik ve sosyal duygusal gelişimi destekleyecek

uygulamalar müfredatla bütünleştirilerek sunulmaktadır (Özbay, 2013). Kapsayıcı eğitime yönelik uygulamalar daha çok diğer özel eğitim alanlarına yönelik olmakla birlikte az sayıda üstün yetenekli/zekâlı öğrencilere yönelik entegrasyon uygulamalarına yer verildiği görülmektedir. Üstün yetenekli/zekâlı öğrencilere verilen eğitimin niteliğinin artırılması, öğretmenlerin bilinçlenmeleri ve öğrencilerin potansiyellerini en üst düzeyde ortaya koymaları için farklı eğitim uygulamalarına ihtiyaç vardır.

Bu bağlamda eğitim uygulamalarının odak noktası olan öğretmenlerin kapsayıcı eğitimle ilgili uygulamalarının zenginleştirilmesi bu çocukların eğitsel ihtiyacının karşılanmasında önemli bir unsur olarak karşımıza çıkmaktadır. Alanda geliştirilecek ölçme araçlarının eğitimin kalitesini artırmada ve uygulamalara yön vermede önemli katkısı olacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda öğretmenin kapsayıcı eğitim ortamındaki eğitsel tutumlarına ilişkin geçerli ve güvenilir ölçümler sağlayacak bir ölçme aracının geliştirilmesinin, bu öğrencilerin potansiyellerine uygun bir şekilde gelişmelerine destek sağlayacağı düşünülmektedir.

2. Yöntem

Bu çalışmada Üstün Yetenekli ve Zekâlı Öğrencilerin Bulunduğu Kapsayıcı Eğitim Ortamlarında Eğitimsel Uygulamalar Ölçeği-İlkokul Öğretmen Formu'nun geliştirilmesi amaçlanmıştır. Bu nedenle araştırma bir ölçek geliştirme çalışmasıdır.

2.1. Çalışma Grubu:

Çalışma grubundaki öğretmenlerin belirlenmesinde sınıflarında tanılanmış üstün yetenekli/zekâlı öğrenci bulunması ya da üstün yetenekli/zekâlı öğrencilerle ilgili yaşantısı olması ölçütü esas alınmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 287 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada örneklem büyüklüğünün madde sayısının en az 5 katı (Child, 2006; Tabachnick ve Fidell, 2001) olabileceğine ilişkin görüş göz önüne alınmıştır. Araştırma kapsamında ele alınan öğretmenlerin cinsiyeti, mesleki kıdemi ve sınıflarındaki çocukların yaş aralığı değişkenlerine ilişkin dağılımı Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Öğretmenlerin cinsiyet, yaş ve eğitim verdikleri sınıf düzeyi ve sınıf mevcudu değişkenlerine göre dağılımı

<i>Değişkenler</i>	N	%	<i>Değişkenler</i>	N	%
Cinsiyet			Sınıf Düzeyi		
Kadın	192	66.9	1	42	14.6
Erkek	95	33.1	2	69	24.0
Yaş			3	81	28.2
20-25 yıl	17	5.9	4	95	33.1
26-30 yıl	32	11.1	Sınıf Mevcudu		
31-35 yıl	25	8.7	1-15	84	29.3
36-40 yıl	31	10.8	16-30	178	62.0
41 ve üzeri	182	63.4	31-45	24	8.4

Tablo 1 incelendiğinde; öğretmenlerin % 66.9'unun kadın, %33.1'inin erkek olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin yaş değişkenine göre dağılımı incelendiğinde, öğretmenlerin %63.4'ü

41 ve üzeri yaşındadır. Öğretmenlerin okuttukları sınıf düzeyleri incelendiğinde %33.1'i 4.sınıfı, %14.6'sı ise 1. sınıf öğrencilerine eğitim vermektedirler. Sınıf mevcudu değişkeni göz önüne alındığında ise %62'sinin sınıflarındaki öğrenci sayısı 16-30 aralığında değişmektedir.

2.2. Formun Geliştirilmesi: “Üstün Yetenekli ve Zekâlı Çocukların Öğretmenlerine Yönelik Stratejiler” başlıklı Avrupa Birliği Erasmus + Programı Ana Eylem 2 - Stratejik Ortaklıklar - Karma Okul Eğitimi Projesi kapsamında sınıflarında üstün yetenekli ve zekâlı çocuklar/öğrenciler bulunan okul öncesi ve ilkokul öğretmenlerine yönelik kapsayıcı eğitime ilişkin bilgilerin elde edilmesi amacıyla madde havuzu oluşturulması planlanmıştır. İlkokul formuna ait maddelerin oluşturulma aşamasında ilk olarak üstün yetenekli ve zekâlı olarak tanımlanmış ya da potansiyel olarak üstün yetenekli ve zekâlı olduğunu düşündüğü öğrencilerle çalışmış olan 5 ilkokul öğretmeni ile yarı yapılandırılmış sorular yardımıyla görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Ayrıca projenin ortak ülkelerindeki alan uzmanlarından da madde havuzu için madde yazmaları istenmiştir. Görüşmelerden, proje ortağı ülkelerdeki alan uzmanlarından gelen maddeler ve literatür taramasından elde edilen verilerden yararlanılarak proje ekibinde bulunan alan uzmanı iki öğretim üyesi tarafından dört bölümden oluşan form oluşturulmuştur. Formun ilk bölümünde demografik bilgiler, ikinci bölümünde beşli likert tipinde 25 madde, üçüncü ve dördüncü bölümde öğrencilerin bireysel yeteneklerini ortaya çıkarmaya ve geliştirmeye yönelik yaptıkları çalışmalar, öğrencilerde davranış yönetimi ve birbirleriyle kaynaştırılması için yapılan faaliyetlere ilişkin açık uçlu maddeler yer almaktadır. Oluşturulan taslak maddeler için kapsam geçerliğini belirlemek amacıyla proje ekibi dışında üstün yetenekli ve zekâlı öğrencilerle çalışan 5 alan uzmanının görüşü alınmıştır. Alan uzmanlarından gelen dönütler bağlamında düzenlenen formlar için ölçme ve değerlendirme ile psikolojik danışmanlık ve rehberlik alanında öğretim elemanı olarak çalışan iki uzmanın görüşüne de başvurulmuş ve nihai form oluşturulmuştur. Bu form proje kapsamında dört ülkede 50 öğretmene uygulanmıştır. Ortaklardan gelen bütün veriler analiz edildikten sonra ortaya çıkan sonuçlar doğrultusunda özellikle Türkiye’de üstün yetenekli ve zekâlı öğrencilerin kapsayıcı eğitim ortamı içerisinde aldıkları eğitimi belirlemek üzere hem okul öncesi hem de ilkokul düzeyinde herhangi bir ölçeğin olmadığı görülmüş ve proje ekibince ölçek geliştirme çalışmasına karar verilmiştir. Ölçme ve değerlendirme ile psikolojik danışmanlık ve rehberlik alanı uzman görüşleri doğrultusunda 25 maddelik forma son hali verilmiştir. Formda yer alan maddeler 5 li likert türünde olup 5= her zaman, 4=sık sık, 3= bazen, 2= ara sıra, 1= hiç bir zaman olarak derecelendirilmiştir. Formun Türkiye’de daha geniş bir gruba uygulanmasıyla elde edilen veriler çalışma kapsamında analize alınmıştır.

2.3. Verilerin Analizi: Proje kapsamında oluşturulan üstün yetenekli/zekâlı öğrencilerin bulunduğu kapsayıcı eğitim uygulamalarında ilkokul öğretmenlerinin uygulamalarını ölçmeye ilişkin oluşturulan ölçeğin geçerlik ve güvenirliğini belirlemek amacıyla istatistiki işlemler gerçekleştirilmiştir. Analiz öncesinde veriler hatalı değer, uç değer ve eksik değerlere göre incelenmesi gerçekleştirilmiş ve varsayımı sağlamayan veriler veri setinden çıkarılmıştır. Ölçeğin yapı geçerliğine kanıt oluşturması amacıyla Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) ve Doğrulamalı Faktör Analizi (DFA) yapılmıştır. Madde analizleri amacıyla madde-test korelasyonları elde edilmiştir. Analiz sonuçlarına göre elde edilen ölçek ve alt ölçekler için iç tutarlılık anlamında güvenirlik katsayısının belirlenmesi amacıyla Cronbach alfa değerleri hesaplanmıştır. Ayrıca alt faktörler arasındaki korelasyon katsayısı hesaplanmıştır.

Bulgular ve Yorum

Bu bölümde “Üstün Yetenekli ve Zekâlı Öğrencilerin Bulunduğu Kapsayıcı Eğitim Ortamlarında Eğitimsel Uygulamalar Ölçeği-İlkokul Öğretmen Formu” nun geçerlik ve güvenirlik analizine ilişkin bulgular sunulmuştur.

3.1.Ölçeğin Geçerliğine İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Verilerin analizinde ilk olarak değişkenler arası ilişkilere dayalı olarak faktör ya da faktörleri keşfetmeyi amaçlayan (Tabachnick ve Fidell, 2001) açımlayıcı faktör analizi (AFA) SPSS programı kullanılarak gerçekleştirilmiştir. AFA öncesinde çalışma grubundan 150 kişilik veri random yolla seçilmiştir. Bu sayının belirlenmesinde madde sayısının en az 5 katı olma ölçütü göz önüne alınmıştır. Verilerin açımlayıcı faktör analizine uygunluğunu belirlemek amacıyla Kaiser-Meyer Olkin (KMO) katsayısı ve Barlett testi hesaplanmıştır (Kalaycı, 2005). Örneklemen faktörleştirmeye uygun olduğunu test eden KMO testi değeri 0.875 (>0.50) elde edilmiş ve Bartlett testi sonucu elde edilen chi-square değeri anlamlı ($p<0.05$) elde edilmiştir.

Verilerin faktör analizi için uygun çıkmasından sonra açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Faktörlerin daha kolay yorumlanabilmesi için varimax döndürme tekniği kullanılmıştır. Çalışmada maddelerin faktör yapılarının belirlenmesinde .32 (Tabachnick ve Fidell, 2001) ve üzeri faktör yükü değerine sahip olması kabul edilmiştir. AFA'da maddelerin yazımında belirlenen boyutların sayısı göz önüne alınarak faktör sayısı 3 ile sınırlandırılmıştır. Analiz sonuçlarında birden fazla faktöre yüklenen ve faktör yük arasındaki fark değeri 0.10 dan küçük olan 7 maddenin uzman görüşü alınarak çıkarılmasına, 2 maddenin ise ölçekte alan yazındaki ilgili boyutunda kalmasına yine uzman görüşü alınarak kalmasına karar verilmiştir. Ölçekte kalan 18 maddeye ait ilgili faktördeki yük değerleri Tablo 2 de sunulmuştur.

Tablo 2. Maddelerinin ilgili oldukları faktörlere ait yük değerleri

	F1	F2	F3
M16	.718		
M14	.674		
M24	.624		
M22	.576		
M17	.565		
M13	.514		
M5	.476		
M20	.465		
M6	.375		
M23	.400		
M18		.833	
M19		.694	
M25		.588	
M12			.747
M11			.623
M1			.591
M3			.477
M2			.460

Tablo 2 de AFA'ya ait faktör yük değerleri ilgili her bir faktör için yüksel olandan düşük olana doğru sıralanmıştır. Maddelerin faktör yükleri .38 ile .83 arasında değişmektedir. Birinci boyut faktör yükleri .38 ile .72 arasında değişen 10 maddeden, ikinci boyut faktör yükleri .59 ile .83 arasında değişen 3 maddeden ve üçüncü boyut ise .46 ile .75 arasında değişen 5 maddeden oluşmaktadır. Uzman görüşleri ve alan yazın doğrultusunda ölçeğin birinci faktörü “**Öğretim Etkinlikleri**”, ikinci faktörü “**İşbirliği**” ve üçüncü faktörü ise “**Öğrenme Atmosferi**” olarak isimlendirilmiştir. Ölçek, toplam varyansın %46.29'unu açıklamaktadır. Ölçeğin açıkladığı varyans %40 - %60 aralığında olduğundan (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010; Tavşancıl, 2006) kabul edilebilirdir. Birinci faktör tek başına %19,60'ını, ikinci faktör tek başına %13,39'unu, üçüncü

faktör %13,29'unu açıklamaktadır. Araştırmada ölçeğin üç alt boyutu arasındaki ilişki incelenmiş ve elde edilen sonuçlar Tablo 3 de sunulmuştur.

Araştırmada ölçeğin üç alt boyutu arasındaki ilişki incelenmiş ve elde edilen sonuçlar Tablo 3'de sunulmuştur.

Tablo 3. Alt boyutlar arasındaki korelasyon katsayıları

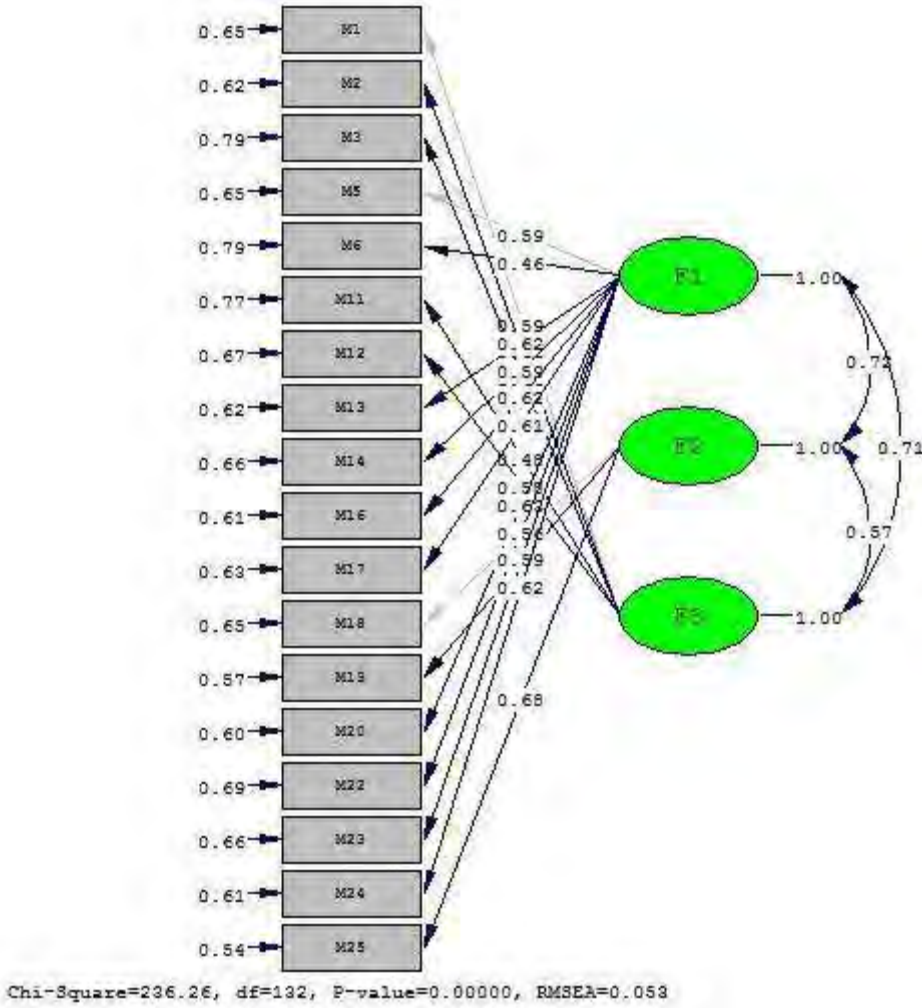
Alt Boyutlar	Öğretim Etkinlikleri	İşbirliği	Öğrenme Atmosferi
Öğretim Etkinlikleri		.55*	.58*
İşbirliği	.		.39*
Öğrenme Atmosferi			

* $p < 0.01$

Tablo 3 incelendiğinde ölçeğin alt boyutları arasındaki korelasyonun .39 ile .58 arasında değiştiği ve .01 düzeyinde anlamlı olduğu görülmektedir.

Açımlayıcı faktör analizi ile belirlenen modelin geçerliğinin belirlenmesi için LISREL programında doğrulayıcı faktör analizi (DFA) gerçekleştirilmiş ve model uyum indeksleri elde edilmiştir. Ölçek geliştirme çalışmalarında AFA ve DFA'nın farklı örneklem gruplarında gerçekleştirilmesi ideal durumdur. Ancak bu çalışmada DFA, verilerin toplandığı ve gerekli varsayımların sağlandığı 250 kişilik tüm çalışma grubu üzerinde gerçekleştirilmiştir. Bu durum çalışmanın sınırlılığını oluşturmaktadır.

18 maddeden oluşan Üstün Yetenekli ve Zekâlı Öğrencilerin Bulunduğu Kapsayıcı Eğitim Ortamlarında Eğitim Uygulamalar Ölçeği-İlkokul Öğretmen Formu'nun DFA sonucunda elde edilen maddelerin hata varyansları ile maddelerin ilişkili oldukları faktöre ilişkin faktör yük değerleri Şekil 1 de verilmiştir.



Şekil 1. Üstün Yetenekli ve Zekâlı Öğrencilerin Bulunduğu Kapsayıcı Eğitim Ortamlarında Eğitimsel Uygulamalar Ölçeği-İlkokul Öğretmen Formu'na ilişkin DFA değerleri

Şekil 1 incelendiğinde maddeler ile ilişkili oldukları faktörler arasındaki korelasyon değerleri .54 ile .79 arasında değişmekte olduğu görülmektedir. DFA sonuçlarına göre tüm maddelere ait t değerleri anlamlı bulunmuştur ($p < 0.05$). Bu durumda ölçekten herhangi bir maddenin çıkarılmasına gerek yoktur. DFA sonucu elde edilen uyum indeksleri gözlenen verinin 3 boyutlu olan modele iyi uyum gösterdiğini değerlendirmek için kullanılmaktadır. Bu çalışmada Üstün Yetenekliler/Zekâlılar için Kapsayıcı Eğitim Ortamını ölçmek amacıyla hazırlanmış 18 maddelik ölçeğe ait uyum indeksleri Tablo 4'de gösterilmiştir.

Tablo 4. DFA sonucu elde edilen uyum iyilik indeksleri

İyilik Uyum İndeksi	Değer
X^2/sd	236.26/132 =1.8
GFI	0.89
CFI	0.95
NFI	0.94
NNFI	0.97
RMSEA	0.05

Tablo 4’ de yer alan değerler incelendiğinde $X^2/sd < 3$ olması; CFI ve NNFI, değerlerinin ≥ 0.95 ve $RMSEA \leq 0.05$ olması mükemmel uyuma işaret etmektedir. NFI değerinin ≥ 0.90 olması ise iyi uyumu belirtmektedir (Kline, 2005). GFI değerinin ≥ 85 elde edilmesinin kabul edilebilir uyumu yansıttığı söylenebilir (Jöreskop ve Sörbom, 1993). Tüm değerler bir arada yorumlandığında model en az iyi uyumu yansıtmaktadır. Sonuç olarak üç faktörlü yapıya ilişkin uyumun sağlandığı belirtilebilir.

3.2. Ölçeğin Güvenirliğine ve Madde Analizlerine İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Araştırmada üç alt faktöre ve ölçeğin geneline ilişkin Cronbach alfa iç tutarlılık katsayıları incelenmiştir. 10 maddeden oluşan “Öğretim etkinlikleri” boyutunun güvenirliliği 0.86; 3 maddeden oluşan “İşbirliği” boyutunun güvenirliliği 0.75; 5 maddeden oluşan “Öğrenme atmosferi” boyutunun güvenirliliği ise 0.74 elde edilmiştir. Ölçeğin geneline ait Cronbach alfa katsayısı ise 0.89 elde edilmiştir. Cronbach alfa katsayıları 0.70 ve üzerinde olduğundan (Nunnally, 1978) alt faktörlerin ve ölçeğin güvenirliliğinin yeterli olduğu belirtilebilir.

Çalışmada madde test korelasyonları hesaplanmıştır. “Öğretim etkinlikleri” boyutunda yer alan maddeler $r=.52$ ile $r=.76$ aralığında, “İşbirliği” boyutunda yer alan maddeler $r=.77$ ile $r=.83$ aralığında, “Öğretim atmosferi” boyutunda yer alan maddeler ise $r=.61$ ile $r=.75$ aralığında değişen korelasyon değerlerine sahiptirler. Her üç faktörde yer alan maddelerin madde toplam test korelasyon değerleri .30’un (Büyükoztürk, 2010) üzerinde olduğundan maddelerin ilgili faktör için amacına hizmet ettiği belirtilebilir.

4. Sonuç

Bu çalışmada ilkökul öğretmenlerinin üstün yetenekli/zekâlı çocuklar için kapsayıcı eğitim ortamı öğretim uygulamalarına yönelik ölçek geliştirilmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla Avrupa Birliği Erasmus + Programı Ana Eylem 2 - Stratejik Ortaklıklar - Karma Okul Eğitimi Projesi kapsamında hazırlanan “Üstün Yetenekli ve Zekâlı Çocukların Öğretmenlerine Yönelik Stratejiler” başlıklı proje dâhilinde geliştirilen formdan yola çıkılarak elde edilen verilerin geçerlik ve güvenirlilik analizleri yapılmıştır. Çalışmada 5’li likert türünde 25 maddeden oluşan ölçeğe geçerlik kanıtı amacıyla açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri yapılmıştır. Açımlayıcı faktör analizi sonucunda üç faktörlü ve 18 maddeden oluşan bir yapı elde edilmiştir. Uzman görüşleri ve alan yazın doğrultusunda ölçeğin on maddeden oluşan birinci faktörü “Öğretim etkinlikleri”, üç maddeden oluşan ikinci faktörü “İşbirliği” ve beş maddeden oluşan üçüncü faktörü ise “Öğrenme Atmosferi” olarak isimlendirilmiştir. Ölçek, toplam varyansın %46.29’ unu açıklamaktadır. AFA ile elde edilen yapıya katkı sağlamak amacıyla AFA analizlerinin yapıldığı veri setinin üzerine veri eklenerek DFA

analizleri de gerçekleştirilmiştir. AFA ve DFA'nın benzer örneklem grubunu içermesi bu çalışmanın bir sınırlılığıdır. DFA'dan elde edilen sonuçlardan modelin iyi uyum gösterdiği belirlenmiştir. Ölçeğin genelinin ve alt boyutların güvenilirliği için Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı hesaplanmıştır. Ölçeğin geneline ait güvenilirlik katsayısı .89 elde edilirken alt boyutlar sırasıyla 0.86, 0.75 ve 0.74 elde edilmiştir. Ayrıca madde analizi sonucunda her bir faktörde yer alan maddelerin ilgili faktördeki madde test korelasyon değerleri .30'dan yüksek elde edilmiştir. Genel olarak çalışmadan elde edilen bulgulardan yola çıkılarak üç faktörlü bir yapıdan oluşan ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğu belirtilebilir.

Günümüzde üstün yetenekli/zekâlı öğrencilerin büyük bir çoğunluğu akranlarıyla kapsayıcı eğitim ortamlarında eğitim almaktadırlar. Kapsayıcı eğitimle ilgili özellikle zihinsel, işitsel ve davranış problemleri ele alınmakla birlikte üstün yetenekli/zekâlı öğrencilere ilişkin çalışmaların yeterli düzeyde olmadığı görülmektedir. Üstün yetenekli/zekâlı öğrencilerin akademik ve kişisel sosyal potansiyellerini ortaya çıkaracak bir eğitim ortamının yapılandırılmasında bu ölçekte yer alan alt boyutlar olan “Öğretmen etkinlikleri”, “İşbirliği” ve “Sınıf atmosferi” hakkında öğretmenlerin eğitimsel uygulamalarının bilinmesi önemli bir unsur olarak değerlendirilebilir. Çünkü kapsayıcı eğitimin başarılı bir şekilde uygulanmasında öğretmenin tutumları önemlidir (Avramidis ve Norwich, 2002; Moon ve Brighton, 2008; Brighton, 2003) ve öğretmenlerin bu konularda problem yaşadıkları belirtilmektedir (Veenman, 1984). Kapsayıcı eğitim açısından farklılaştırma doğrultusunda yapılandırılan öğretmen etkinlikleri, aile ve meslektaşlarla işbirliği konusunda yapılanlar ve öğrencilerin kendilerini oldukları gibi kabul edilerek saygı duyulan ve öğretimi ve kişisel sosyal gelişimi destekleyici sınıf atmosferi üstün yetenekli/zekâlı, tipik gelişim gösteren ve diğer özelliklerdeki öğrencilerin gelişimlerine olumlu katkılar sağlayacaktır. İzolasyon ve ayrımın zıddı olarak değerlendirilen kapsayıcı eğitimin tanımlarından hareket edildiğinde engellenmenin, kızgınlığın, güvensizliğin, kabuledilmemenin ve utancın eğitim sisteminin dışında tutulduğu ve gururun, güvenin, farkedilmenin, kabul edilmenin, sorumluluğun ve taktir edilmenin eğitim sisteminin içinde yer aldığı görülmektedir (Falvey, Givner ve Kimm, 1995). Kratochvilova ve Havel (2014)'in yapmış oldukları çalışmada kapsayıcı eğitim programlarında tüm öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayacak önerilen dört temel kategori “Öğrenme koşulları”, “Öğretim stratejileri” ve “Profesyonel ve ebeveynlerle işbirliği”, “Süreç ve eğitim sonuçlarını değerlendirilmesi” olarak belirlenmiştir. “Süreç ve eğitim sonuçlarının değerlendirilmesi” kategorisi dışındakilerin bu çalışmanın bulgularıyla örtüştüğü söylenebilir. O nedenle bu çalışmada geliştirilen ölçekle birlikte belirtilen öğelerin gelişmesini sağlayacak “Öğretmen etkinlikleri”, “İşbirliği” ve “Sınıf atmosferi” hakkında bilgiler elde edilebilecektir. Ayrıca, günümüzde farklı özelliklerdeki öğrencilerin yer aldığı sınıflarda programların farklılaştırılmasında öğretmenlerin eğitimsel uygulamalarının değerlendirilerek gerekli önlemlerin ve uygulamaların gerçekleştirilmesi eğitimin kalitesini yükseltecek bir uygulama olarak belirtilebilir.

Bu çalışmanın çalışma grubunu üstün yetenekli ve zekâlı öğrencilerin bulunduğu kapsayıcı eğitim ortamında görevli ilkökul öğretmenleri oluşturmakta olup, benzer çalışma daha üst eğitim kademelerinde görevli öğretmenlere yönelik olarak gerçekleştirilebilir. Çalışma kapsamında geliştirilen ölçek benzer ancak daha geniş örneklem grubunda uygulanarak elde edilen veriler sınıf mevcudu, sınıf kademesi gibi öğrenci düzeyinde seçilen değişkenler bağlamında incelenebilir. Ayrıca öğretmenlerin mezun olduğu eğitim düzeyi, aldıkları hizmet içi eğitim, deneyim gibi öğretmen düzeyinde seçilen değişkenler kapsamında da elde edilen sonuçlar tartışılabilir ve karşılaştırmalar yapılabilir. Yine alan yazında yer alan kapsayıcı eğitimin diğer boyutları var olan ölçeğe eklenerek geçerlik ve güvenilirlik çalışması gerçekleştirilebilir.

KAYNAKÇA

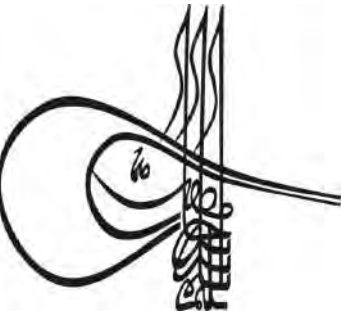
- Abbott, L. (2006). Northern Ireland head teacher's perceptions of inclusion, *International Journal of Inclusive Education*, 10(6), 627-643.
- Akkaş, E. ve Tortop, H. S. (2015). Üstün yetenekliler eğitiminde farklılaştırma, temel kavramlar, modellerin karşılaştırılması ve öneriler, *Üstün Zekâlılar Eğitimi ve Yaratıcılık Dergisi*, 2(2), 31-34.
- Alkan, A. (2015). Öğretmenlerin üstün yetenekli öğrencileri belirlemeleri üzerine yapılan çalışmaların incelenmesi, *Üstün Yetenekliler Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 54-65.
- Anderson, C., J., K., Klassen, R. M. & Georgiou, G. K. (2007). Inclusion in Australia what teachers say they need and what school psychologists can offer, *School Psychology International*, 28(2), 131-147.
- Aslan, N. & Arslan Cansever (2009). Eğitimde yaratıcılığın kullanımına ilişkin öğretmen tutumları, *TÜBAV Bilim Dergisi*, 2(3), 333-340.
- Ataman, A. (2011). *Özel gereksinimli çocuklar* (Ed.Ayşegül Ataman), Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Ataman, A. (2014). *Üstün zekâlılar ve üstün yetenekliler konusunda bilinmesi gerekenler*. Ankara: Vize.
- Avramidis, E. & Norwich, B. (2002). Teacher' attitudes towards integration/inclusion: a review of the literature, *Eur. J. of Special Needs Education*, 17(2), 129-147.
- Bakioğlu, A. & Levent, F. (2013). Üstün yeteneklilerin eğitiminde Türkiye için Öneriler, *Üstün Yetenekli Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 1(1). 31-44.
- Bakırcıoğlu, R. (1985). *İlköğretim ve ortaöğretim ve yükseköğretimde rehberlik ve psikolojik danışma*. Ankara: Bakırcıoğlu Yayınları.
- Baysal Metin, N. Dağlıoğlu, H. E. & Saranlı, A. G. (2018). *Çocuk gelişimi bakış açısı ile üstün yetenekli çocuklar*. Ankara: Hedef.
- Bishop, W. E. (1968). Successful teachers of the gifted. *Exceptional Children*, 34, 317-325.
- Brighton, C. M. (2003). The effects of middle school teachers' beliefs on classroom practices, *Journal for the Education of the Gifted*, 27(n2-3), 177-206.
- Büyükkaragöz, S. (1996). Öğretmenlerin hoşgörü ve demokratik tutumları. *Eğitim Yönetimi*, 2(3), 353-365.
- Büyükoztürk, Ş. (Ed.). (2010). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi
- Cashion, M. & Sullenger, K. (2000). "Contact us next year": Tracing teachers' use of gifted practices, *Roeper Review*, 23(1), 18-21.
- Chan, D. W. (1998). Promoting quality education through developing gifted programs: The university-School tripartite model of talent development. *Educational Research Journal*, 13(1), 7-21.
- Chan, D. W. (2011), Characteristics and competencies of teachers of gifted learners: The Hong Kong teacher perspective. *Roeper Review*, 23: 197–202.

- Cheung, H. Y. & Hui, S. K. F. (2011). Competencies and characteristics for teaching gifted students: A Comparative study of Beijing and Hon Kong teachers. *Gifted Child Quarterly*, 55(22), 139-148.
- Child, D. (2006). *The essentials of factor analysis* (3th Ed.). London: Continuum.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik. SPSS ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi.
- Coleman, L., & Cross, T. (2001). *Being gifted in school: An introduction to development, guidance, and teaching*. Waco, TX: Prufrock Press.
- Cropley, A. & McLeond, J. (1986), Preparing teachers of the gifted, *International Review of Education*, 32(2), 125-136.
- Cüre, F. ve Özden, N. (2008). Öğretmenlerin bilgi ve iletişim teknolojileri (BİT) uygulama başarıları ve BİT'e Yönelik Tutumları, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)* 34, 41-53.
- Çağlar, D. (2004). Üstün zekâlı çocukların özellikleri. M. R. Şirin, A. Kulaksızoğlu ve A. E. Bilgili (Haz.). *Üstün yetenekli çocuklar seçilmiş makaleler kitabı*. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Çakmak, M. (2003). Sınıf ortamı ve grup etkileşimi. *Sınıf yönetiminde yeni yaklaşımlar* (Ed. Leyla Küçükahmet), Ankara: Nobel.
- Çakmak, M. (2013). Learning from Teaching Experiences: Novice Teachers' Thoughts, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)*, Özel Sayı 1, 55-67.
- Çakmak, M. & Akkutay, Ü. (2016). Effective teaching in the eye of teacher educators: A case study in a higher education, *The Qualitative Report*, 21(12), 2347-2364.
- Dağlıoğlu, H. E. (2014). *Üstün zekâlılar ve üstün yetenekliler konusunda bilinmesi gerekenler*. (Ed. Ayşegül Ataman), Ankara: Vize Yayıncılık.
- de Boer, A., Pijl, S. J. & Minnaert, A. (2011). Regular primary school teachers' attitudes towards inclusive education: a review of the literature, *International Journal of Inclusive Education*, 15(3), 331-353.
- Endepohls-Ulpe, M. & Thommes, N. (2014). Chances and Limitations of Implementing Measures of Differentiation for Gifted Children in Primary Schools: *The Teachers' Part*, *Turkish Journal of Giftedness and Education*, 4(1), 24-36.
- Erikson, E. H. (1993). *Childhood and Society*. USA: W. W. Norton & Company Ltd.
- Ersoy, Ö. & Avcı, N. (2001). *Özel gereksinimi olan çocuklar ve eğitimleri*. İstanbul: YA-PA.
- Falvey, M. A., Givner, C. C. & Kimm, C. (1995). *What is an Inclusive School?*, (Ed. R. A. Villa ve J. S. Thousand), USA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Feldhusen, J. F. (1985). The teacher of gifted students, *Gifted Education International*, 3(2), 87-93.
- Gander, M. J. ve Gardiner, H. W. (2010). *Çocuk ve ergen gelişimi*, (Yay. haz. Bekir Onur), Ankara: İmge.
- Gündüz, Y. (2010). İlköğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin ilköğretim müfettişlerine ilişkin tutumlarının incelenmesi, *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 1-23.

- Hassan, M. U., Hussain, M., Parveen, I. & De Souza, J. (2015). Exploring Teachers' Experiences and Practices in Inclusive Classrooms of Model School, *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 11(3), 894-915.
- Howley, A., Howley, C. B. & Pendarvis, E. D. (1986). *Teaching Gifted Children Principles and Strategies*. Canada: Little, Brown and Company.
- Hultgren, H. W. & Seeley, K. R. (1982). *Training teachers of the Gifted: A Research monograph on teacher competencies*. Denver: University of Denver.
- Işık, A., Çiltaş, A. & Baş, F. (2010). Öğretmen yetiştirme ve öğretmenlik mesleği, *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(1), 53-62.
- Kalaycı, Ş. (2005). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*. Ankara: Asil Yayın.
- Karakaş, H., Doğan, A. ve Sarıkaya, R. (2016). Etkinlik temelli eğitimin üstün yetenekli öğrencilerin ekolojik ayak izi farkındalığına etkisi. *Turkish Studies*, 11(3), 1565-1586.
- Kılıççı, Y. (2006a). 6-15 Yaş öğrencilerinin gelişimsel güçleri ve kişilik gelişimini kolaylaştırma, *İlköğretimde rehberlik* (Ed. Yıldız Kuzgun), Ankara: Nobel.
- Kılıççı, Y. (2006b). *Okulda ruh sağlığı*. Ankara: Anı.
- Kline, R. B. (2005). *Principles and practice of structural equation modeling: Methodology in the social sciences*. New York: The Guilford Press.
- Kontaş, H., Ünişen, A. ve Sürücü, M. (2016). Üstün yetenekli öğrencilerin problem çözme beceri ve kariyer gelişimleri. *Turkish Studies*, 11(3), 1569-1586.
- Kratochvilova, J. ve Havel, J. (2014). Terms of Inclusive Education in Primary School-National and School Curriculum, *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 141 (2014), 337-341.
- Maker, C. J. (1975). *Training teachers for the gifted and talented: A comparison of models*. Reston, VA: Council for Exceptional Children.
- Meloth, M. S., & Deering, P. D. (1999). The role of the teacher in promoting cognitive processing during collaborative learning. In A. M. O'Donnell & A. King (Eds.), *The Rutgers Invitational Symposium On Education Series*, 235-255.
- Mitchell, D. (2015). Inclusive education is a multi-faceted concept, *CEPS Journal* 5(1), 9-30.
- Moon, T. R. & Brighton, C. M. (2008). Primary Teacher' Conceptions of Giftedness. *Journal for the Education of the Gifted*, 31(4), 447-480.
- Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric testing*. New York: McGraw-Hill.
- Ocak, G. (2010). Yapılandırmacı öğrenme uygulamalarına yönelik öğretmen tutumları, *GÜ. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(3), 835-857.
- Ömeroğlu, E. Dağlıoğlu, H. E., Sarıcı Bulut, S. Kılıç Çakmak, E., Karataş, Ş., Sabancı, O., Turupçu Doğanı A., Kukul, V., Bağrıaçık Yılmaz, A., Şahin, M. G., Cobello, S., Milli, E., Harlikova, Z. & Kutkova, M. (2017). *Strategy guide book: Strategies for talented and gifted pupils' teachers*. Ankara: Pegem.
- Özbay, Y. (2013). *Aile eğitim programı*. Ankara: Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı. <http://www.aep.gov.tr/wp-content/uploads/2012/10/UstunYetenekliCocuklar.pdf> adresinden 22.03.2018 tarihinde erişilmiştir.
- Özcan, M. (2011). *Bilgi çağında öğretmen*. Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları.

- Pattersen, C. E. (1995). *Creating an Inclusive School*, (Ed. R. A. Villa ve J. S. Thousand), USA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Renzulli, J. S. (1978). What makes giftedness? Reexamining a definition. *Phi Delta Kappan*, 60(3), 180-184, 261
- Robinson, A., Shore, B. M. & Enersen, D. L. (2014). *Üstün zekâlılar eğitiminde en iyi uygulamalar*, (Çev. Ed. Üzeyir Ogurlu, Fatih Kaya), Ankara: Nobel.
- Saban, A. (2003). A Turkish profile of prospective elementary school teachers and their view of teaching, *Teaching and Teacher Education*, 19, 829-846.
- Sak, U. (2012). *Üstün zekâlılar özellikleri tanılanmaları ve eğitimleri*. Ankara: Vize.
- Sak, U. (2013). *Üstün zekâlılar, özellikleri, tanılanmaları, eğitimleri* (Üçüncü Baskı). Ankara: Vize.
- Semerci, Ç., Semerci, N. Eliüşük, A. & Kartal, S. E. (2012). Öğretmenlik mesleğinin gündemine ilişkin öğretmen görüşleri (Bartın ili örneği), *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 22-40.
- Semerci, N. & Semerci, Ç. (2004). Türkiye’de öğretmen tutumları. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(1), 137-146).
- Sezer, Ş. (2015). Üstün yeteneklilerin sınıf içindeki olumsuz davranışları ve yönetilmesine ilişkin öğretmen görüşleri. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 317-333.
- Shevlin, M., Kearns, H., Ranaghan, M., Twoney, M., Smith, R., & Winter, E. (2009). *Creating inclusive learning environments in irish schools: Teacher perspectives*. Ireland: The National Council for Special Education.
- Sisk, D. (2004). Teaching gifted and talented students for today and tomorrow. *Texas Association for the Gifted Children*, 24(2), s. 1.
- Sünbül, A. M. (2001). Bir meslek olarak öğretmenlik. *Öğretmenlik mesleğine giriş* (Ed. Özcan Demirel, Zeki Kaya). Ankara: Pegem.
- Şişman, M. (2009). Öğretmen Yeterlilikleri: Modern Bir Söylem ve Retorik, *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(3), 63-82.
- Tabachnick, B.G. & Fidell, L.S. (2001). *Using multivariate statistics*. Needham Heights: Allyn & Bacon, Inc.
- Tanhan, F. ve Şentürk, E. (2011). Sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışlarına yönelik öğretmen tutumları ölçeğinin geliştirilmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(35), 44-53.
- Tavşancıl, E. (2006). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Ankara: Nobel.
- Tortop, H. (2014). Öğretmen Adaylarının üstün yetenekli ve çok kültürlü eğitime ilişkin tutumları. *Üstün Yetenekliler Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 16-26.
- Üstüner, M. (2006). Öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 45, 109-127.
- VanTassel-Baska ve Stambaugh, (2010). Challenges and possibilities for serving gifted learners in the regular classroom. *Theory into Practice*, 44(3), 211-217.
- Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research*, 54(2), 143-178.

-
- Vialle, W. ve Tischler, K. (2005). Teachers of the gifted: A comparison of students' perspectives in Australia, Austria and the United States. *Gifted Education International*, 173-181
- Yeşilyaprak, B. (2012). *21. yüzyılda eğitimde rehberlik hizmetleri* (21. Basım). Ankara: Nobel.
- Yeşilyaprak, B. ve Dursun Balanuye, I. (2012). Okul zorbalığına ilişkin öğretmen tutumları. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(37), 38-48.



Article Info/Makale Bilgisi

 **Received/Geliş:** Mayıs 2018

 **Accepted/Kabul:** Haziran 2018

 **Referees/Hakemler:** Doç. Dr. Nuri BALOĞLU – Doç. Dr. Abdurrahman İLĞAN

This article was checked by iThenticate.

YÜKSEKÖĞRETİMİN KALİTESİNİ ETKİLEYEN FAKTÖRLER*

*Bekir Burak SOYER** - Semra KIRANLI GÜNGÖR****

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, Orta Anadolu’da bir üniversitede öğrenim gören lisans öğrencilerinin üniversitelerine ilişkin memnuniyet düzeylerinin belirlenmesi ve bu düzeyin üniversitenin sunmuş olduğu hizmet kalitesi bağlamında çeşitli değişkenler açısından farklılaşıp farklılaşmadığını incelemektir.

Betimsel tarama modelinde gerçekleştirilmiş olan bu araştırmaya 2017-2018 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Orta Anadolu’da yer alan bir üniversitenin çeşitli fakültelerde öğrenim görmekte olan 222 öğrenci katılım sağlamıştır. Öğrencilere Taş (2015) tarafından hazırlanmış olan “Üniversite Öğrenci Memnuniyeti Ölçeği” uygulanmıştır.

Araştırmada elde edilmiş olan verilerin analizleri IBM SPSS Statistics 23. sürüm istatistik paket programı ve Interactive Lisrel SSI 8.72. sürüm istatistik paket programı yardımıyla gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin demografik özelliklerinin belirlenmesinde yüzde ve frekans analizlerinden, üniversitelerine yönelik memnuniyet düzeylerinin belirlenmesinde; ortalama ve standart sapma istatistiklerinden faydalanılmıştır. Öğrencilerin demografik özelliklerine göre memnuniyet düzeylerinin farklılaşmasının incelenmesinde, t testi, tek yönlü Anova testi ve post-hoc testlerinden yararlanılmıştır.

Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre, öğrencilerin üniversitelerinin fiziki olanaklarından memnun olmaları ile birlikte, akademik hizmetler, destek hizmetler ve idari hizmetlere ilişkin memnuniyet düzeylerinde kararsızlık belirttikleri görülmüştür.

* Bu çalışma Dr. Öğr. Üyesi Semra KIRANLI GÜNGÖR danışmanlığında Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü’nde B. Burak SOYER tarafından hazırlanan yüksek lisans tez çalışması esas alınarak üretilmiştir.

**  Öğr. Gör., Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, Dış İlişkiler Birimi Genel Koordinatörlüğü, El-mek: bsoyer@ybu.edu.tr

***  Dr. Öğr. Üyesi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Yönetimi A.B.D., El-mek: semk2009@gmail.com

Öğrencilerin cinsiyetlerine göre üniversitelerinin sunmuş olduğu hizmetlerden memnuniyet düzeylerinin farklılık göstermediği, yaşlarına ve sınıflarına göre ise üniversitelerinin akademik ve idari hizmetlerinden memnuniyet düzeylerinde farklılıklar olduğu ortaya çıkmıştır. Araştırmada üniversite yönetimine öğrencilerin talep ve beklentileri doğrultusunda hizmet kalitesini arttıracak bir takım girişimlerde bulunmaları önerilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Öğrenci memnuniyeti, hizmet kalitesi, kalite, üniversite, yükseköğretim.

FACTORS AFFECTING QUALITY OF HIGHER EDUCATION

ABSTRACT

The purpose of the study is to examine the level of satisfaction of undergraduate students studying at a university located in Central Anatolian and reveal that it differs or not within the context of service quality provided by the university in terms of various variables.

In this research, descriptive survey model is carried out within the scope of quantitative research methods. The sample of this research consists of 222 undergraduate students, selected by simple random sampling method, at a university located in Central Anatolian for the spring semester of the 2017-2018 academic year. Within the scope of this research & data collection process, the scale titled as "Student Satisfaction Scale", which had been created by Taş (2015), was used.

Analyzes of the data obtained in the study were made with IBM SPSS Statistics 23 and Interactive Lisrel SSI 8.72 statistical package programs. The demographics of the students were determined with percentage and frequency analyzes and the mean and standard deviation statistics were used in students' satisfaction levels about university. Analysis of the examining the differentiation in satisfaction levels according to the demographic characteristics of the students, t-test, one-way ANOVA test and post-hoc test were used.

As a result of the research, it has been found that the students are dissatisfied with the physical facilities of the universities and they are indecisive about the satisfaction levels of academic services, support services and administrative services. According to the gender of the students, the satisfaction level of the services offered by the universities did not differ, and according to their age and class, it was found that there was differences in the satisfaction level of the academic and administrative services of the universities. The research suggests that there should be a number of initiatives that will increase the quality of service to the university administration in line with the demands and expectations of the students.

STRUCTURED ABSTRACT

The term "service quality" is generally used by both academicians and executives. The perceived service is the result of a consumer's,

students in higher education institutions, view of a bundle of service dimensions, some of which are technical and some of which are functional in nature. When this perceived service is compared with the expected service, we get the perceived service quality which is so important in order to measure the level of students' satisfaction in higher education institutions (Grönroos, 1984, s. 36-37). As an attempt to improve the quality of teaching and servicing, almost all European higher education institutions implement some sort of student evaluation of teaching & servicing (Wiers-Jenssen, J., Stensaker ve Groggaard, 2002, s.183-185). So, this study examines how overall student satisfaction at a university located in Central Anatolian so as to measure the service quality provided by the university.

Purpose: The purpose of the study is to examine the level of satisfaction of undergraduate students studying at a university located in Central Anatolian and the level of service provided by the university, within the scope of physical facilities, support services, academic personnel, administrative personnel and general satisfaction level, in terms of various variances.

Research Model: This study is designed as descriptive survey model within the scope of quantitative research methods.

Population/Sample: Population of this study consists of the students at a university located in Central Anatolian. The sample of this research consists of 222 undergraduate students, selected from various faculties by simple random sampling method, at a university located in Central Anatolian for the spring semester of the 2017-2018 academic year.

Data Collection Tools: Within the scope of the data collection process of this research, the scale titled "Student Satisfaction Survey", which had been created by Taş (2015), was used. As for reliability in measurement, it was found that Cronbach's alpha total result is .973 and the results of sub-dimensions are between .917 & .958. Also, the validity of this scale was tested and found that the factor loads are between .57 and .94. With the help of these measurements, we see that the scores are so high and the structure is coherent. This research is limited to the students, scale, and the responses. Additionally, it is assumed that the students reflect their personal views on scale accurately and completely. Analyzes of the data obtained in the study were made with IBM SPSS Statistics 23 and Interactive Lisrel SSI 8.72 statistical package programs. The demographics of the students were determined with percentage and frequency analyzes and the mean and standard deviation statistics were used in students' satisfaction levels about university. Analysis of the examining the differentiation in satisfaction levels according to the demographic characteristics of the students, t-test, one-way ANOVA test and post-hoc test were used.

Findings: Research results show that the students are moderate on the level of satisfaction with their university. If we put in order the level of satisfaction in sub-dimensions of the scale, we observe that the students have highest satisfaction level about physical facilities of the university. We see that "academic personnel" sub-dimension is on the second ranks and the administrative personnel of the university is on the third ranks. According to the students, the lowest level of the satisfaction

is in support services. If we give in details regarding the variances, there is no significant difference in “gender” variances. In “age” and “grade” variances, it is seen that there are significant differences. The first age groups have the higher level of satisfaction in “academic personnel” sub-dimension compared to the third & the fourth age group. Also, the first age groups have the higher level of satisfaction in “administrative personnel” sub-dimension compared to the fourth age group. Regarding the “grade” variances; The students in first grade have a higher level of satisfaction compared to the students in fourth grade in “academic personnel” sub-dimension. Also, the students in first grade have a higher level of satisfaction compared to the students in the third and fourth grades in “administrative personnel” sub-dimension.

Conclusion and Discussion: Regarding the similarities and differences with the other studies, we see that the researchers reach similar results. Taş (2015) compared one state university and one private university in Gaziantep within the scope of students’ level of satisfaction. The students in private university have a higher level of satisfaction compared to the students in a state university. Altıntaş’s (2014) research in Adana, she found that the students’ level of satisfaction is moderate. In this research, the students have the highest level of satisfaction in “physical facilities” and the lowest level of satisfaction in “support services” sub-dimensions like this research. Also, for this research, it is seen that the satisfaction level of the students with the universities in the survey is not very positive.

Recommendations: It is predicted that the individuals who manage the university should take actions, which increase the quality of service, especially in line with the needs and expectations of the students. Moreover, if we give a recommendation to the researchers, several suggestions may be carried out based on the results of the study:

- If the study is performed with a more extensive sample group, more comprehensive results can be obtained.
- The data were collected using quantitative research method. The data can be detailed and enriched by using qualitative and quantitative research methods in the future studies.

Keywords: Student Satisfaction, Service Quality, Quality, University, Higher Education.

Giriş

Bilginin hızlı ve sürekli bir şekilde değişir olması nedeniyle her alanda olduğu gibi yükseköğretim alanında da rekabet kavramı vazgeçilmez bir olgu olarak hayatımızda yer almakta ve bu durumun yansımaları sahada somut olarak görülmektedir. Yükseköğretim alanında görülen bu hızlı değişimler beraberinde birtakım nitelik odaklı ölçülebilir göstergelere ihtiyaç duyulduğunu da göstermektedir. Modern tarih boyunca topluma yön vermesi hedeflenen yükseköğretim kurumları bünyesinde barındırdığı binlerce çalışanı ve on binlerce öğrencisi ile büyük ve karmaşık yapılardır.

Türkiye’de yükseköğretimde şu an yedi milyonu aşkın bir öğrenci nüfusu yer almaktadır (Yükseköğretim Kurulu, 2018). Her geçen gün bu sayının arttığı düşünüldüğünde ve buna yükseköğretim kurumlarında yer alan akademik ve idari personel sayısı da eklendiğinde nicelik olarak kayda değer öneme sahip bir tablo karşımıza çıkmaktadır. Türk eğitim sisteminin önemli bir

kademesi olan yükseköğretim, sahip olduğu bu niceliksel kitlenin her geçen gün daha da artması doğal olarak kendisini nitelik bağlamında da bir takım vizyoner girişimlere yöneltmek durumunda bırakmaktadır. Özellikle küreselleşen dünyada, bu alanda kendini sürekli yenileyen yükseköğretim sistemleri ve kurumlarının varlığı ve bu uluslararası arenada Türkiye'nin de yer alma gerekliliği düşünüldüğünde, bu noktada Türkiye'de faaliyet gösteren yükseköğretim kurumlarının birincil önceliği rekabet ve bu rekabet için gerekli olan kaliteye önem vermesi olmalıdır.

Her alanda olduğu gibi eğitim kurum ve kuruluşlarında da rekabet gün geçtikçe önem kazandığından tüm kurum ve kuruluşlar kendilerini kalite bağlamında rekabet eden bir konuma yükseltmenin uğraşı içerisinde. Yükseköğretimde kalite ise bir kurumun veya sistemin daha önceden belirlenen standartlarıyla alakalı olduğu gibi vizyonu ve eğitim modeliyle de alakalı, devimsel ve çok değişkenli bir olgudur (Özer, Gür ve Küçükcan, 2011, s. 60). Bu yüzden rekabet kavramı ile birlikte 'kalite' ve kalitenin sunulduğu 'tüketici' kesimine verilen önem de değişmektedir. Tüketici öyle bir konuma sahip olmuştur ki, adeta ürüne yön veren, aldığı hizmet kalitesine vermiş olduğu geri bildirimler ile piyasayı belirleyen bir lokomotif halini almıştır.

Bireysel ve kurumsal düzeyde fark yaratmak ve rekabet üstünlüğü elde etmek isteyen yükseköğretim kurumları, inovasyonu bir araç olarak görmeli (Karadağ, 2016, s. 481) ve kaliteye gereken önemi vermelidirler. Çünkü üretilen ürün veya sunulan hizmetin pazarda varlığını sürdürebilmesi ve müşteriler tarafından tercih edilebilir olması için benzer hizmetlerden farklı ve kaliteli algılanması son derece önemlidir. Üretilen pek çok benzer ürün veya sunulan hizmet arasından genellikle en kalitelisinin tercih sebebi olduğu ve buna bir de ekonomik olarak en az maliyetle tüketicinin sahip olma isteği müşteri nazarında yadsınamaz bir gerçektir (Eroğlu, 2004, s. 7).

Müşteri odaklı yaklaşım, müşteriyi temel alan çalışmaları hayata geçirme, müşterilerin ilgi, algı ve isteklerine karşılık sunma eğilimi artık işletmelerin vazgeçilmezleri arasına girmiştir. Bu bağlamda, müşteriden kastedilen kitle iki gruba ayrılmaktadır. Bunlar iç ve dış müşteri gruplarıdır. Eğitim kurumları, özellikle de üniversiteler açısından bu noktayı ele aldığımızda iç müşterinin karşılığı üniversitelerde akademisyenler, idari personeller ve yöneticilerdir. Dış müşteri dendiğinde üniversitelerde ilk sırada öğrenciler yer almaktadır. Akabinde ise aileler, işverenler, kurumlar ve toplumun diğer kesimleri dış müşterileri oluşturmaktadır (Lunenburg ve Ornstein, 2011, s. 59-63).

Yükseköğretimin bir sektör veya bir piyasa olarak algılandığı günümüzde üniversiteler de ekonomik bir faaliyet alanı olarak düşünülmektedir. Bu durumda, karşımıza kaçınılmaz rekabet şartları ve bu şartlar dahilinde üniversitelerin mevcudiyetlerini sürdürebilmesi ve rakipleriyle kıyasıya bir yarış içerisinde olabilmesi ancak sunduğu hizmet kalitesi ve hizmet alıcıları nazarında yani öğrencilerde bıraktığı memnuniyet algısının pozitif bir hal alması ile mümkündür. Gelişime ihtiyaç duyan yükseköğretim kurumlarımız bu noktadaki girişimlerini çeşitli stratejik hamleler ile taçlandırmalıdır. Bu stratejik hamlelerini belirlerken ise kendi yapısının ve iç dinamiklerinin mevcut durumunu doğru tespit etmeli ve bu doğrultuda vizyoner bir bakış açısıyla gerekli adımları atmalıdır.

Yükseköğretim kurumlarının modern ve görsel yönü yüksek fiziki yapı ve araç-gereçlere sahip olması, birimi veya faaliyet alanı ne olursa olsun alanında uzman bireylerin yer aldığı bir akademik ve örgüt iklimi, üniversite bünyesinde görev yapan akademik ve idari personelin öğrencilere karşı sergilediği yaklaşım, üniversite bünyesinde sunulan çeşitli bilimsel, sosyal ve kültürel faaliyetlerin zenginliği vb. kıstaslar öğrenciler tarafından bir üniversitenin tercih edilebilirliğini doğrudan etkilemektedir.

Toplumun kalkınmasında çeşitli yönleriyle önemli görevler üstlenen kurumların başında gelenlerden biri de üniversitelerdir (Yazar ve Averbek, 2018, s.1344). Üniversiteyi üniversite yapan temel unsur şüphesiz öğrencilerdir ve üniversitelerin varoluş sebeplerinin en başında öğrenciler gelmektedir (Doğramacı, 2007, s. 7). Eğitimin ve özellikle de üniversitelerin müşterileri, öncelikli

tüketicileri öğrencilerdir. Genellikle bu öğrencilerin öğrenim gördükleri ve bir hizmet aldıkları kurum ve kuruluşlara karşı değerli görüşlere sahiptirler, ki bu görüşler yöneticiler tarafından mutlaka dikkate alınmalıdır. Özellikle de mezun öğrenciler memnuniyet noktasında verilen eğitimi ve sunulan hizmetin kalitesini en iyi şekilde değerlendirebilecek konumdadır (Rosovsky, 2011, s. 283). Öğrenci görüşlerini odak noktası yapmak, öğrencilerinin beklentileri ile koordineli hareket eden bir yapılanmayı sağlamakla kalmayıp aynı zamanda sürdürülebilir bir kontrol mekanizmasını hayata geçirmek anlamına gelmektedir (Elliot ve Shin, 2002, s. 197).

Eğitim insana yatırım yapan ve çıktısı yine insan olan önemli bir hizmet koludur. Devletin iyi eğitilmiş bireyler yetiştirmesi toplumun kalkınmasını sağlayacaktır. Bireylerin iyi yetiştirilmesi işi eğitim sistemi içinde faaliyet gösteren üniversitelerin kaliteli hizmet vermelerine bağlıdır (Yirci ve Kocabaş, 2013, s. 1523). Üniversitelerin kaliteli hizmet sunması ve ihtiyaçlara yanıt vermesi, özellikle öğrencilerin beklentilerini iyi tespit edip bu doğrultuda sunmuş olduğu hizmet portföyünü şekillendirmesi gerekmektedir. Sadece sunmuş olduğu temel eğitim hizmeti değil, bunun yanı sıra yükseköğretimin alanı içerisinde yer alan tüm hizmet parametrelerinde yani akademik personel, fiziki olanaklar (sınıflar, kütüphane, laboratuvarlar vs.), yemek, sağlık, güvenlik, burs ve yurt hizmetleri gibi zorunlu ihtiyaçlarının yanı sıra çeşitli sosyal ve kültürel imkanlar yardımıyla öğrencilerin ihtiyaçlarını her açıdan karşılayan kaliteli bir hizmet anlayışına sahip olmalı, öğrencilerin memnuniyet düzeylerini daima pozitif ve sürdürülebilir kılmalıdır. Ancak bu sayede öğrenciler aldıkları hizmetten memnun kaldıklarında üniversitelerine olan bağlılıkları artacak, diğer paydaşlara ve potansiyel müşteri sınıfında yer alan diğer gençlere tavsiye edebileceklerdir. Bu da ilgili üniversitenin ömrünü ve marka değerini yukarı taşıyacaktır (Tayyar ve Dilşeker, 2012, s. 185).

Günümüzde dünyanın hemen hemen her yerinde varlıklarını sürdüren yükseköğretim kurumları sunmuş oldukları hizmetlere ilişkin geri bildirimler alma çabası içerisinde. Bu noktada aldıkları geri bildirimler öğrencilerin aldıkları hizmete ilişkin görüş ve memnuniyet düzeylerini içermektedir. Bu geri bildirimler eğitim-öğretim, akademik personel, idari personel, destek hizmetleri ve genel memnuniyet temalarını içermekte ve öğrenci memnuniyet anketleri yardımıyla bu görüş ve düşüncelerin yansımaları üniversite hizmet sağlayıcılarına ulaşmakta, sunulan hizmetin verimliliği ölçülmeye çalışılmaktadır (Palihawadana ve Holmes, 1999, s. 42).

Öğrencilerin sunulan bu imkan ve hizmetlerin kalitesine ilişkin düşüncelerini ise öğrenci memnuniyet anketleri ile elde etmek mümkündür. Bu anketler yardımıyla sunulan hizmetlerin öğrenciler tarafından nasıl algılandığı, bu doğrultuda hizmet kalitesinin artırılmasına yönelik ne tür girişimlerde bulunulması gerektiği ve kurumun tercih edilebilirliği ve sürekli değişen rekabet koşullarında önemli bir konumda nasıl yer bulacağı tespit edilmektedir (Parasuraman, Zeithaml ve Berry, 1985, s. 44).

Amaç

Bu çalışmada, Orta Anadolu'da yer alan bir üniversitede eğitim gören lisans öğrencilerinin üniversitelerine ilişkin memnuniyet düzeylerinin belirlenmesi ve bu düzeyin üniversitenin sunmuş olduğu hizmet kalitesi bağlamında çeşitli değişkenler açısından farklılaşp farklılaşmadığı incelemek amaçlanmıştır. Amaç doğrultusunda araştırmada aşağıdaki soruların yanıtları aranmaktadır:

1. Araştırmaya katılan öğrencilerin üniversitelerinin fiziki olanaklarına ilişkin memnuniyet düzeyleri nedir?
2. Araştırmaya katılan öğrencilerin üniversitelerinin destek hizmetlerine ilişkin memnuniyet düzeyleri nedir?
3. Araştırmaya katılan öğrencilerin üniversitelerinin akademik personeli hakkındaki memnuniyet düzeyleri nedir?

4. Araştırmaya katılan öğrencilerin üniversitelerinin idari personeli hakkındaki memnuniyet düzeyleri nedir?
5. Araştırmaya katılan öğrencilerin üniversiteleri hakkındaki genel memnuniyet düzeyleri nedir?
6. Araştırmaya katılan öğrencilerin üniversitelere ilişkin genel memnuniyet düzeyleri cinsiyet değişkenine göre farklılık göstermekte midir?
7. Araştırmaya katılan öğrencilerin üniversitelere ilişkin genel memnuniyet düzeyleri yaş değişkenine göre farklılık göstermekte midir?
8. Araştırmaya katılan öğrencilerin üniversitelere ilişkin genel memnuniyet düzeyleri sınıf değişkenine göre farklılık göstermekte midir?

Yöntem

Bu çalışma, nicel araştırma yöntemleri dâhilinde betimsel tarama modelinde tasarlanmıştır. Araştırmanın evrenini 2017-2018 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Orta Anadolu’da eğitim öğretim veren bir üniversitenin çeşitli fakültelerde 1. öğretim olarak öğrenim gören 16.671 lisans öğrencisi oluşturmaktadır. Örneklemi ise evren içerisinde bulunan basit tesadüfi örnekleme yöntemi ile belirlenen ve araştırmaya katılmayı gönüllü kabul eden 222 öğrenci oluşturmaktadır.

Örneklem büyüklüğünün belirlenmesinde (Salant ve Dillman, 1994, s. 55):

$$n = N \cdot t^2 \cdot p \cdot q / d^2 (N-1) + t^2 p q$$

N: Hedef kitledeki birey sayısı

n: Örnekleme alınacak birey sayısı

p: İncelenen olayın görülüş sıklığı (gerçekleşme olasılığı)

q: İncelenen olayın görülmeyiş sıklığı (gerçekleşmeme olasılığı)

t: Belirli bir anlamlılık düzeyinde, t tablosuna göre bulunan teorik değer

d: Olayın görülüş sıklığına göre kabul edilen $\pm$ örnekleme hatasıdır”.

formülü kullanılarak homojen bir yapıda olmayan bu evren için % 99 güven aralığında, $\pm$ % 10 örnekleme hatası ile gerekli örneklem büyüklüğü $n = 165$ olarak hesaplanmıştır. Ölçek sonuçlarından daha genel sonuçlara ulaşmak için ölçek 222 öğrenciye uygulanmıştır.

Örneklemin 200’ün üstünde olması araştırmacılar tarafından genel bir kabul görmektedir (Tavşancıl, 2014, s. 42). Ayrıca alanyazında, ölçek çalışmalarında örneklem sayısının, ölçekte yer alan madde sayısının 5 ya da 10 katı aralığında olması gerektiği önerilmektedir (Hair, Black, Babin and Anderson, 2010, s. 21-24).

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak Taş (2015) tarafından hazırlanan “Üniversite Öğrenci Memnuniyeti Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçeğin ilk bölümü kişisel bilgiler başlığı altında demografik verilerden oluşmaktadır. Bu bölümde ölçeği dolduran öğrencilerden cinsiyet, yaş ve şu an öğrenim gördükleri sınıf sorularına yanıt vermeleri istenmiştir. Ölçeğin ikinci bölümünde ise Fiziki olanaklar, destek hizmetleri, akademik personel, idari personel ile ilgili sorular yer almaktadır. Ölçek içeriğinde fiziki olanaklar başlığı altında ilk beş soru yer almaktadır. Bu bölümde “Modern öğretim araçları ve donanımı (projeksiyon, sıralar vb.) yeterli düzeydedir.” vb. üniversitenin fiziki olanaklarına ilişkin sorular yer almaktadır. Ölçekteki bir sonraki kısım destek hizmetleri başlığından oluşmaktadır. Bu başlıkta toplam 11 soru yer almaktadır. Bu bölümde “Öğrencilerin kişisel gelişimlerine katkı

sağlayacak kültür ve sanat faaliyetleri yeterli düzeydedir.” vb. üniversite sınırları içerisinde sunulan destek hizmetlerine ilişkin sorular öğrencilere yöneltilmiştir. Ölçeğin bir diğer kısmı akademik personel kısmı olarak yer almakta ve bu başlık altında toplam dokuz soru yer almaktadır. Bu bölüm içerisinde “Öğretim elemanları öğrencilere görgü, kültür vb. unsurlar açısından örnek olmaktadır.” vb. üniversitede görev alan akademik personele ilişkin sorular yer almaktadır. Ölçeğin bir diğer ve son kısmı ise idari personel başlığı olarak yer almakta ve bu başlık altında toplam yedi soru yer almaktadır. Bu bölüm içerisinde “Çalışanlar öğrencilerin sorunlarını çözme noktasında samimidir.” vb. üniversitede görev yapan idari personele ilişkin sorular yer almaktadır.

Tüm bu bölümler altında ilgili başlıklara ilişkin çeşitli önermeler yer almakta ve bu önermelere 5’li Likert Ölçeği yardımı ile katılım düzeylerine ilişkin yanıtlar beklenmektedir. Sorulara verilen yanıtlar; “Kesinlikle Katılmıyorum”, “Katılmıyorum”, “Kararsızım”, “Katılıyorum”, “Kesinlikle Katılıyorum” olarak sınıflandırılmıştır.

Araştırmada ölçeğe ilişkin güvenirlik ve geçerlik çalışmaları yapılmıştır. Ölçeğin tamamı için hesaplanan iç tutarlık katsayısı .973 olduğu belirlenmiştir. Ölçek kapsamında yer alan alt boyutlar için ise katsayılar .917 ile .958 arasında değişmektedir. Ölçeğin geçerlik çalışmaları için ise, ölçek ve maddeler özelinde yapılan faktör analizlerinde mükemmel bir uyuma rastlanmıştır. Öğrenci memnuniyet ölçeğinden elde edilen verilere yönelik geçerlik kanıtı sağlamak amacıyla maksimum olabilirlik yöntemi (maximum likelihood) kullanılarak doğrulayıcı faktör analizi gerçekleştirilmiştir. Ölçme modeline ait hata varyansları, faktör yükleri ve faktör korelasyonları .05 düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Bulunan λ , t, R2 değerlerinin .05 düzeyinde anlamlı olduğu ve λ değerleri .57 ile .94 aralığında değişmekte olduğu belirlenmiştir. Boyut açısından inceleme yapıldığında fiziki olanaklar boyutunda yer alan maddelerin faktör yüklerinin .80 ile .85 aralığında değiştiği, destek hizmetleri boyutuna ait maddelerin faktör yüklerinin .57 ile .82 aralığında değiştiği, akademik personel boyutundaki maddelerin faktör yükleri .78 ile .89 arasında değiştiği ve idari personel boyutundaki maddelerin faktör yüklerinin .75 ile .94 arasında değiştiği belirlenmiştir. İç tutarlılık katsayısının .60 üzerinde olması yeterli kabul edilmektedir (Alpar, 2014, s. 593).

Güvenirliğine ilişkin bulunan iç tutarlılık katsayısı ve açıklanan faktör yüklerine göre ölçeğin geçerli ve güvenilir bir araç olduğu anlaşılmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen verilerin analizleri IBM SPSS Statistics 23 ve Interactive Lisrel SSI 8.72 istatistik paket programları yardımıyla gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin demografik özelliklerinin belirlenmesinde yüzde ve frekans analizlerinden, üniversitelerine yönelik memnuniyet düzeylerinin belirlenmesinde; ortalama ve standart sapma istatistiklerinden faydalanılmıştır.

Öğrencilerin demografik özelliklerine göre memnuniyet düzeylerinin farklılaşmasının incelenmesinde, öncelikle veri setinin normal dağılım gösterip göstermediğine bakılmış; çarpıklık (skewness/ +1 ile -1 arasında) ve basıklık (kurtosis/ +2 ile -2 arasında) değerlerinin normal dağılım gösterdiği ve parametrik testlerin kullanılabilir olduğunu göstermiştir. Bu doğrultuda öğrencilerin cinsiyetlerine göre karşılaştırmada t testi, yaşlarına ve sınıflarına göre karşılaştırmalarda tek yönlü Anova testi ve farkın nedenini belirlemek için post-hoc testlerinden yararlanılmıştır.

Bulgular

Bu araştırmanın amacı, öğrencilerin öğrenim gördükleri üniversitelerine ilişkin memnuniyet düzeylerini tespit etme ve bu doğrultuda bu duruma etki eden ilgili değişkenleri incelemektir. Bu amaçla öğrencilerin cinsiyet, yaş ve sınıf faktörlerine göre farklılaşma durumlarını içeren çeşitli bulgulara yer verilmiştir.

Öğrencilerin Demografik Özelliklerine İlişkin Bulgular

Tablo 1’de öğrencilerin demografik özelliklerine ilişkin istatistiklere yer verilmiştir.

Tablo 1: Öğrencilerin Demografik Özelliklerine İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri

	Demografik Özellikler	Frekans(F)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kadın	148	66,7
	Erkek	74	33,3
Yaş	18-19 Arası	28	12,6
	20-21 Arası	66	29,7
	22-23 Arası	81	36,5
	24 ve Üzeri	47	21,2
Sınıf	1.Sınıf	43	19,4
	2.Sınıf	44	19,8
	3.Sınıf	39	17,6
	4.Sınıf	96	43,2
Toplam		222	100

Öğrencilerin Üniversitelerinin Fiziki Olanaklarına İlişkin, Destek Hizmetlerine İlişkin, Akademik Personeline İlişkin, İdari Personeline İlişkin ve Genel Memnuniyet Düzeylerine İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Tablo 2’de öğrencilerin üniversitelerinin fiziki olanaklarına ilişkin, destek hizmetlerine ilişkin, akademik personeline ilişkin, idari personeline ilişkin ve genel memnuniyet düzeylerine ilişkin istatistiklere yer verilmiştir.

Tablo 2: Öğrencilerin Üniversitelerinin Fiziki Olanaklarına İlişkin, Destek Hizmetlerine İlişkin, Akademik Personeline İlişkin, İdari Personeline İlişkin ve Genel Memnuniyet Düzeyleri

Boyutlar	N	X	SS	Minimum	Maximum
Fiziki	222	3,4108	1,13913	1,00	5,00
Destek	222	3,2367	,98246	1,00	5,00
Akademik	222	3,3889	1,00908	1,00	5,00
İdari	222	3,2471	1,07197	1,00	5,00
Toplam	222	3,3090	,91474	1,00	4,88

Not: 5’li dereceleme ölçeğinin puan aralıkları ise şu şekilde kullanılmıştır; 1.00 – 1.80 Kesinlikle Katılmıyorum, 1.80 – 2.60 Katılmıyorum, 2.60 – 3.40 Kararsızım, 3.40 – 4.20 Katılıyorum, 4.20 – 5.00 Kesinlikle Katılıyorum’dur.

Araştırmanın birinci alt problemi “Araştırmaya katılan öğrencilerin üniversitelerinin fiziki olanaklarına ilişkin memnuniyet düzeyleri nedir?” şeklindedir. Tablo 2’de araştırmaya katılan öğrencilerin uygulanan ankette yer alan üniversitelerinin fiziki olanaklarına ilişkin memnuniyet düzeyleri verilmektedir. Tablo 2 incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin üniversitelerinin fiziki olanaklarına ilişkin memnuniyet düzeyleri noktasında yöneltilen sorulara verdikleri yanıtlar 5 üzerinden yapılan değerlendirmeye göre ortalama 3,4108 olarak bulunduğu görülmektedir. Buradan anlaşılabacağı üzere, öğrencilerin üniversitelerinin fiziki olanaklarına ilişkin memnuniyet düzeyleri katılıyorum düzeyindedir.

Araştırmanın ikinci alt problemi “Araştırmaya katılan öğrencilerin üniversitelerinin destek hizmetlerine ilişkin memnuniyet düzeyleri nedir?” şeklindedir. Tablo 2 araştırmaya katılan öğrencilerin uygulanan ankette yer alan üniversitelerinin destek hizmetlerine ilişkin memnuniyet

düzeylerini göstermektedir. Tablo 2 incelendiğinde araştırmaya dahil olan öğrencilerin üniversitelerinin destek hizmetlerine ilişkin memnuniyet düzeyleri noktasında yöneltilen sorulara verdikleri yanıtlar 5 üzerinden yapılan değerlendirmeye göre ortalama 3,2367 olarak bulunduğu görülmektedir. Buradan anlaşılabacağı üzere, öğrencilerin üniversitelerinin destek hizmetlerine ilişkin memnuniyet düzeyleri kararsızlık düzeyinde yer almaktadır.

Araştırmanın üçüncü alt problemi “Araştırmaya katılan gören öğrencilerin üniversitelerinin akademik personeline ilişkin memnuniyet düzeyleri nedir?” şeklindedir. Yukarıdaki Tablo 2’de araştırmaya katılan öğrencilerin uygulanan ankette yer alan üniversitelerinin akademik personeline ilişkin memnuniyet düzeyleri verilmektedir. Tablo 2 incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin üniversitelerinin akademik personeline ilişkin memnuniyet düzeyleri noktasında yöneltilen sorulara verdikleri yanıtlar 5 üzerinden yapılan değerlendirmeye göre ortalama 3,3889 olarak bulunduğu görülmektedir. Buradan anlaşılabacağı üzere, öğrencilerin üniversitelerinin akademik personeline ilişkin memnuniyet düzeyleri kararsızlık düzeyinde yer almaktadır.

Araştırmanın dördüncü alt problemi “Araştırmaya katılan öğrencilerin üniversitelerinin idari personeline ilişkin memnuniyet düzeyleri nedir?” şeklindedir. Yukarıdaki Tablo 2’de, araştırmaya katılan öğrencilerin uygulanan ankette yer alan üniversitelerinin idari personeline ilişkin memnuniyet düzeyleri gösterilmiştir. Tablo 2 incelendiğinde araştırmaya dahil olan öğrencilerin üniversitelerinin idari personeline ilişkin memnuniyet düzeyleri noktasında yöneltilen sorulara verdikleri yanıtlar 5 üzerinden yapılan değerlendirmeye göre ortalama 3,2471 olarak bulunduğu görülmektedir. Buradan anlaşılabacağı üzere, öğrencilerin üniversitelerinin idari personeline ilişkin memnuniyet düzeyleri kararsızlık düzeyinde yer almaktadır.

Araştırmanın beşinci alt problemi “Araştırmaya katılan öğrencilerin üniversiteleri hakkındaki genel memnuniyet düzeyleri nedir?” şeklindedir. Yukarıdaki Tablo 2’de, araştırmaya katılan öğrencilerin uygulanan ankette yer alan üniversiteleri hakkındaki genel memnuniyet düzeyleri verilmektedir. Tablo 2 incelendiğinde araştırmaya dahil olan öğrencilerin üniversiteleri hakkındaki genel memnuniyet düzeyleri noktasında yöneltilen sorulara verdikleri yanıtlar 5 üzerinden yapılan değerlendirmeye göre ortalama 3,3090 olduğu görülmektedir. Buradan anlaşılabacağı üzere, öğrencilerin üniversiteleri hakkındaki genel memnuniyet düzeyleri kararsızlık düzeyinde yer aldığı görülmektedir.

Genel Memnuniyet Düzeyinin Cinsiyete Göre Farklılaşmasına İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Araştırmanın altıncı alt amacı “Öğrencilerin üniversitelere ilişkin genel memnuniyet düzeyleri cinsiyet değişkenine göre farklılık göstermekte midir?” şeklindedir. Araştırmaya katılan öğrencilerin üniversitelere ilişkin genel memnuniyet düzeyleri cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediği t-testi ile analiz edilerek elde edilen sonuçlar aşağıda Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3: Genel Memnuniyet Düzeyinin Cinsiyete Göre T-Testi Sonuçları

Boyutlar	Cinsiyet	N	X	SS	Sd	T	P
Fiziki	Erkek	74	3,5216	1,04675	220	1,025	,306
	Kadın	148	3,3554	1,18214	162,895	1,067	,287
Destek	Erkek	74	3,2396	1,01339	220	,031	,976
	Kadın	148	3,2353	,97012	140,569	,030	,976
Akademik	Erkek	74	3,4294	1,05751	220	,422	,673
	Kadın	148	3,3686	,98703	137,490	,413	,680
İdari	Erkek	74	3,4151	1,09977	220	1,657	,099
	Kadın	148	3,1631	1,05150	140,416	1,633	,105
Toplam	Erkek	74	3,3754	,92447	220	,765	,445
	Kadın	148	3,2758	,91116	144,237	,761	,448

Tablo 3 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğrencilerin üniversitelere ilişkin genel memnuniyet düzeyleri cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir.

Genel Memnuniyet Düzeyinin Yaş Göre Farklaşmasına İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Araştırmanın yedinci alt amacı “Öğrencilerin üniversitelere ilişkin genel memnuniyet düzeyleri yaş değişkenine göre farklılık göstermekte midir?” şeklindedir. Araştırmaya katılan öğrencilerin üniversitelere ilişkin genel memnuniyet düzeyleri yaş gruplarına göre farklılık gösterip göstermediği Anova testi ile analiz edilerek elde edilen sonuçlar Tablo 4’te verilmektedir.

Tablo 4: Genel Memnuniyet Düzeyinin Yaş Göre ANOVA Sonuçları

Boyutlar	Varyansın Kaynağı	Kareler toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Fiziki	Gruplarasası	3,761	3	1,254	,966	,410	
	Gruplarıçı	283,014	218	1,298			
	Toplam	286,774	221				
Destek	Gruplarasası	2,935	3	,978	1,014	,388	
	Gruplarıçı	210,380	218	,965			
	Toplam	213,315	221				
Akademik	Gruplarasası	11,121	3	3,707	3,778	,011	1.-3. Yaş ve
	Gruplarıçı	213,910	218	,981			1.-4. Yaş
	Toplam	225,031	221				Grubu
İdari	Gruplarasası	9,272	3	3,091	2,754	,043	1.-4. Yaş
	Gruplarıçı	244,683	218	1,122			Grubu
	Toplam	253,955	221				
Toplam	Gruplarasası	5,419	3	1,806	2,194	,090	
	Gruplarıçı	179,503	218	,823			
	Toplam	184,922	221				

Tablo 4 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğrencilerin üniversitelere ilişkin genel memnuniyet düzeyleri yaşa göre, akademik ve idari alt boyutlarında anlamlı bir farklılık bulunduğu görülmektedir. Ölçeğin akademik personel boyutunda, 18-19 yaş grubu içerisinde olan öğrenciler ile 22-23 ve 24+ yaş grubunda yer alan öğrenciler arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır.

Ölçeğin akademik personel alt boyutunda, buna göre 1.grup olan 18-19 yaş aralığındaki öğrenciler, 22-23 ve 24+ yaş grubunda yer alan öğrencilere göre daha memnun olduğu gözlemlenmiştir.

Ölçeğin idari personel boyutunda ise, 18-19 yaş grubu içerisinde olan öğrenciler ile 24+ yaş grubunda yer alan öğrenciler arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır. Ölçeğin idari personel alt boyutunda, buna göre 1.grup olan 18-19 yaş aralığındaki öğrenciler 24+ yaş grubunda olan öğrencilere göre çok daha memnun olduğu anlaşılmaktadır.

Genel Memnuniyet Düzeyinin Sınıfa Göre Farklaşmasına İlişkin Bulgular

Araştırmanın sekizinci alt problemi “Öğrencilerin üniversitelere ilişkin genel memnuniyet düzeyleri sınıf değişkenine göre farklılık göstermekte midir?” şeklindedir. Araştırmaya katılan öğrencilerin üniversitelere ilişkin genel memnuniyet düzeyleri sınıflarına göre farklılık gösterip göstermediği ANOVA testi ile analiz edilerek elde edilen sonuçlar Tablo 5’de verilmektedir.

Tablo 5: Genel Memnuniyet Düzeyinin Sınıfa Göre ANOVA Sonuçları

Boyutlar	Varyansın Kaynağı	Kareler toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Fiziki	Gruplararası	2,467	3	,822	,631	,596	
	Gruplariçi	284,307	218	1,304			
	Toplam	286,774	221				
Destek	Gruplararası	4,247	3	1,416	1,476	,222	
	Gruplariçi	209,068	218	,959			
	Toplam	213,315	221				
Akademik	Gruplararası	9,188	3	3,063	3,093	,028	1-4.Sınıf
	Gruplariçi	215,843	218	,990			
	Toplam	225,031	221				
İdari	Gruplararası	13,497	3	4,499	4,079	,008	1-3.Sınıf ve 1-4.Sınıf
	Gruplariçi	240,458	218	1,103			
	Toplam	253,955	221				
Toplam	Gruplararası	5,307	3	1,769	2,147	,095	
	Gruplariçi	179,615	218	,824			
	Toplam	184,922	221				

Tablo 5 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğrencilerin üniversitelerine ilişkin genel memnuniyet düzeyleri öğrenim gördükleri sınıflara göre akademik ve idari alt boyutlarda anlamlı bir farkın bulunduğu görülmektedir. Ölçeğin akademik personel boyutunda, 1.sınıf içerisinde yer alan öğrenciler ile 4.sınıf öğrenciler arasında anlamlı bir fark bulunduğu görülmektedir. Buna göre, araştırmaya katılan ve 1.sınıfta öğrenim gören öğrencilerin 4.sınıfta öğrenim gören öğrencilere göre memnuniyet düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmektedir. Ölçeğin idari personel boyutunda ise, 1.sınıf içerisinde yer alan öğrenciler ile 3.sınıf ve 4.sınıf öğrenciler arasında anlamlı bir fark bulunduğu görülmektedir. Buna göre, araştırmaya katılan ve 1.sınıfta öğrenim gören öğrencilerin 3.sınıf ve 4.sınıfta öğrenim gören öğrencilere göre memnuniyet düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmektedir.

Sonuç ve Tartışma

Araştırmaya Orta Anadolu’da bir üniversite öğrenim gören 222 lisans öğrencisi katılım sağlamıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin %66,7’sinin kadın öğrencilerden, %33,3’ünün ise erkek öğrencilerden oluşmaktadır. Araştırmaya katılan öğrencilerin %12,6’sı 18-19 yaş aralığında, %29,7’si 20-21 yaş aralığında, %36,5’i 22-23 yaş aralığında ve 21,2’si ise 24 yaş ve üzerindedir. Araştırmaya katılan öğrencilerin %19,4’ü 1.sınıfta, %19,8’i 2.sınıfta, %17,6’sı 3.sınıfta ve %43,2’si 4.sınıfta öğrenim görmektedir.

Araştırmada öğrencilerin üniversitelerine ilişkin memnuniyet düzeyleri, fiziki olanaklar, destek hizmetler, akademik hizmetler ve idari hizmetler olmak üzere 4 boyutta incelenmiştir. 5 üzerinden yapılan değerlendirmeye göre, öğrenciler üniversitelerinin fiziki olanaklarına ilişkin memnuniyetleri 3,41 ortalama düzeyde olup, öğrencilerin üniversitenin fiziki olanaklarından memnun oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Öğrenciler üniversitenin destek hizmetlerinden ortalama 3,22, akademik hizmetlerinden 3,38 ve idari hizmetlerinden ortalama 3,24 puan almışlardır. Diğer bir ifade ile öğrenciler üniversitelerinin destek, akademik ve idari hizmetlerine ilişkin kararsızlık belirtmişlerdir.

Öğrencilerin cinsiyetlerine göre üniversitelerinden memnuniyet düzeyleri farklılık göstermemektedir. Diğer bir ifade ile kız ve erkek öğrenciler üniversitelerinden benzer düzeyde memnuniyet duymaktadırlar. Öğrencilerin yaş gruplarına göre fiziki ve destek hizmetlerden memnuniyet düzeyleri farklılık göstermezken, akademik ve idari hizmetlerden memnuniyet düzeyleri farklılık göstermektedir. Buna göre farklı yaşlarda bulunan öğrenciler üniversitenin fiziki

olanaklarından ve destek hizmetlerinden benzer düzeyde memnuniyet sağlarlarken, 18-19 yaşlarında bulunan öğrenciler daha büyük yaşlardaki öğrencilere göre akademik ve idari hizmetlerden daha memnundurlar. Benzer bir sonuçta sınıf açısından ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin sınıflarına göre fiziki ve destek hizmetlerinden memnuniyet düzeyleri farklılık göstermezken, akademik ve idari hizmetlerden memnuniyet düzeyleri farklılık göstermektedir. 1. sınıfta öğrenim gören öğrenciler akademik ve idari hizmetlerden 3 ve 4. sınıftaki öğrencilere göre daha fazla memnuniyet duymaktadırlar. Bu sonuçlar, üniversiteye yeni gelen genç yaştaki ve 1. sınıftaki öğrencilerin üniversitelerinden daha memnun olduğunu göstermektedir. Ayrıca sonuçlar, 3. ve 4. sınıfta bulunan ve daha büyük yaşlardaki öğrencilerin üniversitelerinden daha fazla beklenti içerisinde olduklarını, beklentilerinin tam anlamıyla karşılanmama durumunun ise öğrencilerde memnuniyetsizliğe yol açtığını düşündürmektedir.

Türkiye’de ve Dünya’da yükseköğretim hizmet kalitesine yönelik yapılan araştırmalar incelendiğinde sayısı çok fazla olmasa da farklı üniversitelerde, farklı çalışma grupları ile yapılan benzer çalışmaların alanyazında yer aldığı görülmektedir. Araştırma evreninin kimi zaman bir anabilim dalı, kimi zaman ise bir büyükşehirde yer alan birden fazla üniversitenin dahil edildiği araştırma evreni kapsamında öğrenci memnuniyeti ve hizmet kalitesi konulu farklı çalışmalar ile karşılaşmak mümkündür. Bu araştırmalar ve ulaşılan sonuçlar aşağıda verilmektedir:

Taş (2015) Gaziantep ilinde Hasan Kalyoncu Üniversitesi ve Gaziantep Üniversitesi’nde öğrenci memnuniyeti üzerine bir alan çalışması gerçekleştirmiştir. Bir devlet ve bir vakıf üniversitesini araştırma evreni olarak ele alan bu çalışmada, bizim araştırma bulgumuzla örtüşen şekilde fiziksel özellikler boyutunun en yüksek ortalamaya sahip olduğu, akabinde destek hizmetlerinin geldiği, üçüncü olarak akademik personel boyutunun ve en son ise araştırmada öğrencilerin en az memnuniyet düzeyine sahip olduğu boyut olan idari personel boyutunun geldiği görülmektedir.

Altıntaş’ın (2014) öğrenci memnuniyeti üzerine Çukurova Üniversitesi meslek yüksekokulu öğrencileri ile yürüttüğü çalışmadır. Diğer çalışma ile benzer olarak fiziksel imkanlar, akademik faaliyetler, idari personel ve destek hizmetleri boyutları çerçevesinde yapılan bu araştırma sonuçlarına bakıldığında öğrencilerin memnuniyet düzeylerinin oldukça düşük olduğundan bahsedilmiştir.

Burgaz ve Ekinci (2007) tarafından gerçekleştirilen bir başka araştırmada ise Hacettepe Üniversitesi’nde öğrenim gören öğrencilerin üniversitelerince sunulan hizmetlere ilişkin beklenti ve memnuniyet düzeyleri konu alınmıştır. Akademik hizmetler, yönetsel hizmetler, kütüphane hizmetleri, sağlık hizmetleri, beslenme hizmetleri, öğrenci işleri gibi farklı alt boyutlar çerçevesinde gerçekleştirilen araştırmada araştırma evreninde yer alan fakülteler bünyesinde de çeşitli kıyaslamalar yapıldığı görülmektedir. Tüm boyutlar ve fakülteler açısından ilgili analizler sonuçlandırıldığında yüksek beklenti ve memnuniyet farklılıklarının diğer bir ifade ile memnuniyet düzeylerinin düşüklüğünün özellikle bazı fakültelerde çok daha yaygın olduğu görülmektedir. Genel olarak tüm boyutlarda bakıldığında ise öğrencilerin yüksek beklenti ortalamalarına rağmen az veya orta düzeyde sadece iki boyutta memnun oldukları sonucuna varıldığı görülmektedir.

Öğrenci memnuniyeti ve sunulan hizmet kalitesi bağlamında uluslararası incelendiğinde; Roberts (2008), Mullins (1995), Zeithaml vd. (1996), East (2001), Khoshnaw (2016), Brown ve Mazzarol (2009), Wiers-Jenssen vd. (2002), Stoltenberg (2011), Elliot (2002), Harvey (1995) tarafından gerçekleştirilen araştırmaların öne çıktığı görülmektedir.

Yurtdışında gerçekleştirilen çalışmalar incelendiğinde; Stoltenberg (2011) tarafından Norveç Oslo Üniversitesi’nde yapılan bir çalışmanın varlığından bahsedilebilmesi mümkündür. Bir grup uluslararası öğrenci ile yapılan bu çalışmada, Norveç Oslo Üniversitesi’nde öğrenim gören bu öğrencilerin üniversitelerince sunulan genel hizmetlere karşı sahip oldukları memnuniyeti düzeyi

konu alınmıştır. Öğrencilerin sunulan hizmet kalitesine ilişkin mevcut algılarının tespit edildiği bu araştırma sonucunda ise öğrencilerin genel olarak üniversitelerinin sunmuş olduğu hizmetleri oldukça kaliteli algıladıkları saptanmıştır.

Khoshnaw (2016) tarafından Kuzey Irak'ta öğrenim gören öğrencilerin üniversitelerine dair sahip oldukları memnuniyet algılarını araştıran bir başka çalışmada alanyazında yer almaktadır. Kuzey Irak'ta Selahaddin Eyyubi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi İşletme Bölümü'nde öğrenim gören 150 öğrenci ile gerçekleştirilen bu çalışmada beş faktörlü bir anket kullanılmıştır. Akademik ortam, sunulan hizmetler, eğitim-öğretim, öğretim elemanı ve dersler gibi alt faktörlerin yer aldığı bu araştırmada faktörlerin birbirini ne oranda etkilediği de incelenmiştir. Genel bağlamda öğrencilerin üniversitelerinin sundukları hizmetlerden memnuniyetlerinin düşük düzeyde olduğu saptanmıştır.

Tüm bu araştırmalardan yola çıkarak öğrenci memnuniyeti ve eğitimde hizmet kalitesi arasında olumlu ve doğru orantılı bir ilişkinin olduğu söylenebilir. Bu noktada yükseköğretim kurumlarında sunulan hizmetin kalitesini artırma ve üniversitelerin birincil müşterisi olan öğrencilerin üniversitelerine ilişkin algıladıkları memnuniyet düzeylerini pozitif bir ivmeye yönlendirme amaçlı bir takım iyileştirici faaliyet ve süreçlerin hayata geçirilmesi gerekli görülmektedir.

Öneriler

Araştırmadan ulaşılan sonuçlar doğrultusunda, araştırma evrenindeki üniversitenin destek hizmetleri noktasında iyileştirilme süreci yöneticiler tarafından öncelikli proje olarak görülmesi ve bu doğrultuda birtakım eylemlerin hayata geçirilmesi gerekmektedir. Destek imkânlarının iyileştirildiği bir süreçte üniversitenin paydaşları olan akademik ve idari personelin de insani yaklaşım ve iş süreçlerinde olumlu etkileyeceğinden diğer boyutlarda da öğrenci memnuniyeti pozitif olarak etkilenecektir. Tüm bu aşamalar yükseköğretimde hizmet kalitesini arttırmaya yönelik hamlelerdir. Bu sonuca göre de sunulan hizmet kalitesinin algılanmasında yapılacak olan iyileştirmeye yönelik düzenlemeler üniversitelerin birincil müşterisi olan öğrencilerin memnuniyet düzeylerinde pozitif olarak karşılık bulacaktır.

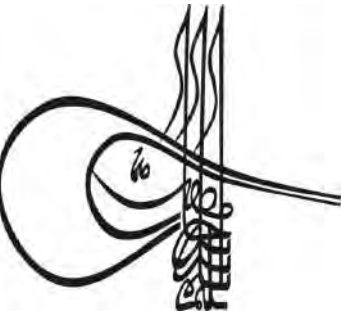
İlerleyen süreçte bu yapılan çalışmanın araştırma evreni genişletilerek ve örneklemini artırılarak katma değeri daha yüksek bir çalışmaya dönüştürülmesi mümkündür. Ayrıca bu noktada mevcut hizmet kalitesi algısı ile beklenen hizmet kalitesi anlayışı daha ayrıntılı olarak araştırılabilir ve birtakım kıyaslamalar gerçekleştirilebilir. Ek olarak bu araştırmaya akademik personel ve idari personelin de katılımı sağlanarak çok değişkenli olarak bireylerin ve grupların memnuniyet düzeyleri karşılaştırılarak, hatta il sınırları da aşarak ülke sınırları içerisinde birden fazla üniversitenin araştırma evreni olarak ele alınması ile bu konu daha geniş bir perspektifte ele alınabilmesi mümkün görünmektedir.

KAYNAKÇA

- Altıntaş, E. P. (2014). *Yükseköğretim sisteminde hizmet kalitesi ve öğrenci memnuniyeti üzerine bir araştırma* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Okan Üniversitesi, İstanbul.
- Brown, R.M., & Mazzarol, T. W. (2009). The importance of institutional image to student satisfaction and loyalty within higher education. *Higher Education*, 58(1), 81-95. doi: 10.1007/s10734-008-9183-8
- Burgaz, B., ve Ekinci, C. E. (2007). Öğrencilerin Hacettepe Üniversitesi'nce sunulan hizmetlere ilişkin beklenti ve memnuniyet düzeyleri. *Hacettepe Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 25(1).

- Cortese, A. D. (2003). The critical role of higher education in creating a sustainable future. *Planning for higher education*, 31(3), 15-22.
- Doğramacı, İ. (2007). *Türkiye’de ve dünyada yükseköğretim yönetimi*. Meteksan, Ankara.
- Elliott, K. M., & Shin, D. (2002). Student satisfaction: An alternative approach to assessing this important concept. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 24(2), 197-209. doi: 10.1080/1360080022000013518
- Eroğlu, E. (2004). *Yükseköğretimde hizmet kalitesi* (1.Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Grönroos, C. (1984). A service quality model and its marketing implications. *European Journal of Marketing*, 18(4), 36-44. doi: 10.1108/EUM0000000004784
- Hair Jr., J.F., Black, W.C., Babin, B.J. and Anderson, R.E. (2010) *Multivariate Data Analysis: A Global Perspective*. 7th Edition, Pearson Education, Upper Saddle River.
- Harvey, L., Green, D. (1993). Defining quality. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 18, 1-25. doi: 10.1080/0260293930180102
- Harvey, L. (1995). Student satisfaction. *The New Review of Academic Librarianship*, 1, 161-73. doi: 10.1080/13614539509516728
- Harvey, L. (1997). *Student satisfaction manual*. SRHE: Open University Press.
- Hooper, D., Coughlan, J., & Mullen, M. R. (2008). Structural equation modelling: Guidelines for determining model fit. *The Electronic Journal of Business Research Methods*, 6(1), 53-60.
- Karasar, N. (2007). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Karadağ, N. (2016). Yükseköğretimde uluslararasılaşma bağlamında Türkiye’de eğitim gören Suriyeli öğrenciler üzerine bir araştırma. *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 11(19), 477-490. doi: 10.7827/TurkishStudies.11155
- Khoshnaw, H. F. R. (2016). *Yükseköğretimde öğrenci memnuniyetini etkileyen faktörlerin incelenmesi: Kuzey Irak örneği* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Van.
- Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling*. New York: The Guilford Press.
- Lunenburg, F., & Ornstein, A. (2011). *Educational administration: Concepts and practices*. Nelson Education.
- Mullins, G., Quintrell, N., Hancock, L. (1995). The experiences of international and local students at three Australian universities. *Higher Education Research and Development*, 14, 201-231. doi: 10.1080/0729436950140205
- Okumuş, A., ve Duygun A., (2008), Eğitim hizmetlerinin pazarlanmasında hizmet kalitesinin ölçümü ve algılanan hizmet kalitesi ile öğrenci memnuniyeti arasındaki ilişki. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(2), 17-38.
- Özer, M., Gür, B. S., ve Küçükcan, T. (2011). Kalite güvencesi: Türkiye yükseköğretimi için stratejik tercihler. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 1(2).
- Palihawadana, D., & Holmes, G. (1999). Modelling module evaluation in marketing education. *Quality Assurance in Education*, 7(1), 41-46. doi: 10.1108/09684889910252531

- Parasuraman, A., Zeithaml, V. A., & Berry, L. L. (1985). A conceptual model of service quality and its implications for future research. *Journal of Marketing*, 41-50. doi: 10.2307/1251430
- Rosovsky, H. (1991). *The university: An owner's manual*. WW Norton & Company.
- Stoltenberg, G. (2011). *Investigating the concept of student satisfaction* (Unpublished master's thesis). University of Oslo, Oslo.
- Taş, H. (2015). *Üniversitelerde öğrenci memnuniyeti üzerine Gaziantep ilinde bir alan çalışması* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Gaziantep.
- Tavşancıl, E. (2014). Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi. Nobel Yayıncılık.
- Tayyar, N., ve Dilşeker, F. (2013). Devlet ve vakıf üniversitelerinde hizmet kalitesi ve imajın öğrenci memnuniyetine etkisi. *Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 28, 184-204.
- Wiers-Jensen, J., Stensaker, B., Grogard, J.B. (2002). Student Satisfaction: Towards an empirical deconstruction of the concept. *Quality in Higher Education*, 8(2), 183-195. doi: 10.1080/1353832022000004377
- Yazar, T., Averbek, E. (2018). 1933 üniversite reformundan günümüze Türkiye’de üniversitelerin tarihsel gelişimi. *Turkish Studies* 13(4), 1341-1360. doi: 10.7827/TurkishStudies.12711
- Yirci, R. Kocabaş, İ. (2013). Eğitimde özelleştirme tartışmaları: Kavramsal bir analiz. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(8), 1523-1539. doi: 10.7827/TurkishStudies.5173
- Yükseköğretim Bilgi ve Yönetim Sistemi, Yükseköğretim Kurulu, <https://istatistik.yok.gov.tr>, (ET: 15.05.2018).
- Yükseköğretim (YÖK) Kanunu. (1981). *T. C. Resmi Gazete*, 17506, 06 Kasım 1981.



Article Info/Makale Bilgisi

✍ Received/Geliş: Haziran 2018 ✓ Accepted/Kabul: Haziran 2018

✍ Referees/Hakemler: Dr. Öğr. Üyesi Davut SARITAŞ – Dr. Doğu ATAŞ

This article was checked by iThenticate.

KİMYA ÖĞRETMEN ADAYLARININ YABANCI DİLDE EĞİTİME İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ

Şenol ŞEN*

ÖZET

Bu çalışmanın amacı kimya öğretmen adaylarının yabancı dilde eğitime ilişkin görüşlerini incelemektir. Bu amaçla bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesinde okumakta olan dokuz kimya öğretmen adayı amaçsal örnekleme yöntemi ile çalışma grubu olarak belirlenmiştir. Araştırma dördüncü ve beşinci sınıfa devam etmekte olan kimya öğretmen adayları ile yürütülmüş olup, yaşları 23-25 arasında (Ort.= 23.89, SS= .93) değişmektedir. Öğretmen adaylarının genel akademik başarıları 4.00 üzerinden 3.36 ile 2.42 arasında değişmekte olup başarı ortalaması 2.98 (SS=.25) olarak belirlenmiştir. Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden biri olan durum çalışması kullanılmıştır. Çalışmada veriler öğretmen adaylarıyla yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerle toplanmıştır. Öğretmen adaylarıyla yapılan görüşmeler transkript edildikten sonra özetleyici içerik analizi ile analiz edilmiştir. Yapılan içerik analizi sonucunda öğretmen adaylarının görüşleri; Eğitim Dili Almanca ile ilgili olumlu görüşler, Eğitim Dili Almanca olmasının dezavantajları, Eğitim Dili Almanca ile ilgili olumsuz görüşler, Öneriler ve Diğer şeklinde beş kategori altında toplanmıştır. Kategoriler, alt kategoriler ve kodlar incelendiğinde öğretmen adaylarının genel olarak Almanca dilinde yapılan eğitimlerin kendilerini ezbere dayalı bir öğrenmeye yönlendirdiğini, konuları tam olarak anlayamadıklarını ve Almanca ile yapılan eğitimin kendilerine olumlu bir katkılarının olmadığını belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmen adayları, Almanca seviyelerinin dört temel dil becerisi (okuma, dinleme; konuşma, yazma) açısından yeterli olmadığını dolayısıyla mezun olduklarında Almanca eğitim almalarının geleceklerine pozitif bir etkisinin olmayacağını belirtmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: eğitim dili olarak Almanca, öğretmen yetiştirme, yabancı dilde eğitim, yükseköğretim.

VIEWS OF PRESERVICE CHEMISTRY TEACHERS REGARDING THE FOREIGN-LANGUAGE-MEDIUM EDUCATION

ABSTRACT

The aim of the study was to examine the views of the preservice chemistry teachers regarding the foreign-language-medium education. For this purpose, nine preservice chemistry teachers studying at the faculty of education in a public university were chosen as the study group and they were determined through purposeful sampling method. The research was conducted with fourth and fifth preservice chemistry teachers' and their ages were between 23 and 25 (mean is 23.89, SD=.93). The overall academic achievements were ranged from 2.42 to 3.36 and the mean was 2.98 (SD=.25). In the study, a case study, which is one of the qualitative research methods, was used to determine the preservice teachers' views. Semi-structured interviews were used as data collection tools. All of the interviews were audiotape recorded and transcribed. Then interviews were analyzed with summarizing content analysis. As a result of the content analysis, five main categories were identified according to the views of preservice teachers as follows: positive views regarding German medium education, disadvantages of German medium education, negative views regarding German medium education, suggestions and other. While analyzing the categories, subcategories and codes constructed through content analysis, preservice chemistry teachers generally pointed out that, the German medium education led them to memorize the content that they did not understand the topics, and German medium education did not contribute to them positively. In addition, preservice teachers have indicated that their German language proficiency is not sufficient in terms of four basic language skills (reading, listening, speaking, and writing). Therefore, they have stated that German medium education will not have a positive effect on their future.

STRUCTURED ABSTRACT

Introduction

The main source of criticism made in the literature in relation to foreign language medium education is that foreign language education is usually performed in the form of foreign language teaching in primary and secondary education institutions except for some private institutions of education. The majority of students starting university face foreign language medium education for the first time in their life after one year-duration preparatory class (Arkin and Osam, 2014). According to Arkin and Osam, the effects of this change in the medium of instruction on students' learning process needs researching. In this context, this study aims to determine prospective chemistry teachers' views on foreign language medium education. The results concerning the sample of this study are believed to make contributions to the literature due to the fact that the views of students learning a foreign language apart from English—that is to say, German – are received in this study and that they are the last generation of students attending the preparatory class in German. Besides, despite the availability of various studies concerning English as

the medium of instruction, there are not many studies in the literature in Turkey about German as the medium of instruction. For all these reasons, the results to be obtained in study are believed to be useful for universities choosing to offer education in the medium of a language apart from native language.

Method

This study employs case study- one of qualitative research methods. Case studies can be conducted in qualitative and quantitative manner. Yet, this current study uses qualitative method because it aims to investigate a subject in depth. Cases may involve an individual, an institution, an environment or a group (Yıldırım and Şimşek, 2011).

Data Collection Tools

The research data were collected through semi-structured interviews. The interview form was developed by the researcher. Having prepared the interview form, expert opinion was consulted and thus the final shape was given to the interview form. Prior to the application, the opinions were received from a group of prospective teachers having characteristics similar to the study group to find whether or not the questions were intelligible. Based on the feedback received, alternative questions were also included in the interview form. The interviews were recorded with a voice recorded with the participants' permission taken prior to the interviews.

Data Analysis

Summary content analysis was used for the analysis of the data (Maring, 2002). Content analysis mainly aims to bring the data together within the framework of certain codes and themes and to present them in a manner that readers can understand them (Yıldırım and Şimşek, 2011). Inductive coding process was followed in analysing the data and thus first codes, then sub-categories and finally themes (categories) were established. MAXQDA programme was used in analysing the data. An external auditor was asked to code in the process of analysing the data. The categories distinguished in consequence of the analyses done by the external auditor were compared with those distinguished by the researcher. The degree of agreement between the categories was checked and the different categories were revised. The final shape was given to the categories with exchange of views. Member checking was conducted for the findings obtained after completing the data analysis. The final shape was given to the categories after receiving the prospective teachers' views.

Study Group

Nine prospective chemistry teachers studying at a public university took part in the study on the basis of volunteering. The prospective teachers studying in chemistry department had taken intensive German course in the preparatory class for a year at university. They were the 4th and 5th year students and were in the 23-25 age range (mean= 23.89, SD= .93). Their general academic achievement was between 3.36 and 2.42 over 4.00 and the average was 2.98 (SD= .25).

Conclusion and Discussion

This study was conducted with the participation of prospective chemistry teachers attending chemistry education department of a public

university where the medium of education was German. Prospective chemistry teachers' views were obtained through semi-structured interviews. The aim was to reveal how the prospective teachers' knowledge of German and of chemistry had changed in their view. Their views obtained in the interviews were transcribed and then they were put to summary content analysis. Following the analyses, the participants' views were divided into five categories. The categories distinguished were as in the following: positive views regarding German medium education, disadvantages of German medium education, negative views regarding German medium education, suggestions and other.

One of the issues especially stressed by the prospective teachers was that chemistry education offered in German hindered their having adequate chemistry knowledge. They stated that they memorised the subjects instead of learning them. Chemistry courses taught in German contributed significantly to learning neither German nor chemistry in their opinion. The results obtained in Kırkgöz (2014) and Arkin and Osam (2014) were in parallel to the ones obtained here in this study. Accordingly, the majority of the prospective teachers did not think that they were proficient in German despite having education in German language. They said that they could not understand the resources used in classes and that they had difficulty in understanding the resources in German although there were several resources in German. They added that they faced a second task when they did research in German. They said that they first researched and second they tried to understand the resources in German by using dictionaries and by translating them into Turkish. Kırkgöz (2014), similar to the results obtained in this study, points out that final year engineering students (especially those thinking that they had limited proficiency in English) thought that foreign language medium education reduced their ability to understand domain knowledge. The students stated that they had difficulty in understanding especially the courses, terms specific to the area and sometimes the written texts. The participants said that they spent too much time to understand the subjects, that they first read Turkish resources to understand the subjects better and then they turned back to the English resources and that this doubled the time they spent to study (Kırkgöz, 2014).

The majority of prospective teachers argued in this study that medium of education should not be in German. This was because having or not having knowledge of German would not be important when they became teachers in their opinion. They said that knowledge of German would not be necessary because they would teach their lessons in Turkish. The prospective teachers emphasised that education in German language they had received in the prep class was inadequate. They said that they felt the inadequacy when they started to take chemistry courses in German in their department and that they failed. They argued for the view that courses related to their department should also be offered in the preparatory class. They also said that transition into courses of the department from preparatory class should not be so fast. Studies in the literature also report in a similar vein that students do not think the education offered in preparatory class is adequate (Arkin and Osam, 2014; Sunel, 1994).

In conclusion, education in the medium of a foreign language-whether in English or in German- offers advantages despite having more disadvantages. Therefore, the minuses and pluses should be analysed carefully and the language of instruction should be evaluated accordingly. Education especially in a language apart from English should encourage students to learn English additionally and should support them. Students do not think that a foreign language apart from English will help them much. Therefore, universities should take the necessary measures in order for students to choose programmes offering education in the medium of another language. Even though universities choose to offer education in the medium of a foreign language to be included in the category of successful universities and to climb the upper stages in the ranking of world universities, they should take steps to eliminate students' concerns about getting a job.

Keywords: Foreign-Language-Medium Education, German-medium-Education, higher education, teacher education.

Giriş

İlköğretim ve ortaöğretim kurumlarının öğretmen ihtiyaçlarını karşılamak için öğretmen yetiştirme görev ve sorumlulukları 1982 yılından itibaren üniversitelere verilmiştir. Böylelikle daha önce Milli Eğitim Bakanlığı ve üniversitelere bağlı olarak öğretmen yetiştiren Enstitü, Yüksekokul, Akademi ve Fakülteler; 41 sayılı Yüksek Öğretim Kurumları Teşkilatı Hakkında Kanun Hükmünde Kararname ile üniversitelere devredilerek tek bir çatı altında toplanmıştır (Azar, 2011; Akyüz, 2010; Baskan, 2001). 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu uyarınca 12 farklı üniversitede kurulan Eğitim fakültelerinde ortaöğretim kurumlarında görev alacak olan biyoloji, fizik, kimya ve matematik öğretmenleri yetiştirilmeye başlanmıştır (Işık ve Soran, 2005; Morgil, 1990).

Eğitim fakültelerinden mezun olan biyoloji, fizik, kimya ve matematik öğretmenlerinin yetiştirecekleri öğrencilerin küreselleşen dünyanın bir ferdi olabilmeleri için yabancı dil öğrenmeleri önemli ve gerekli bir ihtiyaçtır. Yabancı dil eğitimi ve yabancı dilde eğitim zaman içerisinde önem kazanmasına rağmen yabancı dil eğitimindeki genel sorunların tam olarak çözülmemesinden dolayı bir takım çözüm yolları aranmıştır. Özellikle ortaöğretim kurumlarında hem nitelik hem de nicelik anlamında yabancı dildeki istenilen seviyenin yakalanması için Anadolu liseleri kurulmaya başlanmış ve bu okullarda eğitimin büyük bir kısmının yabancı dilde yapılmasına karar verilmiştir (Sunel, 1994). Bundan dolayı da yabancı dilde eğitim yapan ortaöğretim kurumlarının öğretmen ihtiyaçlarının giderilmesi amacıyla da eğitim fakültelerinin bazılarında eğitim dilinin İngilizce veya Almanca olmasına karar verilmiştir (Morgil, 1990; Sözer, 1992). Türkiye’de ortaöğretim kurumları için fizik, kimya, biyoloji ve matematik öğretmenleri yetiştiren Ortadoğu Teknik ve Boğaziçi gibi üniversiteler Eğitim dili olarak İngilizceyi tercih ederken Hacettepe Üniversitesi de eğitim dili olarak Almancayı tercih etmiştir. Fakat 2014 yılında (2014-152 karar sayısıyla) Hacettepe Üniversitesi senatosu tarafından biyoloji, fizik, kimya ve matematik eğitimi anabilim dalı programlarının eğitim dili Almancadan Türkçeye çevrilmiştir.

Türkiye’de yabancı dilde eğitim yapan üniversitelerde, bir senelik hazırlık sınıfların da temel yabancı dil dersleri alındıktan sonra lisans programlarının dersleri bu yabancı dil ile yürütülmektedir. Fakat hazırlık sınıflarında verilen dersler ne kadar yoğun olursa olsun bir sonraki yıl verilecek olan biyoloji, fizik, kimya ve matematik konularının anlaşılmasını yabancı dilde eğitim zorlaştırmaktadır. Ayrıca alan derslerinin yanı sıra verilen yabancı dil dersleri yeterli olmamakta ve öğrenciler yabancı dil sorunu ile karşı karşıya kalmaktadırlar. Anadilleri ile eğitim gören akranlarının biyoloji, fizik, kimya ve matematik derslerinde zorlanmaları göz önünde bulundurulduğunda yabancı dilde eğitim

alan öğrencilerin bu derslerde zorlanmaları beklenen bir durumdur. Fakat hem öğretmenlere hem de öğrencilere göre yabancı dilde eğitim gören öğrencilerin alan derslerinde başarısız olmalarının temel nedeni yabancı dildeki yetersizliktir (Sunel, 1994). Ülper (2006) bireylerin birden fazla dil bilmeleri gerektiğini fakat dil öğrenmenin yabancı dilde eğitim veren kurumlarda gerçekleşmesi gerekmeyeceğini vurgulamıştır. Ülper yabancı dilde eğitim alan öğrencilerin hem anadilleri hem de yabancı dil açısından istenilen beceri ve kazanımları elde edemeyeceğini savunmuştur. Ergenç (2001) bir kavramın öğrenilmesinin o kavramın içselleştirilmesiyle gerçekleşeceğini vurgulamış ve bunun da ancak anadilde yapılacak eğitim ile olacağını savunmuştur. Ergenç, üniversitede yabancı dilde eğitim alan öğrencilerin üçüncü veya dördüncü sınıfa kadar dil güçlüğü yaşadıklarını belirtmiş ve bu sorunun da öğrenme sürecini etkilediğini ifade etmiştir. Arkin ve Osam (2014) tarafından yürütülen bir çalışmada üniversite öğrencilerinin derse katılımları ve sınıf içi etkileşimleri incelenmiş ve sonuç olarak İngilizce yapılan derslere katılan öğrencilerin Türkçe yapılan derslere katılan öğrencilere göre sınıf içerisinde daha az etkileşim içinde olduklarını ve genellikle derslere katılımlarının daha az olmasından dolayı öğretim elemanın derslerde daha fazla aktif olduğunu belirtmişlerdir.

Öğrencilerin yabancı dil öğrenmeleri için yabancı dilde yapılan eğitimler eğitimin kalitesinde düşüşe neden olmaktadır. Anadilde yapılan eğitimde öğrenenler; sorgulayabildikleri, yorum yapabildikleri ve yeni bilgileri önceki bilgileriyle birleştirebildikleri için anlamlı bir şekilde öğrenebilmektedir. Fakat yabancı dilde yapılan bir öğrenme ortamında öğrenenler pasif kaldıkları için öğrenme bu durumdan olumsuz bir şekilde etkilenmektedir (Çelebi, 2006). Uluslararası literatür (Bruce, 1990; Leibowitz, 2005) ve ulusal literatür incelendiğinde de birçok çalışmada yabancı dilde eğitimin öğrenme sürecine yönelik olumsuz etkilerinin olduğu belirtilmiştir (Akunal, 1992; Kırkgöz, 2005; 2014; Kocakulah, Ustunluoglu ve Kocakulah, 2005; Sert, 2000; 2008; Ülper, 2006). Mirici, Hoşgörür, Arslan ve Aydın (2000) tarafından yürütülen bir çalışmada fen derslerinin İngilizce olduğu Anadolu Liselerinde yapılan çalışmada lise öğrencilerinin üniversite sınavlarında başarılı olamadıkları ve fen derslerinin hedeflerine ulaşmada yabancı dilde eğitimin olumlu bir katkı sağlamadığı belirlenmiştir. Cummins (2000) yabancı dilde eğitim alan öğrencilerin başarılı olabilmeleri için kendi anadillerinde akademik anlamda yeterli bir seviyede olmaları gerektiğini vurgulamıştır. Cummins'e göre bu şekilde akademik anlamda yeterli olan öğrenciler en az altı yıllık bir süre içinde yabancı dilde eğitim almaya devam ederlerse o dilde başarılı sonuçlar alabilirler. Cummins, bu şartlar sağlanmadığı zaman yabancı dilde yapılan eğitimlerin başarılı olmayacağını ve bunun sonucunda öğrencilerin istenilen düzeyde akademik başarılar elde edemeyeceğini ileri sürmüştür (Akt., Arkin ve Osam, 2014). Collins (2010)'ın yabancı dilde yapılan eğitimin öğrencilerin öğrenmesi üzerindeki etkisi ile ilgili yaptığı diğer bir çalışmada, araştırmaya katılan çoğu öğrenci İngilizce eğitiminin başarı oranlarını düşürdüğünü iddia etmiştir. Benzer şekilde, çoğu eğitimde yabancı dilde eğitimin öğrencilerin yaratıcılığını azalttığını ve öğrencilerin kendilerine olan güvenlerini olumsuz yönde etkilediğini belirtmiştir.

Literatürde yabancı dilde eğitim ile ilgili yapılan eleştirilerin ana kaynağı yabancı dilin bazı özel eğitim kurumları hariç genellikle ilk ve ortaöğretim kurumlarında sadece yabancı dil öğretimi şeklinde gerçekleşmesidir. Üniversiteye başlayan öğrencilerin büyük bir bölümü hazırlık eğitiminden sonra ilk kez yabancı dilde eğitim ile karşılaşmaktadırlar (Arkin ve Osam, 2014). Arkin ve Osam'a göre eğitim dilinde meydana gelen bu değişikliğin öğrencilerin öğrenme sürecine ne gibi etkilerinin olduğunun araştırılması gerekmektedir. Bu bağlamda bu çalışmanın amacı kimya öğretmen adaylarının yabancı dilde eğitim ile ilgili görüşlerinin belirlenmesi bu çalışmanın temel amacıdır. Ayrıca İngilizce dışında farklı bir dilde (Almanca) eğitim alan kimya öğretmen adaylarının görüşlerinin alınmasından ve çalışmaya katılan öğretmen adaylarının da Almanca eğitim alan son öğretmen adaylarından olması sebebiyle bu çalışmanın örneklemine ilişkin sonuçların literatüre önemli bir katkı yapacağı düşünülmektedir. Ayrıca eğitim dilinin İngilizce olmasına yönelik

literatürde çeşitli çalışmaların olmasına rağmen eğitim dilinin Almanca olması ile ilgili ulusal ve uluslararası literatürde çok fazla çalışmanın olmadığı görülmektedir. Bu sebeple de bu çalışmanın sonuçlarının ana dilde eğitim dışında farklı bir dilde eğitim tercih eden eğitim kurumları için faydalı olacağı düşünülmektedir.

Yöntem

Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden biri olan durum çalışması kullanılmıştır. Durum çalışmaları nicel veya nitel bir şekilde yürütülebilir. Fakat bu çalışmada bir konunun (eğitim dilinin Almanca olması) derinlemesine araştırılması amaçlandığından dolayı nitel durum çalışması kullanılmıştır. Durumlar; bir birey, bir kurum, bir ortam veya bir grup olabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Durum çalışmalarının temel amacı bir durum hakkında ayrıntılı bilgiler sunarak betimlemeler yapmaktır ve incelenen durumu mevcut haliyle anlamaya, aktarmaya çalışmaktır. Bu nedenle de durum çalışmaları ile elde edilen sonuçların genellenebilirliği de güçtür (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012).

Veri Toplama Araçları

Çalışmada veriler yarı yapılandırılmış görüşmelerle toplanmıştır. Görüşme formu araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Görüşme formu hazırlandıktan sonra uzman görüşü alınmıştır. Uzman önerileri doğrultusunda yapılan değişiklikler sonucu tekrar uzman görüşü alınmış ve görüşme formunun son hali oluşturulmuştur. Görüşme formu uygulanmadan önce çalışma grubu ile benzer özelliklere sahip olan öğretmen adaylarının görüşü alınarak soruların anlaşılır olup olmadığı belirlenmiştir. Yapılan geri dönütler sonucunda görüşme formunda alternatif sorular ve sondalara da yer verilmiştir. Görüşmelerden önce katılımcılardan izin alınarak ses kayıt cihazı ile görüşmeler kaydedilmiştir.

Verilerin Analizi

Verilerin analizi için özetleyici (Zusammenfassung, summary) içerik analizi kullanılmıştır (Mayring, 2002). İçerik analizinin temel amacı verileri belirli kodlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirerek okuyucuların anlayabileceği bir şekilde sunmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Veriler incelenirken önce kodlar, sonra alt kategoriler ve en son temalar (kategoriler) ortaya çıkacak şekilde tümevarımcı bir kodlama süreci izlenmiştir. Verilerin analizinde MAXQDA programı kullanılmıştır. Verilerin analizi sürecinde bir dış denetçiden de kodlama yapması istenilmiştir. Dış denetçi tarafından yapılan analizler sonucu oluşturulan kategoriler ile araştırmacı tarafından oluşturulan kategoriler karşılaştırılmıştır. Bu kategoriler arasındaki uyuma bakılmış ve farklı kategoriler yeniden gözden geçirilmiştir. Karşılıklı fikir alışverişi sonucunda kategorilere son hali verilmiştir. Verilerin analizi tamamlandıktan sonra elde edilen bulgular için katılımcı teyidinde de başvurulmuştur. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının görüşleri de alındıktan sonra kategorilerin son hali oluşturulmuştur. Ayrıca çalışma da öğretmen adaylarının görüşlerine metin içinde sık sık yer verilmiştir. Öğretmen adaylarının isimleri yerine bir kodlama sistemi kullanılmıştır. Örneğin dokuz öğretmen adayından ilk sıra numarası verilen öğretmen adayı için Ö.A. 1 (Ö.A.: Öğretmen Adayı) şeklinde bir kodlama kullanılmıştır.

Çalışma Grubu

Çalışmaya bir devlet üniversitesinde okumakta olan toplam dokuz kimya öğretmen adayı gönüllü olarak katılmıştır. Bu devlet üniversitesi senatosunun 2014-152 karar sayısı ile biyoloji, fizik, kimya ve matematik eğitimi anabilim dalı programlarının eğitim dili Almancadan Türkçeye çevrildiği için bu öğrenciler Almanca eğitim alan son öğrenci gruplarıdır. Kimya Eğitimi anabilim dalında okumakta olan kimya öğretmen adayları üniversite hazırlık sınıfında bir yıl boyunca yoğunlaştırılmış Almanca kurslarına katılmışlardır. Öğretmen adayları dördüncü ve beşinci sınıf öğrencileri olup yaşları 23-25 arasında (Ort.= 23.89, SS=.93) değişmektedir. Öğretmen adaylarının

genel akademik başarıları 4.00 üzerinden 3.36 ile 2.42 arasında değişmekte olup ortalaması 2.98'dir (SS=.25).

Bulgular

Çalışma sonunda öğretmen adayları ile yapılan görüşmeler transkript edilmiş ve bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Yapılan özetleyici içerik analizi sonucunda öğretmen adaylarına ilişkin bilgiler Tablo 1'de verilmiştir. Tablo 1 incelendiği zaman, çalışmaya katılan öğretmen adaylarının 2'sinin Almanca, 7'sinin hem İngilizce hem de Almanca bildikleri, sadece 3 kişinin lise de Almanca dersleri aldığı, dört temel dil becerisi (okuma, dinleme; konuşma, yazma) bakımından kendilerini yeterli görmedikleri, akademik araştırmalar sırasında ilk önce Türkçe kaynakları daha sonra genellikle İngilizce kaynaklarına yöneldikleri belirlenmiş ve son olarak üniversite Almanca hazırlık kurslarının bölüm dersleri için yeterli olmadığı görüşüne sahip oldukları görülmektedir.

Tablo 1. Öğretmen Adaylarının demografik özellikleri

Değişkenler		Sayılar		
Yaş		23-25 (Ort.= 23.89, SS= .93)		
Sınıf (Hazırlık +5 Yıl)		4. Sınıf	5. Sınıf	
		2 kişi	7 kişi	
Bilinen Diller	İngilizce -Almanca	7 kişi		
	Almanca	2 kişi		
Almanca öğrenilen yer	Üniversite	6 kişi		
	Lise + Üniversite	3 kişi		
Dil Becerileri hakkındaki görüşleri		İyi	Orta	Kötü
	Konuşma		3 kişi	6 kişi
	Yazma	1 kişi	5 kişi	3 kişi
	Dinleme	1 kişi	5 kişi	3 kişi
	Okuma	1 kişi	7 kişi	1 kişi
Araştırma yapılırken kullanılan dillerin sıralaması	1. Türkçe	1. Türkçe	1. Türkçe	
	2. Almanca	2. Almanca	2. İngilizce	
		3. İngilizce	3. Almanca	
	2 kişi	1 kişi	5 kişi	
Hazırlık Eğitiminin verimliliği hakkındaki görüşleri		Yeterli	Yeterli değil	
		3 kişi	6 kişi	

Öğretmen adaylarıyla yapılan görüşmelerin transkriptleri incelendikten sonra elde edilen alt kategoriler ve temalar (kategoriler) Tablo 2'de verilmiştir. Tablo 2 incelendiği zaman öğretmen adaylarının görüşlerinin beş tema altında toplandığı görülmektedir. Tabloda özellikle tüm öğretmen adaylarının, eğitim dilinin Almanca olmasının kendilerine çeşitli zorluklar yaşattığı ve Almancanın üniversite sonrası mesleki hayatlarına çok fazla bir katkısının olmayacağı görüşüne sahip oldukları görülmektedir.

Tablo 2. Öğretmen adaylarının Eğitim Dili Almanca ile ilgili Görüşleri

Kategoriler	Alt kategoriler	f
Eğitim Dili Almanca ile ilgili olumlu görüşler	Kimya derslerinin Almanca verilmesine devam edilmeli	3
	Almanca kaynak kullanımı avantajı	7
	Eğitim Dili Almanca olmasının pozitif katkıları	3
Eğitim Dili Almanca olmasının dezavantajları	Eğitim Dilinin Almanca olmasının yarattığı zorluklar	9
	Ezbere dayalı öğrenme (Yüzeysel Öğrenme)	5
	Öğrenmenin sınırlı olması (Yetersiz Alan Bilgisi)	7
Eğitim Dili Almanca ile ilgili olumsuz görüşler	Almanca bilgilerinin yeterli olmaması	6
	Eğitim Dili Almanca olmamalı	7
	Almanca Hazırlık Eğitiminin yeterli olmaması	7
Öneriler	Almanca Kimya dersleri için öneriler	7
	Almanca yerine İngilizce olması	7
	Sınavlara ilişkin öneriler	3
	Ödevlere ilişkin öneriler	6
Diğer	Mesleki Almanca dersi ile ilgili görüşler	8
	Almancanın üniversite sonrası meslek hayatına katkısı	9

“Eğitim Dili Almanca ile ilgili olumlu görüşler” kategorisi incelendiğinde öğretmen adaylarına göre Kimya derslerinin Almanca verilmesine devam edilmeli, derslerde kaynaklara ulaşım konusunda Almancanın avantaj oluşturduğu ve genel olarak Almancanın kendilerine pozitif katkıları olduğunu belirtmişlerdir. Yarı yapılandırılmış görüşmeler sırasında öğretmen adaylarının bazı açıklamaları aşağıda verilmiştir.

Kimya derslerinin Almanca verilmesine devam edilmeli: Ö.A. (Öğretmen Adayı) 3: “Çünkü e:m insanların her yabancı dili öğrendikleri zaman ister istemez o kültürün düşüncesini de öğreniyor bence. Çünkü onların hayatında bu dilin nasıl konuşulduğundan nasıl telaffuz ettiklerine onların hazırlıkta bile Almanya hakkında bir sürü bilgi öğreniyoruz. Bu yüzden hani düşünüyorum ki bence dili öğrenirken aynı zamanda kültürü de öğrendiğimiz için başka yurtdışına olanak daha fazla olabilir. Daha çok merak uyandırıyor çünkü. Bu yüzden hani Almanca bu şekilde devam etse çok daha iyi olabilirdi bizim bölüm açısından. Yüksek lisans için çok fazla düşünülebilirdi belki. O şekilde doktora da yapabilirlerdi. O şekilde düşünüyorum.”

Almanca kaynak kullanımı avantajı: Ö.A. 3: “Yani Türkçe kaynakların bazen yetersiz olduğu durumlar oluyor ve az buçuk da hani bilsek Almancayı da bazı şeyleri çevirmek için yeterli oluyor diye düşünüyorum. Daha farklı bir kapı açılıyor bizim için. O şekilde.”

Eğitim Dili Almanca olmasının pozitif katkıları: Ö.A. 2: “Yani sayısal bir ders olduğu için çok fazla dersin akışını bozan bir dil olmadı. Biz sadece hani hem Türkçesini öğrendik hem Almancasını öğrendik. Bu açıdan iki sıfır önde gibi başladık. Ben zaten kimya lisesinden mezunum. Kimya bilgilerine güvenerek geldim buraya zaten kimyayı çok seviyorum. Kimyayı bu denli bilip de tekrar bunu farklı dilde öğrenmek çok büyük şeyler kattı bana öyle değerlendirebilirim.”

Yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler sonucu elde edilen Eğitim Dili Almanca olmasının dezavantajları kategorisi incelendiğinde; öğretmen adaylarına göre Eğitim Dili Almanca olduğunda anlamlı öğrenmek yerine daha çok ezberlemeye yöneldiklerini ve dolayısıyla yüzeysel

öğrendiklerini, öğrenmeleri sınırlı olduğu için de kimya bilgilerinin yeterli olmadığını belirtmişlerdir. Öğretmen adayları özellikle de Eğitim dili Almanca olduğu için çeşitli zorluklar yaşadıklarını ifade etmişlerdir.

Eğitim Dilinin Almanca olmasının yarattığı zorluklar: Ö.A. 5: “Dersleri anlamak tabi ki de zorlaşıyor. Sonuçta kendi dilim olsa hani yani anadilim olsa direk anlayabilirim. Ama hem çevirmeye uğraşıyorsun hem sonra hoca sorarsa ne cevap vereceksin onu düşünüyorsun o yüzden zorlanıyorum.”

Ezbere dayalı öğrenme (Yüzeysel Öğrenme): Ö.A. 9: “E:m sınavlarda ve derslerde çok zorluk yaşadık. Özellikle bazı derslerimiz tamamen Almanca olduğu için anlamakta sıkıntı çektik. Sadece dersler artık bir süre sonra koptu ve kelimeleri, cümleleri ezberle geç mantığına dönüştü. O şekilde.”

Öğrenmenin sınırlı olması (Yetersiz Alan Bilgisi): Ö.A. 8: “E:m dediğim gibi Alman dilinde e:m verildiği için dersler Almancamız da yeterli olmadığı için biz dersleri anlayamadık, anlamakta zorlandık. Ne Türkçesini anlayabildik ne Almancasını anlayabildik. Alanımız yetersiz kaldı.”

Tablo 2’de Eğitim Dili Almanca ile ilgili olumsuz görüşler kategorisi incelendiğinde; öğretmen adayları, lisans eğitimlerini tamamladıklarında Almanca bilgilerinin dört temel dil becerisi açısından yeterli olmayacağını, birçok negatif etkisinden dolayı Eğitim Dilinin Almanca olmaması gerektiğini ve bu yetersizliklerin de üniversite Almanca hazırlık eğitimlerinin yeterli olmamasına dayandırarak hazırlık eğitimlerinin meslek Almancası konusunda ön hazırlıklar içermediğinden şikâyetçi olmuşlardır.

Almanca bilgilerinin yeterli olmaması: Ö.A. 7: “Biz kendi kendime cümle kuramıyorum. Kendi kendime konuşamıyorum.”

Eğitim Dili Almanca olmamalı: Ö.A. 6: “Yani şimdi biz öğretmen olacağımız için önümüzdeki iki alternatif oluyor. Ya kolejlere gidiyoruz ya KPSS’ye. KPSS’ye de hazırlanırken Türkçe ama biz önceden Almancasını görmüş oluyorduk çok sıkıntı oluyor yani bir yararını o yüzden göremedim kolejde de hiç sormuyorlar yani.”

Almanca Hazırlık Eğitiminin yeterli olmaması Ö.A. 8: “E:m şöyle bize daha çok gramer öğrettiler yani teorik öğrettiler pratik konuşmayı öğretmediler. O yüzden e:m ben hazırlıktan çıktığımda bile bir Almanya’ya gitmiş olsaydım konuşamazdım yani bildiklerimi konuşmaya dökemezdim. Bence hazırlık eğitiminde teorik ve pratiği bir arada vermesi gerekiyor ve bence hani belki bu çok uç bir örnek olabilir ama hazırlıktan sonra mesela okulun e:m Almanya’ya göndermesi gerektiğini düşünüyorum ben yani orada böyle bir böyle eğitim almamız gerektiğini ve e:m örneğin bölüm bölüm sınıf sınıf eğitim almamız gerektiğini düşünüyorum. Mesela kimyada kaç tane kimyacı var işte şu kadar kimyacı o şekilde. Kimyacılar ayrı eğitim, fizikçiler ayrı eğitim almalı bence bölüme başlamadan önce.”

Öğretmen adaylarıyla yapılan görüşmeler sonucu öğretmen adayları tarafından bazı öneriler de dile getirilmiştir. Öğretmen adayları Almanca kimya dersleri için bazı önerilerde bulunmuşlardır. Özellikle hazırlık eğitiminden sonraki geçişlere yönelik önerileri dile getirmişlerdir. Öğretmen adayları kimya derslerinin Almanca yerine İngilizce olabileceğini, yine sınavlar ve ödevlere ilişkin çeşitli önerilerde bulunmuşlardır.

Almanca Kimya dersleri için öneriler Ö.A. 3: “Alman dilinde verilen kimya dersleri bence önce bizim Almanca eksigimizi karşılayacak dersler olabilir o şekilde devam edilmeli diye düşünüyorum. Çünkü hazırlıktan çıktıktan sonra bir şekilde unutuluyor sırf hazırlığa geçilmek için. Yani o dersleri daha günlük hayatta konuşarak hani günlük hayattan çok bir de ne biliyim belki meslek Almancasıyla alakalı birkaç çalışma yapılarak ancak temel oluşturulur diye düşünüyorum. Bu şekilde birkaç seçmeli dersi almıştık hatta biz yardımcı olması için. Onun yararını gördük.”

Almanca yerine İngilizce olması Ö.A. 9: “*Ya İngilizce olması daha iyi olabilirdi çünkü şuan iş başvurularında her şeyden önce İngilizce soruluyor Almanca denildiğinde hani herkes önce bir İngilizce olsun Almanca ikinci yabancı dil gözü ile bakılıyor.*”

Sınavlara ilişkin öneriler Ö.A. 7: “*Sınavlar e:m onlar da pratikte olabilir yani ders anlatım, mikro öğretim yöntemi ile mesela onun gibi ders anlatışımız izlenebilir. Kelimeleri yani kelimeyi Almanca ezberleyebiliyor mu değil de anlatabiliyor mu, kelimeyi telaffuz edebiliyor mu?*”

Ödevlere ilişkin öneriler Ö.A. 8: “*Ödevler daha çok e:m konuşma yani konuşma derken e:m Almanca iletişim kurabilme üzerine olabilir ama kimya ile birleşince nasıl olur. Bunu bilemedim.*”

Tabloda 2’de yer alan son kategoride öğretmen adayları Meslek Almancası dersi ile ilgili görüşlerini belirtmiş ve Almancanın genel olarak üniversite sonrası meslek hayatlarına bir katkısını olmayacağını belirtmişlerdir. Fakat öğretmen adaylarından bazıları da Almancanın kendilerine bir olumlu bir katkısı olacağını da belirtmişlerdir.

Mesleki Almanca dersi ile ilgili görüşler Ö.A. 1: “*Çünkü meslek Almancasında ben daha önce hiç Almanca görmemiştim ve direk kimyasal terimlerle Almancaya başladım çok zorlandım hani hazırlıkta gördüğüm Almancada farklı yani o daha günlük hayattandı zor geldi.*”

Almancanın üniversite sonrası meslek hayatına katkısı Ö.A. 7: “*Hiçbir avantajı olmayacak bence çünkü ben yurtdışına gitmeyi de düşünmüyorum. Almanya’ya gitmeyi düşünmüyorum. Almanca eğitim veren Türkiye’de bir okul da yok zaten benim başvurabileceğim. O yüzden hiçbir avantajı yok.*”

Almancanın üniversite sonrası meslek hayatına katkısı Ö.A. 4: “*Yani tabi ki bir dil öğrenmenin avantaj sağlayacağını düşünüyorum ama bunu öğretmenlik olarak hani kimya öğretmenliği olarak bir avantajı olur mu bilmiyorum. Ancak hani yurtdışında bir iş hayatı düşünürsem olabilir. Ama onun dışında Almanca öğrenmenin farklı sektörlerde işime yarayacağını düşünüyorum yani.*”

Sonuç ve Tartışma

Bu çalışma, bir devlet üniversitesinin eğitim dili Almanca olan Kimya Öğretmenliği programında okumakta olan öğretmen adaylarıyla yürütülmüştür. Öğretmen adaylarının görüşleri ise yarı yapılandırılmış görüşmeler ile belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının hem Almanca dil bilgileri hem de kimya alan bilgilerinin bu süreçte nasıl değiştiği kendi görüşleriyle ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Bu amaçla yapılan görüşmeler sonucu öğretmen adaylarının görüşleri transkript edildikten sonra özetleyici içerik analizi ile incelenmiştir. Bu analizler sonucunda öğretmen adaylarının görüşleri beş kategori altında toplanmıştır. Yapılan içerik analizi sonucunda elde edilen

kategoriler Eğitim Dili Almanca ile ilgili olumlu görüşler, Eğitim Dilinin Almanca olmasının dezavantajları, Eğitim Dili Almanca ile ilgili olumsuz görüşler, Öneriler ve Diğer şeklindedir.

Öğretmen adayları tarafından özellikle vurgulanan konulardan biri Almanca ile yapılan kimya eğitiminin yeterli kimya bilgisine sahip olmalarını engellediğidir. Öğretmen adayları genellikle konuları öğrenmek yerine daha çok ezberlediklerini belirtmişlerdir. Öğretmen adaylarına göre Almanca yürütülen kimya dersleri ne Almanca öğrenmelerine ne de Kimya öğrenmelerine anlamlı bir katkı yapmaktadır. Arkın ve Osam (2014) tarafından yapılan çalışmanın sonuçları bu çalışmanın sonuçları ile paralellik göstermektedir. Arkın ve Osam İngiliz dilinde yapılan öğretim sonucunda lisans öğrencilerinin, derslere etkin bir şekilde katılamadıklarını, ders içeriğini sınırlı veya yanlış kavradıklarını, çalışma yüklerinin arttığını, ezberleyerek öğrendiklerini ve yüzeysel öğrenmelerin gerçekleştiğini, hazırlık sınıfı sonunda dilsel yetersizliğe sahip olduklarını belirtmişlerdir. Yine Kırkgöz (2014) tarafından yapılan bir çalışmada da eğitim dili olarak İngilizce kullanılan bir üniversitedeki öğrencilerin yetersiz alan bilgisine sahip oldukları belirlenmiştir. Kırkgöz yabancı dilde eğitim alan öğrencilerin ezberleme yoluna giderek alan bilgisini yüzeysel öğrendiklerini ifade etmiştir. Öğrenciler, kısa vadeli hedeflere ulaşmak için alan bilgisinin anlaşılmasını nedeniyle ezbere başvurduklarını ifade etmişlerdir (Kırkgöz, 2014). Sunel (1994) yabancı dilde eğitimin öğrencilerin yabancı dil edinimlerine katkıda bulunacağını ama biyoloji, fizik, kimya ve matematik konularının anlaşılmasını güçleştirebileceği gibi yeterli bilgiye sahip olmayan öğrencilerin yetişmesine neden olacağını ifade etmiştir. Güneşli, Arsan ve Bashirova (2012) tarafından yürütülen diğer bir çalışmada ise üniversite öğrencileri, yabancı dilde yapılan eğitim ile anlamlı öğrenme gerçekleşmediğini daha çok ezbere dayalı öğrenme yaptıklarını, dersleri anlayamadıklarını belirtmişlerdir.

Çalışmada öğretmen adaylarının büyük bir kısmı her ne kadar Almanca eğitim alsalar da Almanca konusunda kendilerini yeterli görememektedirler. Tablo 1 incelendiğinde öğretmen adaylarının büyük bir kısmı dört temel dil becerisi açısından kendilerini yeterli görmemekte ve özellikle de konuşma becerisi açısından çok zayıf olduklarını belirtmişlerdir. Derslerde kullanılan kaynakları anlayamadıklarını, araştırmalar için çok fazla Almanca kaynak olmasına rağmen bu kaynakları anlamakta zorluk çektiklerini belirtmişlerdir. Alman dilinde araştırmalar yaptıklarında kendilerine ikinci bir işin çıktığını ifade etmişlerdir. Önce araştırma yaptıklarını daha sonra bu araştırmalar sonucu buldukları kaynakları sözlükler aracılığıyla Türkçeye çevirip anlamaya çalıştıklarını belirtmişlerdir. Kırkgöz (2014) bu çalışmanın sonucuna benzer şekilde çoğu son sınıf olan mühendislik fakültesi öğrencilerinin (özellikle İngilizce yeterliliklerinin sınırlı olduğunu düşünenler) yabancı dilde yapılan eğitimin alan bilgisini anlama becerilerini azalttığını düşündüklerini belirtmiştir. Öğrenciler özellikle dersleri, alana özgü kavramları ve bazen yazılı metinleri anlamada zorluk yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Çalışmaya katılan öğrenciler, konuları anlamak için çok fazla zaman harcadıklarını belirtmiş, bazen de daha iyi anlamak için önce Türkçe kaynaklardan ders çalıştıklarını daha sonra İngilizce kaynaklara yöneldiklerini ve bunun da ders çalışmak için harcadıkları zamanı iki katına çıkardıklarını belirtmişlerdir (Kırkgöz, 2014). Bu noktada, Sunel (1994) dil ile düşünme arasındaki ilişkiye dikkat çekerek yabancı dilde yapılacak olan eğitimin bilimsel düşünme gelişimini olumsuz etkileme gibi bir tehlikesinin olabileceğini belirtmiştir. Bu sebeple de öğrencilerin daha üst düzey bilimsel düşünme becerileri gerektiren soruları sınavlarda yapmalarını da zorlaştıracaktır. Nitekim bu çalışmaya katılan öğretmen adayları da sınavlarda bazen soruları anlayamadıklarını ve anlayamadıkları için yanlış cevaplar verdiklerini belirtmiştir. Kırkgöz'de benzer şekilde kendi çalışmasına katılan üniversite öğrencilerinin sınav sorularını anlamakta güçlük çektiklerini ve dolayısıyla performanslarının da bundan olumsuz yönde etkilendiğini düşündüklerini belirtmiştir.

Bu çalışmada öğretmen adaylarının büyük bir kısmı Eğitim Dilinin Almanca olmaması gerektiğini savunmuştur. Bu görüşlerini genel olarak öğretmen oldukları da Almanca bilip

bilmemelerinin bir yararı olmayacağını söylemeleridir. Dersleri yine Türkçe anlatacakları için bunun gerekli olmadığını belirtmişlerdir. Sunel’de (1994) bu noktaya dikkat çekerek öğrencilerin kazandıkları bilgi ve deneyimleri yabancı dilde kullanabilecekleri iş ortamlarının yeterli olmadığını belirtmiştir. Öğretmen adayları hem iş bulma konusunda hem de meslek hayatlarına Almanca’nın kendilerine bir yarar getirmeyeceğini savunmuşlardır. Öğretmen adayları eğer yabancı dilde eğitim yapılacaksa Almanca yerine bunun İngilizce olmasını önermişlerdir. Çünkü mezun olduktan sonra İngilizce bilmelerinin meslek hayatlarına daha fazla katkıda bulunacağını ifade etmişlerdir. Kırkgöz (2005) tarafından yapılan çalışmada Türk öğrenciler Eğitim dili İngilizce tercihlerinin nedeni olarak daha iyi bir mesleğe sahip olmayı ve daha iyi gelir getiren bir iş bulmayı göstermişlerdir. Ersoy ve Yapıcıoğlu (2015) bir üniversitenin İngilizce hazırlık sınıfındaki isteğe bağlı öğrencilerle yürüttükleri çalışmada öğrenciler kariyerleri için, yurt dışına gitmek istedikleri ve İngilizcenin öneminden dolayı tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Kolaç (2008) tarafından yapılan bir çalışmada ise öğrenciler, yabancı dilde eğitimi; dünyadaki gelişimlere uyum sağlamak, farklı ülkelerdeki insanlarla iletişim kurmak, yurt dışında çalışmak, yaşamak, farklı bakış açılarını öğrenmek gibi nedenlerle savunmuşlardır. Kırkgöz (2014) tarafından yapılan çalışma da ise üniversite öğrencileri farklı ülkelerden kendi alanlarıyla ilişkili insanlarla iletişim sağlamak konusunda yabancı dilde verilen eğitimin kendilerine katkısının olacağını belirtmişlerdir.

Çalışmaya katılan öğretmen adayları hazırlık sınıfında aldıkları Almanca eğitimlerinin yeterli olmadığını vurgulamışlardır. Bölüm derslerini Almanca almaya başladıklarında bu yetersizliği hissettiklerini ve derslerde başarısız olduklarını belirtmişlerdir. Öğretmen adayları hazırlık sınıflarında bölüm derslerine yönelik derslere de yer verilmesi gerektiğini savunmuşlardır. Ayrıca hazırlık eğitimden Almanca yapılan eğitimlere geçişin bu kadar kısa sürede olmamasını belirtmişlerdir. Literatürde yapılan çalışmalarda da benzer şekilde öğrencilerin hazırlık eğitimlerini yeterli bulmadıkları şeklinde düşüncelere sahip oldukları belirtilmiştir (Arkin ve Osam, 2014; Sunel, 1994).

Çalışmada öğretmen adaylarının bir kısmı, Almanca’nın kendilerine bir fırsat yarattığını belirtmişlerdir. Öğretmen adayları özellikle kimya ile ilgili çok fazla Almanca kaynak olduğunu ve bu sebeple bilgiye daha çabuk ulaşılabildiklerini belirtmişlerdir. Kırkgöz (2014) tarafından yapılan çalışmada da mühendislik fakültesi öğrencileri İngilizce yapılan eğitimlerin olumlu katkılarından birinin alanları ile ilgili çok fazla İngilizce kaynak olduğunu belirtmiş ve bunun sonucu da aradıkları bilgiye daha kolay ulaşılabildiklerini ifade etmişlerdir.

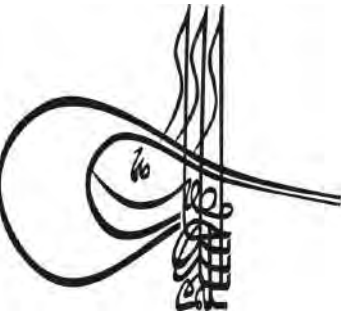
Sonuç olarak, ister İngilizce isterse Almanca olsun yabancı dilde yapılan eğitimler genel olarak eksiler çoğunlukta olsa da artıları da beraberinde getirmektedir. Bu sebeple bu eksilerin ve artıların sıkı bir şekilde irdelenmesi ve eğitim programlarının yürütüleceği diller bu sürecin çıktılarına göre değerlendirilmelidir. Özellikle de İngilizce dışında farklı bir dilde yapılacak eğitim öğrencilerin İngilizce öğrenmelerini de teşvik etmeli ve desteklemelidir.

Öğrenciler İngilizce dışında farklı bir dilin kendilerine çok fazla katkıları olmayacağını düşünmektedirler. Bundan dolayı farklı bir dilde eğitim yapmayı planlayan programların tercih edilebilmeleri için üniversitelerin gerekli önlemleri almaları gerekir. Üniversiteler her ne kadar küreselleşen dünyada başarılı üniversiteler kategorisine girmek, dünya üniversiteleri sıralamasının üst basamaklarına çıkma gibi hedefleri yakalamak için yabancı dilde eğitimi tercih etseler de öğrencilerin iş ve meslek kaygılarını giderecek adımları da atmalıdırlar. Ayrıca özellikle Türkçe’nin bilim dili olması açısından büyük bir görevi bulunan üniversitelerin bilim alanındaki terminolojiyi geliştirmek için çaba göstermeleri gerekmektedir. Belki üniversite düzeyinde eğitim dili anadilden farklı bir dil olarak tercih edilebilir fakat özellikle ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında okumakta olan genç nesillere gelişen bilgi ve teknolojinin aktarılabilmesi ve anlatılabilmesi için bilim dili olarak Türkçenin gelişimine katkı yapılmalıdır.

KAYNAKÇA

- Akunal, Z. (1992). Immersion programmes in Turkey: An evaluation by students and teachers. *System*, 20(4), 517-529.
- Akyüz, Y. (2010). *Türk Eğitim Tarihi M.Ö. 1000- M.S. 2010* (17. Baskı). Ankara: Pegema Akademi.
- Arkın, E. ve Osam, N. (2014). Eğitim dilindeki tartışmaya derinlemesine bir yaklaşım. *Bilig*, 71, 19-42.
- Azar, A. (2011). Türkiye'deki öğretmen eğitimi üzerine bir söylem: Nitelik mi, nicelik mi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 1(1), 36-38.
- Baskan, G. A. (2001). Türkiye de Yükseköğretimin gelişimi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1), 21-32.
- Bruce, N. (1990). L2-medium education in a largely monolingual society: the case of Hong Kong. Hong Kong. *Papers in Linguistics and Language Teaching*, 13, 9-23.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Collins, A. B. (2010). English-Medium Higher Education: Dilemma and Problems. *Eurasian Journal of Educational Research (EJER)*, 39, 97-110.
- Çelebi, M. D. (2006). Türkiye'de anadili eğitimi ve yabancı dil öğretimi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(21), 285-307.
- Ergenç, İ. (2001). Bilim dili ve anadili. *Bilim ve Ütopya*, 80, 12-13.
- Ersoy, N. Ş. ve Yapıcıoğlu, D. K. (2015). İsteğe bağlı İngilizce hazırlık programının öğrenci ve okutman görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 3(3). 7-43.
- Güneyli, A., Arsan, N. ve Bashirova, E. (2012). Yükseköğretimde öğretim diline ilişkin öğrenci görüşlerinin değerlendirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Özel Sayı 1*, 233-244.
- Işık, S. ve Soran, H. (2014). Biyoloji öğretmeni yetiştiren kurumların öğretim programlarının karşılaştırılması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 109-117.
- Kırkgöz, Y. (2014). Students' perceptions of English language versus Turkish language used as the medium of instruction in higher education in turkey. *Electronic Turkish Studies*, 9(12), 443-459.
- Kırkgöz, Y. (2005). Motivation and student perceptions of studying in an English-Medium university. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 1(1), 101-122.
- Kocakulah, S., Ustunluoglu, E. ve Kocakulah, A. (2005). The effect of teaching in native and foreign language on students' conceptual understanding in science courses. *Asia-Pacific Forum on Science Learning and Teaching*, 6(2), 1-30.
- Kolaç, E. (2008). Yabancı diller ve Türk dili ve edebiyatı bölümü son sınıf öğrencilerinin " yabancı dil öğretimi" ve " yabancı dille öğretim" konusundaki yönelim ve görüşleri. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1(4), 397-412.
- Leibowitz, B. (2005). Learning in an additional language in a multilingual society: A South African case study on university-level writing. *TESOL Quarterly*, 39(4), 661-681.

-
- Mayring, P. (2002). *Einführung in die Qualitative Sozialforschung* (5. Auflage). Weinheim: Beltz Verlag.
- Mirici, İ. H., Hoşgörür, V., Arslan, M. M. ve Aydın, A. (2000). Anadolu liselerinde yabancı dille yapılan öğretim ile ilgili öğretmen, öğrenci, veli ve denetçilerin görüşleri. *Eğitim ve Bilim*, 25(118), 18-25.
- Morgil, F. İ. (1990). Ülkemizde fen eğitim, sorunlar ve öneriler. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(5), 21-27.
- Sert, N. (2000). *The relationship between English language proficiency and academic attainment*. Unpublished Ph.D. Dissertation, Ankara University.
- Sert, N. (2008). The language of instruction dilemma in the Turkish context. *System*, 36(2), 156-171.
- Sözer, E. (1992). Üniversitelerde 1982 öncesi ve sonrasında öğretmen eğitimi ile ilgili program uygulamaları. *Kurgu Dergisi*, 10, 259-278.
- Sunel, A. H. (1994). Yabancı dil öğretimi ve yabancı dille öğretim. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10, 121-127.
- Ülper, H. (2006). Türkçe Öğretiminin Amaçları Bağlamında Yabancı Dille Eğitim Olgusuna Eleştirel Bir Bakış. *Eurasian Journal of Educational Research*, 24, 188-198.
- Yıldırım, A. ve Şimsek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.



Article Info/Makale Bilgisi

✍ Received/Geliş: Mart 2018

✓ Accepted/Kabul: Haziran 2018

✍ Referees/Hakemler: Doç. Dr. Ercüment ERSANLI – Doç. Dr. Hatice KUMCAĞIZ

This article was checked by iThenticate.

ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNDE KİŞİLERARASI İLİŞKİ TARZLARI VE ROMANTİK İLİŞKİLERDE SOSYAL İLGİ DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ

Meliha TEKİN ÇATAL* - Melek KALKAN**

ÖZET

Bu araştırmada, üniversite öğrencilerinin kişilerarası ilişki tarzları ve romantik ilişkilerde sosyal ilgi düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini, uygun örnekleme yöntemi ile On dokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğrencilerinden ulaşılabilen ve araştırmaya katılmaya gönüllü olan 240 öğrenci oluşturmaktadır. Toplam 151 kadın ve 89 erkek üniversite öğrencisinin katıldığı araştırmada yaş ortalaması 20.79'dur. Araştırmada ilişkisel tarama modeli uygulanmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Şahin, Durak ve Yasak (1994) tarafından geliştirilen 31 maddeden oluşan Kişilerarası ilişki tarzları ölçeği ve Kalkan (2009) tarafından geliştirilen 24 Adliyen Sosyal İlgili Ölçeği-Romantik İlgili ölçeği kullanılmıştır. Verilerin analizi SPSS 21 istatistik paket programı ile gerçekleştirilmiştir. Pearson korelasyon analizi ve Manova tekniklerinin kullanıldığı araştırmada besleyici tarz ile romantik ilişkilerde sosyal ilgi düzeyi arasında pozitif yönlü bir ilişki bulunmuştur. Ketleyici tarz ile romantik ilişkilerde sosyal ilgi düzeyi arasında negatif yönlü bir ilişki bulunmuştur. Cinsiyete göre erkeklerin ketleyici tarzı kullanmaları kadınlardan anlamlı ölçüde yüksek bulunmuştur. Ancak besleyici tarz ve romantik ilişkilerde sosyal ilgi düzeyinde cinsiyete göre anlamlı fark bulunamamıştır. Ayrıca İlgili durumuna göre, ilişkisi olan bireylerin romantik ilişkilerde sosyal ilgi düzeyi anlamlı ölçüde yüksek bulunurken; besleyici ve ketleyici tarzda ilişki durumuna göre anlamlı bir fark bulunamamıştır. Sonuçlar ilgili literatür eşliğinde tartışılmış ve bu doğrultuda diğer araştırmacılara yardımcı olabilecek öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Sosyal ilgi, kişilerarası ilişki tarzları, romantik ilişkiler

*  Öğretmen - MEB, El-mek: melihacatal82@gmail.com

**  Prof. Dr., Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi, El-mek: mlkalkan@gmail.com

INVESTIGATION OF THE INTERPERSONAL RELATIONSHIP STYLES AND SOCIAL INTEREST IN ROMANTIC RELATIONSHIPS OF UNIVERSITY STUDENTS

ABSTRACT

The purpose of the study was to examine the relations between interpersonal relations styles and social interest in romantic relations. The sample of the research consists of 240 volunteer students studying at Ondokuz Mayıs University. Respondents were easily accessible and volunteer 151 female and 89 male university students. Their average age is 20,79. Correlational comparative survey method was applied in the study. The scale of the interpersonal relationship styles developed by Şahin, Durak and Yasak (1994) and Adlerian social interest scale-romantic relationship form developed by Kalkan (2009) were used in the study. SPSS Statistics 21.0 software was used for the data analysis. In order to investigate the problem of the study, Pearson Moments Multiple correlation analysis used and significant positive relationship is found between social interest level in romantic relations and nourishing style. On the other hand, there is a significant negative relationship between social interest level in romantic relations and poisoning style. Interpersonal relations styles (nourishing and poisoning) and social interest level scores are analyzed in Manova and significant differences are found between interpersonal relations styles of University students and their social interest levels in romantic relations according to gender. Interpersonal relations styles and social interest level scores are analyzed in Manova and significant differences are found between interpersonal relations styles of university students and their social interest levels in romantic relations according to relationship status. The results were discussed in the relevant literature perspective and the suggestions could be helpful for the other researchers were submitted.

STRUCTURED ABSTRACT

Introduction

People are constantly interacting with others from the time they are born. Beginning from the first years of personality life, attitudes and behaviors exhibited against them are shaped depending on the relationships established with other people. The most important aspect of the interpersonal relationship is that the person in front of the individual is aware and tries to accept it. The basic behavior and personality pattern that the individual exhibits in relation and in different situations forms the interpersonal style. The relationship between people and other people is a necessity and the relationship with the other person is an indispensable necessity. The quality of the relationships that individuals build has an important role in the development of romantic relationships in adulthood, and in the relationship and quality of marriage. However, the solution of problems in romantic relationships and in interpersonal relationships is also important for the mental health of individuals.

Interpersonal relations styles are studied as two factors such as nourishing (open and respectful) and frustrative/poisoning (unrespectful/egocentric and sardonic) in literature (Şahin, Durak and Yasak, 1994). Nourishing relations style is defined as interpersonal relations which make good individual life conditions and in a satisfying and feeder style. Attributions such as; enunciating needs and wants, giving messages about respecting and accepting someone, playing constructive jokes, delaying and controlling auto reactions and sharing emotions and opinions in a transparent way are in nourishing relations (Oral, 2006).

As relations with other persons are a need, relations with opposite sex are also an essential need (Bener, 2011). Perceptions of romantic relations, personal characteristics, interrelated behaviors and attitudes, romantic relations period and their social interests affect relations with their partners (Taycan and Kuruoğlu, 2013). Romantic relations take an important place in individuals' life and with its constructive role they are so critic. All the same, the resolution of disputes in romantic and interpersonal relations is very important as individual mental health.

Relation styles are referred as characteristics such as; respect, cooperation, empathy, egocentric, sardonic. On the other hand, social interest is defined as characteristics such as; friendship, empathy, sympathy, cooperation, solidarity, tolerance and showing interest and care. Besides, it is known that there is a positive relationship between harmony in romantic relations and social interest. Studying on romantic relations and individuals' mutual behaviors are very crucial when taking into account all of these situations. Investigating interpersonal relations styles and social interest should be a guide for increase in awareness level on individual's romantic relations. This kind of relation is thought to be a power source for romantic relations.

Taking all of these explanations into account, interpersonal relations styles and social interest concepts interacts mutually and they are interrelated. The basic problem of this study is stated as "the relations between interpersonal relations styles and social interest in romantic relations" in this regard.

Method

Respondents were easily accessible and volunteer 151 female and 89 male students in Ondokuz Mayıs University Education Faculty. Their average age is 20,79.

Scales

Interpersonal Styles Scale

This scale is developed by Şahin, Durak ve Yasak (1994) from a 53-item behavior list. 34 of 53 items are selected according to goal of the study and 16 new items which are thought to be specific for Turkish culture are added to scale. After factor analysis 19 of 50 items are eliminated and remaining 31 items are classified as nourishing (positive) 16 items and poisoning (negative) 15 items.

Adlerian Social Interest Scale- Romantic Relationship Form (ASIS-RR)

Adlerian Social Interest Scale-Romantic Relationship Form (ASIS-RR) which is developed by Kalkan (2009) is used in this study in order to measure respondents' social interest levels in their romantic relations. Respondents were asked to evaluate the 24 item by using a five-point Likert scale with higher scores indicating a high level of social interest (5 = Absolutely I Agree, to 1 = Absolutely I Disagree).

Analysis

Data is organized and analyzed with SPSS software. In data analysis Pearson Correlation and Manova (Multi-factor Anova) methods are used.

Findings and Discussion

Is there a significant relationship between interpersonal relations styles of University students and their social interest levels in romantic relations?

In order to investigate the first problem of the study, Pearson Moments Multiple correlation analysis used and significant and positive relationship is found between social interest level in romantic relations and nourishing style ($r = .406, p < .01$). On the other hand, there is a significant and negative relationship between social interest level in romantic relations and poisoning style ($r = -.394, p < .01$).

Is the relationship between interpersonal relations styles of University students and their social interest levels in romantic relations shows significant differentiation according to gender?

Interpersonal relations styles (nourishing and poisoning) and social interest level scores are analyzed in Manova and significant differences are found between interpersonal relations styles of University students and their social interest levels in romantic relations according to gender.

Is the relationship between interpersonal relations styles of University students and their social interest levels in romantic relations shows significant differentiation according to relationship status?

Interpersonal relations styles (nourishing and poisoning) and social interest level scores are analyzed in Manova and significant differences are found between interpersonal relations styles of University students and their social interest levels in romantic relations according to relationship status.

Conclusion and Suggestions

Results show that there is a significant and positive relationship between nourishing style in interpersonal relations style and social interest level in romantic relations. Individuals adopting nourishing style in their interpersonal relations are open and natural while talks are direct and honest. Nourishing relations style is characterized as positive traits which are evaluated as open and respectful such as enunciating needs, live and let live, respectful, constructive dialogue (Şahin, Durak and Yasak, 1994). Individuals who have high social interest level in romantic relations have also this kind of traits. In literature it can be seen that,

individuals who have high social interest levels have traits such as friendship, empathy, cooperation, tolerance (Küçük and Helvacı, 2012). Therefore individuals who adopt nourishing style are predicted to have a high social interest level in romantic relations. Similarly, individuals who have high social interest level in romantic relations, have high scores on extroversion, openness to experience, amenability and responsibility (Özaydınlık, 2014). These results also validate the study.

Keywords: Social interest, interpersonal relationship styles, romantic relations.

GİRİŞ

İnsanlar doğdukları andan itibaren başkalarıyla sürekli etkileşim halindedir. Kişilik yaşamın ilk yıllarından itibaren şekillenmeye başladığı gibi, diğer insanlarla kurulan ilişkilere bağlı olarak da onlara karşı sergilenen tutum ve davranışlar şekillenir. Bebeklik ve çocukluk döneminde, anne-babaların çocuklarına ilişkin tutumları ve yaşantılar kişiliğin şekillenmesinde ve sınırların oluşmasında etkilidir (Albayrak, 1997). Hatta doğum öncesi dönemde anne ve çocuk arasındaki duygusal bağ, doğum sonrası dönemde oluşan duygusal bağlanma ile güçlenmektedir.

Bebeğin temel ihtiyaçlarının giderilmesi ve sevgi bağlanmayı güçlendirir. Burada, anne ve bebeğin birlikte geçirdiği zaman ve kalitesi de etkili olup, çocukta temel güven duygusu ile “güvenli bağlanma”yı oluşturur. Çocuk zamanla annesinden veya bakım verenden ayrılarak kendisine daha yabancı olan dış dünyayı araştırıp keşfetmeye çalışır. Bunu yaparken ya arkasında bıraktığı annesinden kopacağı için korkmakta veya döndüğünde annesini bulabileceğine inanmaktadır. Bu, çocukla kurulan güvenli ilişki ve bağlanmayla ilişkilidir (Kesebir, Özdoğan Kavzoğlu, Üstündağ, 2011). Yaşamın ilk yıllarında ebeveynle kurulan ilişkiler, kişinin ilerideki davranış kalıplarını, ilişki tarzlarını, değerlerini ve ilgilerini temsil etmektedir.

Yavuzer (2002)’e göre ebeveynleriyle olumlu ilişkiler kurabilen çocuklar, yaşamın gelecek dönemlerinde bu olumlu ilişkileri sürdürürler ve kişisel sorunlarını çözmede daha başarılıdır. Bowlby (1958)’a göre, erken yaşlarda ebeveynleriyle etkileşim sonucu çocuğun, başkalarına güvenle ilgili içsel modeller geliştirmektedirler. Bu içsel modeller bireyin tüm yaşamı boyunca diğerleriyle ilişkilerini belirlemektedir. Ebeveynlerine güvenli bağlanmayı sağlayanların, başkaları ile ilişkileri daha olumluyken, güvenli bağlanma düzeyi düşük olanlar, daha olumsuz bir etkileşim kurarak, ilişkilerinde zehirleyici bir tarza sahiptirler.

Kişilerarası ilişkideki en önemli husus, bireyin karşısındaki kişinin farkında olması ve onu kabul etmeye çalışmasıdır. Bireyin ilişki ve farklı durumlarda sergilediği temel davranış ve kişilik örüntüsü kişilerarası tarzı oluşturmaktadır. Bireylerin kişilik tarzları, kişilerarası etkileşimlerindeki uyumluluklarını etkilemektedir (Kiesler, 1983; akt. Göçener, 2010). Kişilerarası ilişkilerin başlatılması, geliştirilmesi ve sürdürülmesinde ben ve öteki(ler) bağlamında, bireylerin ilişkileri algılayış, yorumlama ve değerlendirmeleri de önemlidir. Çünkü bireyin kendisi ve diğerlerine ilişkin yüklemeleri, ilişkilerindeki davranış biçimini de belirlemektedir. Bu noktada kişilerarası ilişkilerde sağlanan başarı ya da başarısızlık, yaşamın farklı alanlarını da içerecek şekilde, bireylerin psikolojik iyilik hallerine etki sağlayacaktır (Erözkan, 2009). Çocukluk döneminden itibaren öğrenilen kişilerarası ilişkiler, bireylerin yaşamlarının geri kalanı üzerinde etkilidir (Koç, 2014). Bunun da bireylerin kurdukları ilişkilere yansıtacağı düşünülmektedir.

Literatürde kişilerarası ilişki tarzları, besleyici (açık ve saygılı) ve ketleyici/zehirleyici (saygısız/benmerkezci ve küçümseyici) boyutlar olarak ele alınmaktadır (Şahin, Durak, Yasak, 1994). Besleyici ilişki tarzı, bireylerin yaşantılarını iyileştiren, doyurucu ve besleyici tarzdaki ilişkileri; ketleyici(zehirleyici) ilişki tarzları ise, yıkıcı etkisi bulunan ve olumsuz yaşantılara neden

olabilen ilişki tarzlarını nitelemektedir. İhtiyaç ve isteklerini açıkça ifade etmek, bir başkasına saygı duyduğuna ve onu kabul ettiğine ilişkin mesajlar vermek, yapıcı şakalar yapmak, otomatik tepkilerini erteleyebilmek ve kontrol edebilmek, düşünce ve duygularını saydamlıkla paylaşmak gibi özellikler besleyici tarz içindedir. Ketleyici tarz ise, kendini üstün görme, karşısındakini küçümseme, başkalarına sözle sataşma ya da onlarla alay etme ve kolayca öfkelenebilme gibi özelliklerle ifade edilmektedir. (Oral, 2006).

Sosyal bir varlık olarak insan, diğer canlılarla birlikte olma gereksinimi ve isteği ile diğer canlılardan ayrılır. Diğer insanlarla sadece birlikte olmak bir insan için yeterli değildir. Her insan, diğer insanlarla ilişkiler kurmak, bu ilişkileri geliştirmek ve sürdürmek ister. (Soyer, 2003). Bireysel psikolojinin kurucusu Alfred Adler'e göre, insanlar başkalarıyla ilişki kurmak üzere hali hazırda bir potansiyelle dünyaya gelmiştir. Adler'in kişilik kuramının temel taşı sayılan bu potansiyel Almanca'da "gemeinschaftsgefühl" olarak isimlendirilmiş, Türkçe'ye sosyal ilgi olarak geçmiştir. Topluluk duygusu ya da toplumsal duygu olarak da isimlendirilen sosyal ilgi; arkadaşlığı, empatiyi, sempatiyi, işbirliğini, dayanışmayı, toleransı ve bakım vermeyi içermektedir (Ansbacher, 1991).

İnsanın, hayatın her alanında diğer insanlarla ilişki kurma gereksinimi, insanı bu ilişkileri koruyacak düzenlemeler yapmaya ve yapılan düzenlemelere katkıda bulunmaya yöneltir. Her sağlıklı bireyin nihai amacı, kendi potansiyellerini kullanma ve diğer insanlarla olan ilişkilerini de en üst düzeye çıkarmaktır. Çünkü ancak diğer insanlarla beraber oldukça, onlarla işbirliği yapabildikçe ve onların desteğini sağladıkça amacına ulaşabilir (Soyer, 2003). Bu bağlamda, sosyal ilgi kişinin sağlıklı işlevselliğini ve iyilik halini artırırken (Leak ve Leak, 2006), yaşam doyumunu da yükseltmektedir (Adayemi ve Farayola, 2014).

Soyer (2003)'e göre sosyal ilgiye sahip olan birey, başkalarına yardım etmeyi, onlarla bütünleşmeyi, eşitliği ve onları da içeren bir mutluluğu benimsemektedir. Bir başkasına ilgi göstermek, onun gözüyle bakabilmek, dayanışma içinde olmak, diğerinin iyi oluşuna katkı sağlamak ve ortak kazanımlar içinde olmak ilişkiyi güçlendirecektir. Sosyal ilgi, çevreyle ilişkili olmak, benmerkezciliğin ve yalnız kendi için kaygılanmanın karşısında yer almak ve aynı zamanda toplumsal uyumun yanı sıra kişisel uyumu sağlama konusunda da bireylere yardımcı olmaktadır (Geçtan, 2010).

Leak ve Williams (1991)'a göre bireyler sosyal ilgilerini ortak eylemler ve karşılıklı gösterilen saygı ile ortaya çıkarırlar. Adler sosyal ilgi kavramının yaşamın erken yıllarından beri var olduğunu ve ilk olarak anne-çocuk arasındaki ilişkiyi etkilediğini savunmaktadır. Sosyal ilginin durumsal faktörlerden etkilenebileceğini söyleyerek ebeveyn eğitimi buna örnek göstermiştir. Romantik ilişki dendiğinde akla ilk gelen kadın ve erkek arasındaki duygusal bağdır. Her bireyde romantik ilişkinin yaşanması, bu ilişkiye ait alışkanlıklar, davranış biçimleri ve partnerlerin algıları değişmektedir (akt. Özaydınlık, 2014).

Kişilerarası ilişki tarzları, ilişkilerin dinamik bir parçasıdır. Birey, başkalarıyla ilişkilerinde benimsediği tarzın farkında olduğunda ilişkilerini daha rahat düzenleyebilir (Koç, 2014). İnsanların diğer insanlarla olan ilişkileri bir gereksinim olduğu gibi karşı cinsle olan ilişkileri de vazgeçilmez bir gereksinimdir (Bener, 2011). Bireylerin kurdukları ilişkilerin niteliği onların gerek yetişkinlikteki romantik ilişkilerin gelişiminde gerekse evlilik ilişkisinde ve niteliğinde önemli role sahiptir. Dolayısıyla bireylerin yaşadıkları ilişkiye yönelik tutumlarını ve geliştirdikleri davranış kalıplarını belirlemek önemlidir (Küçük-Helvacı, 2012). İnsanların romantik ilişkileri algılayışları, kişilik özellikleri, birbirlerine karşı davranış ve tutumları, romantik ilişkilerini yaşama süreçleri ve sosyal ilgileri onların partnerleriyle olan ilişkilerini etkilemektedir (Taycan ve Kuruoğlu, 2013).

Literatürde, romantik ilişkiler, ebeveyn-çocuk ilişkileri ve arkadaşlık ilişkileri yakın ilişkileri oluşturmaktadır. Bu anlamda romantik ilişki, yakın ilişkilerin önemli bir ögesidir (Eryılmaz ve Ercan, 2010). Romantik ilişkiler bireylerin hayatlarında son derece önemli yer tutmaktadır ve gelişim görevi

olması sebebiyle son derece kritiktir. Bununla birlikte romantik ilişkilerde ve kişilerarası ilişkilerde yaşanan sorunların çözümü bireylerin ruh sağlığı açısından da önem taşımaktadır.

Literatüre bakıldığında, kişilerarası ilişki tarzları ve romantik ilişkilerde sosyal ilgi ile ilgili çalışmaların olmadığı görülmektedir. Ancak kişilerarası ilişkilerin ve sosyal ilginin kuramsal yapısına bakıldığında, bu değişkenlerin birbiriyle ilişkili olabileceği düşünülmektedir. Dolayısıyla bu çalışma, bu noktadan hareketle yapılandırılmıştır. Örneğin, kişilerarası ilişki tarzı ile romantik ilişkilerde sosyal ilgi arasındaki ilişki söz konusu olduğunda, kişiler arası ilişkiler, Adler'in 'yaşam görevleri' (iş, arkadaşlık ve aşk ilişkileri) adını verdiği ve aşk ilişkilerinin de içinde olduğu ilişki biçiminde kendini gösterir ve her bireyin bu alandaki ilişkiye olan gereksinimine, bu ilişkileri sürdürme ve geliştirme biçimine önem vermektedir. (Kalkan, 2010). Sosyal ilgi düzeyi düşük olan bireylerin ilişkilerinde kaygılı, güvensiz, iş birliğinden uzak, diğerlerinin mutluluğunu göz ardı edebilen ve agresif bireyler olarak karşımıza çıkabilmektedir. Ayrıca bu bireylerin yaşam memnuniyetlerinin düşük ve daha mutsuz bireyler oldukları da bilinmektedir (Gilman, 2001). Bu kapsamda bu bireylerin, iletişim sırasında karşısındaki bireye kolayca öfkelenme özelliğine sahip olan ketleyici ilişki tarzını kullanmaları olasıdır. Sosyal ilgi düzeyi yüksek bireylerin ise arkadaş canlısı, iş birliğine açık, yardımsever, karşısındakinin mutluluğunu düşünen, sosyal, girişken, empatik bireyler oldukları bilinmektedir. Bu bireylerin ilişkilerini geliştirebilmek için daha açık, saygılı, karşısındakinin ihtiyaçlarına duyarlı olabilecekleri düşünülmekte ve bu nedenle besleyici ilişki tarzına sahip olmaları beklenmektedir.

Kişiler arası ilişki tarzları saygı, iş birliği, empati, ben merkezci, küçümseyici, gibi özelliklerle birlikte anılırken sosyal ilgi kavramının da arkadaşlık, empati, sempati, iş birliği, dayanışma, tolerans, ilgi ve bakım göstermek gibi özelliklerle tanımlandığı görülmektedir. Diğer taraftan romantik ilişkilerdeki uyumun (evli ya da flört eden) sosyal ilgiyle pozitif ilişkisi olduğu bilinmektedir ve bu durum göz önüne alındığında romantik ilişkilerinin incelenmesi ve bireylerin birbirlerine karşı davranışlarının belirlenmesi önemli görülmektedir. Sosyal ilgi ve besleyici tarz içinde empati, iş birliği, dostluk ve insan sevgisinin yer aldığı kavramlardır. Kişilerarası ilişki tarzları ile sosyal ilgi arasındaki ilişkiyi belirlemek bireylerin romantik ilişkilerine dair farkındalık düzeylerinin yükselmesine yol gösterici olabilir. Bu şekildeki bir ilişkinin, romantik ilişkiyi de güçlendireceği ve sosyalleşme sürecinde kazanılan cinsiyet rollerinin hem sosyal ilgi düzeyini hem de bireylerin ilişki tarzlarını etkilediği düşünülmektedir.

Tüm bu açıklamalar göz önünde bulundurulduğunda kişilerarası ilişki tarzları ve sosyal ilgi kavramlarının birbirini etkilediği ve bağlantılı oldukları düşünülmektedir ve bu bağlamda araştırmanın temel problemini "kişilerarası ilişki tarzları ve romantik ilişkilerde sosyal ilgi arasındaki ilişki" oluşturmaktadır. Bu amaçla aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1- Üniversite öğrencilerinin kişilerarası ilişki tarzları ve romantik ilişkilerde sosyal ilgi düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

2- Üniversite öğrencilerinin kişilerarası ilişki tarzları ve romantik ilişkilerde sosyal ilgi düzeyleri arasındaki ilişki cinsiyete göre anlamlı fark göstermekte midir?

3- Üniversite öğrencilerinin kişilerarası ilişki tarzları ve romantik ilişkilerde sosyal ilgi düzeyleri arasındaki ilişki durumuna göre anlamlı fark göstermekte midir?

YÖNTEM

Örneklem

Araştırmanın örneklemini, uygun örnekleme yöntemi ile Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğrencilerinden ulaşılabilen ve araştırmaya katılmaya gönüllü olan 240 öğrenci oluşturmaktadır. Öğrencilerin 151'i kadın, 89'u erkektir. Yaş ortalaması 20,79'dur.

Veri Toplama Araçları

Kişilerarası İlişki Tarzları ölçeği

Ölçek, Şahin, Durak ve Yasak (1994) tarafından 53 maddelik bir davranış listesinden yararlanılarak geliştirilmiştir. Bu listeden amaca uygun belirlenen 34 madde seçilmiş ve Türk kültürüne özgü olabileceği düşünülen 16 farklı madde eklenerek toplam 50 maddelik bir ölçek oluşturulmuş ve daha sonra madde sayısı 31 olarak belirlenmiştir. Bu ölçek 16'sı besleyici (olumlu) ve 15'i ketleyici (olumsuz) biçimi ölçen toplam 31 maddeden oluşmaktadır. Bunlar tek sayılı maddelerden oluşan "Besleyici İlişki Biçimleri" ve çift sayılı maddelerden oluşan "Ketleyici İlişki Biçimleri" puanıdır. Ölçeğin yapı geçerliliğini belirlemek amacıyla faktör analizi uygulanmış ve özdeğeri 1'in üzerinde olan 8 faktör belirlenmiştir. Ancak "scree test" sonucunda ve yorumlanabilme durumuna göre bunların iki faktöre indirgenebileceği görülmüştür ve yeni bir analizle veriler 2 faktörlü çözüme zorlanmıştır. Buna göre ölçeğin iki faktörlü bir yapıya sahip olduğu doğrulanmıştır ($\chi^2 / sd (729.37/430)=1.70$, RMSEA=0.054, AGFI= 0.81, SRMR= 0.082). Ölçeğin Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı .79 olarak bulunurken, iki yarım test güvenirliği ise $r=.63$ ($p<.001$) 'dir. Bu çalışmada ise ölçeğin tümü için Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı .73 olarak bulunmuştur.

Romantik İlişkilerde Sosyal İlgili Ölçeği

Araştırmada katılımcıların romantik ilişkilerinde sosyal ilgi düzeylerini ölçmek için Kalkan (2009) tarafından geliştirilen Adleryen Sosyal İlgili Ölçeği-Romantik İlişki Formu kullanılmıştır. Toplam 24 maddeden oluşan Likert Tipi ölçekte cevaplar 5 (Kesinlikle Katılıyorum) ile 1 (kesinlikle katılmıyorum) arasında puanlanmaktadır. Ölçekten alınan yüksek puan yüksek sosyal ilgi düzeyini göstermektedir. Eş formulu araçlarla yapılan geçerlilikte ölçekle Sosyal ilgi Ölçeği (Soyer, 2003) arasında güçlü korelasyon ($r=0.64$) olarak bulunmuştur. Ölçeğin güvenirliği için Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı .90 olarak bulunmuştur. Güvenirlik için uygulanan diğer yöntem olan test-tekrar-test yöntemi için 21 gün sonra test tekrar edilmiş ve Pearson Korelasyon katsayısı 0.93 olarak bulunmuştur. İki uygulama arasındaki minimum ve maksimum korelasyon katsayıları 0.32 ile 0.67 arasında bulunmuştur. Bu çalışmada ise ölçeğin Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı .84 olarak bulunmuştur.

Verilerin Analizi

Veriler düzenlenerek SPSS 21 paket programı ile analiz edilmiştir. Araştırma verilerinin analizinde Pearson korelasyon analizi ve Manova (Çok Değişkenli Anova) kullanılmıştır. Bağımlı değişkenlere ilişkin puanların normal dağılım gösterip göstermediği ve varyansların eşitliği Levene testiyle kontrol edilmiş ve $p>.05$ bulunmuştur.

BULGULAR

Üniversite öğrencilerinin kişilerarası ilişki tarzları ve romantik ilişkilerde sosyal ilgi düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Araştırmanın birinci sorusunu yanıtlamak amacıyla yapılan Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon analizi sonuçlarına göre, romantik ilişkilerde sosyal ilgi düzeyi ve besleyici tarz arasında pozitif yönde ve anlamlı ilişki ($r=.406$, $p<.01$); romantik ilişkilerde sosyal ilgi düzeyi ve ketleyici tarz arasında negatif yönde ve anlamlı ilişki ($r=-.394$, $p<.01$) vardır.

Üniversite öğrencilerinin kişilerarası ilişki tarzları ve romantik ilişkilerde sosyal ilgi düzeyleri arasındaki ilişki cinsiyete göre anlamlı fark göstermekte midir?

Araştırmanın ikinci sorusunu yanıtlamak amacıyla Manova testi yapılmıştır. Buna ilişkin bulgular Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Cinsiyet Değişkenine Göre Araştırma Değişkenlerinden Alınan Puanlar için Yapılan Çok Değişkenli Anova Analizi Sonuçları

Değişken	Cinsiyet	n	X	ss	F	p
Besleyici Tarz	Kadın	151	31,48	6,8	,198	,657
	Erkek	89	31,88	6,7		
Ketleyici tarz	Kadın	151	10,89	4,9	17,852	,000*
	Erkek	89	14,32	7,5		
Sosyal ilgi	Kadın	151	95,51	12,3	3,787	,053
	Erkek	89	92,24	12,9		

* $p < 0.05$

Tablo 1 incelendiğinde kişilerarası ilişki tarzları (besleyici tarz ve ketleyici tarz) ve sosyal ilgi düzeyleri puanları üzerinde yapılan manova sonuçları, cinsiyete göre üniversite öğrencilerinin kişilerarası ilişki tarzları ve sosyal ilgi bakımından anlamlı farklılık gösterdiğini ortaya koymaktadır. Analiz sonucunda Wilks Lambda (Λ)=0.923 ($p < .05$) olarak bulunmuştur. Bu bulgu kişilerarası ilişki tarzları ve romantik ilişkilerde sosyal ilgi düzeyinin cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterdiğini ortaya koymaktadır. Ketleyici tarz puanının cinsiyete göre anlamlı değişme gösterdiği; romantik ilişkilerde sosyal ilgi düzeyi ve besleyici tarzın anlamlı olmadığı görülmektedir. Farkın hangi gruplar arasında olduğuna bakıldığında ise erkeklerin, kızlara göre ketleyici tarz puanlarının daha yüksek olduğu görülmektedir

Üniversite öğrencilerinin kişilerarası ilişki tarzları ve romantik ilişkilerde sosyal ilgi düzeyleri arasındaki ilişki durumuna göre anlamlı fark göstermekte midir?

Araştırmanın üçüncü sorusunu yanıtlamak amacıyla Manova testi yapılmıştır. Buna ilişkin bulgular Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. İlişki Durumuna Göre Araştırma Değişkenlerinden Alınan Puanlar için Yapılan Çok Değişkenli Anova Analizi Sonuçları

Değişken	İlişki Durumu	n	X	ss	F	p
Besleyici Tarz	Var	82	32,09	6,42	,583	,446
	Yok	158	31,39	6,96		
Ketleyici tarz	Var	82	12,22	6,79	,009	,926
	Yok	158	12,13	6,03		
Sosyal ilgi	Var	82	97,52	11,73	8,327	,004*
	Yok	158	92,63	12,81		

$p < 0.05$

Tablo 2, Kişilerarası ilişki tarzları (besleyici tarz ve ketleyici tarz) ve sosyal ilgi düzeyleri puanları üzerinde yapılan manova sonuçları, ilişki durumuna göre üniversite öğrencilerinin kişilerarası ilişki tarzları ve sosyal ilgi bakımından anlamlı farklılık gösterdiğini ortaya koymaktadır. İlişki durumunun romantik ilişkilerde sosyal ilgi düzeyi ($p < .05$) puanı üzerinde anlamlı olduğu; besleyici tarz ve ketleyici tarz puanları üzerinde anlamlı olmadığı görülmektedir. Farkın hangi gruplar arasında olduğuna bakıldığında ise romantik ilişkisi olanların olmayanlara göre romantik ilişkilerde sosyal ilgi düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmektedir. Analiz sonucunda Wilks Lambda (Λ)=0.958 ($p < .05$) olarak bulunmuştur. Bu bulgu kişilerarası ilişki tarzları ve romantik ilişkilerde sosyal ilgi düzeyinin ilişki durumuna göre anlamlı farklılık gösterdiğini ortaya koymaktadır.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu çalışmada, üniversite öğrencilerinin kişilerarası ilişki tarzları ve romantik ilişkilerde sosyal ilgi düzeyi arasındaki ilişki ele alınmıştır. Elde edilen bulgulardan kişilerarası ilişki tarzlarından besleyici tarz ile romantik ilişkilerde sosyal ilgi düzeyi arasında anlamlı ve pozitif yönlü bir ilişki olduğu saptanmıştır. Kişilerarası ilişkilerde besleyici tarzı benimseyen bireylerin ilişkileri, dolaysız ve dürüst konuşmalardan oluşan açık ve doğal ilişkilerdir. Besleyici ilişki tarzı, ihtiyaçlarını açıkça ifade etme, başkalarını kabul edici ve saygılı bir tarzda yaklaşma, yapıcı konuşma gibi açık ve saygılı olarak değerlendirilebilecek olumlu özelliklerle karakterizedir (Şahin ve diğ., 1994). Bu özellikler romantik ilişkilerde sosyal ilgi düzeyi yüksek bireylerde de bulunan özelliklerdir. Literatürde sosyal ilgi düzeyi nispeten yüksek olan kimselerin dostluk, empati, işbirliği, hoşgörü, zihinsel esneklik gibi özelliklere sahip olduğu ve daha işlevsel başa çıkma yollarını kullandıkları ortaya konulmuştur (Ergüner-Tekinalp ve Terzi, 2016; Küçük-Helvaci, 2012; Marr, 2009). Dolayısıyla besleyici tarzı benimseyen kimselerin romantik ilişkilerde sosyal ilgi düzeylerinin yüksek olması beklenebilir. Benzer şekilde romantik ilişkilerde sosyal ilgi düzeyi yüksek kişilerin, dışadönüklük, deneyime açıklık, yumuşak başlılık ve sorumluluk puanları yüksek bulunurken (Özaydınlık, 2014), çift uyumlarının da yüksek olduğu görülmüştür (Rennebohm, Seebeck ve Thoburn, 2017). Bu araştırma sonuçları, çalışmanın bulgusunu destekler niteliktedir.

Yine kişilerarası ilişki tarzlarından ketleyici tarz ile romantik ilişkilerde sosyal ilgi düzeyi arasında anlamlı ve negatif yönlü bir ilişki saptanmıştır. Ketleyici ilişki tarzı üstün olduğunu düşünme, diğerlerini küçümseme, sözle sataşma ya da alay etme, duygularını ifade etmede güçlük, kolayca öfkelenebilme gibi özelliklerle açıklanmaktadır (Şahin ve diğ., 1994). Bu özellikler sosyal ilgisi yüksek olanların sahip olmadığı özellikleri barındırmaktadır. Dolayısıyla ketleyici tarzı benimseyen kimselerin sosyal ilgi düzeylerinin düşük olması beklenebilir. Şahin ve diğerlerinin (1994) gerçekleştirmiş oldukları bir çalışmada, kendilerinin geliştirmiş oldukları Kişilerarası İlişkiler Ölçeği kullanılmış ve ketleyici ilişki tarzı ile kaygı, depresyon, olumsuz benlik arasında pozitif yönde ve anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Ayrıca Oktay (2010) tarafından, 18-60 yaşları arasındaki bireylerle gerçekleştirilmiş bir çalışmada, aleksitimi düzeyi yüksek olan bireylerin kişilerarası ilişkilerinde daha fazla ketleyici tarzı kullandıkları bulunmuştur. Bu sonuç, çalışmanın bulgusunu destekler niteliktedir.

Araştırmanın bağımlı değişkenleri, cinsiyet değişkeni açısından da ele alındığında, kişilerarası ilişki tarzları ve romantik ilişkilerde sosyal ilgi düzeyinin cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterdiği görülmüştür. Ketleyici tarz üzerinde cinsiyet açısından anlamlı farklılık mevcuttur. Erkeklerin aldıkları puanlar kadınların aldıkları puandan anlamlı düzeyde yüksektir. Diğer bir deyişle erkekler, ilişkilerinde daha az kabullenici bir tarz benimsemekte; ihtiyaçlarını karşısındaki bireylere açık ifade etmemektedir. Çoğunlukla kendilerini üstün görmekte, karşısındakileri küçümsemektedir. Erkeklerin kişilerarası ilişki tarzlarının kadınlardan daha olumsuz olduğu sonucu çeşitli araştırmalarda (Şahin, Batıgün, ve Pazvantoğlu, 2012; Şahin ve diğ., 1994; Akdur, 2014) da ifade edilen bir bulgudur. Bunun nedeninin erkeklerin kendilerini daha az ifade etmelerinin sosyal olarak onaylanmasıyla yetmişmiş olmalarından kaynaklanabileceği düşünülmektedir (Oktay, 2010).

Carlson (1971)'un yaptığı araştırmada, kadınlar kişilerarası ilişkilerde, işbirliğini ve dostluğu ifade edebilecek bazı sıfatları erkeklerden daha çok kullanmaktadırlar. Erkekler ise yarışma ve rekabet içeren sözcükleri daha sık kullanmaktadırlar. Literatürdeki çalışmalar incelendiğinde çoğunlukla kadınların besleyici tarzı daha fazla kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır (Akdur, 2014; Şahin, Batıgün, ve Pazvantoğlu, 2012; Şahin ve diğ., 1994; Erözkan, 2009; Meeks ve ark., 1998).

Literatürde sosyal ilgi ile yapılan çalışmalarda çoğunlukla kadınların romantik ilişkilerde sosyal ilgi düzeylerinin erkeklere göre daha yüksek olduğu görülmüştür (Kaplan 1991; Johnson, Smith ve Nelson 2003). Bu çalışmada cinsiyetin sosyal ilgi düzeyi ile ilişkisi bulunamamıştır. Ancak

literatür incelendiğinde benzer yönde çalışmalara rastlanmıştır. Erginsoy (2010) ve Soyer (2001) yaptıkları çalışmalarda da bu çalışmaya benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Toplumumuzda erkeklerin kendini ifade ederken ya da hakkını ararken daha çok kaba kuvveti kullanmaya kızların ise daha uysal davranmaya yönlendirildikleri bilinmektedir. Bu yüzden kızların daha edilgen olmaları erkeklerin de daha fazla kaba davranışlara yönlendirilmeleri nedeniyle cinsiyet açısından iki grup arasında fark olmamasına neden olabilir.

Araştırmanın bağımlı değişkenleri, ilişki durumu değişkeni açısından ele alındığında ise kişilerarası ilişki tarzları ve romantik ilişkilerde sosyal ilgi düzeyinin ilişki durumuna göre anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur. İlişki durumunun, romantik ilişkilerde sosyal ilgi düzeyleri üzerinde etkili olduğu, ilişkisi olan bireylerin romantik ilişkilerde sosyal ilgi düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmektedir. Adler'e göre sosyal ilgi; topluluk duygusu ya da toplumsal duygu anlamını taşımakta olup arkadaşlık, empati, sempati, işbirliği, dayanışma, tolerans, ilgi ve bakım göstermeyi içerir (Bubenzer, Zarski, ve Walter, 1991; Leak, 1991; Watkins, 1994; Legget ve ark., 2012; Rennebohm ve ark., 2017). Bir başkasına ilgi göstermeyi, onun gözüyle bakabilmeyi, dayanışma içinde olmayı, diğerinin gelişimine katkı sağlamayı ve ortak kazançlar peşinde olmayı kapsar. Crandall ve Harris (1991) sosyal ilgi düzeyi yüksek kimselerin işbirliğine yatkın olma ve empati kurma düzeylerinin daha yüksek olduğunu belirtmektedirler. Ayrıca yapılan çalışmalar, sosyal ilgi düzeyi yükseldikçe, bireylerin çözüme yatkın, karşısındakini takdir eden ve partnerinin önceliklerini gözetken bireyler olduğunu ve böylece uyumu yakalayabileceklerini işaret etmektedir (Koçyiğit ve Kalkan, 2016) Bu yüzden ilişkisi olan bireylerin ilişkisi olmayan bireylere göre romantik ilişkilerde sosyal ilgi düzeyleri yüksek bulunmuş olabilir.

Bu araştırmanın bazı sınırlılıkları da bulunmaktadır. Araştırmanın örneklem grubunu, sadece Samsun ilinde öğrenim gören üniversite öğrencilerinin oluşturması verilerin genellenebilirliğini azaltmaktadır. Her ne kadar birçok farklı il ya da ilçeden Samsun'a gelen gençlere ölçekler uygulanmış olsa da bu öğrencilerin buradaki sosyal hayattan etkilenmiş olma durumları bulunmaktadır. Bu sebeple farklı kültürlere ve sosyoekonomik koşullara sahip Samsun dışındaki üniversitelerde eğitim görenlerle benzer bir çalışma yapılması önerilebilir. Üniversite öğrencilerinin yanı sıra toplumun farklı kesimlerini temsil eden bireyler ile daha heterojen bir örneklem oluşturulabileceği ve elde edilen sonuçların genellenebilirliğinde karşılaşılabilecek sorunların üstesinden gelinebileceği düşünülmektedir.

Araştırmanın diğer sınırlılığı ise, örneklem grubunun kişilerarası ilişki tarzlarını ve romantik ilişkilerde sosyal ilgi düzeylerini değerlendirmek için kullanılan ölçeklerin, öz-bildirim türünde ölçekler olmasıdır. Bu ölçeklerin, bireylerin sahip oldukları özellikleri "doğru" değerlendirme yönünde engel teşkil edebileceği düşünülmektedir. Bu nedenle, öz-bildirime dayalı ölçeklerin yanı sıra, uygun gözlem ve görüşme tekniklerinin de kullanılması önerilmektedir.

Bu araştırma ile elde edilen sonuçlara dayalı olarak aşağıdaki öneriler yapılabilir:

1- Ülkemizde erkeklerin kendilerini daha az ifade etmelerinin sosyal olarak onaylanmasıyla yetişmiş olmaları ketleyici tarzı daha fazla kullandıklarını gösterebilir. Bu nedenle küçük yaşlardan itibaren özellikle erkek çocuklara kendini ifade etme, isteklerini açıkça belli etme gibi çalışmalar planlanabilir.

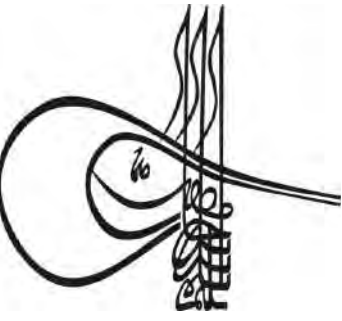
2- Sosyal ilgi, empati ve işbirliğini içeren bir kavram olması sebebiyle gerek romantik ilişkilerde gerek kişilerarası ilişkilerde çok önemlidir. Bu yüzden erken yaşta eğitim sisteminde sosyal ve gelişimsel çalışmalara daha çok yer verilerek bireylerin sosyal ilgi düzeyleri artırılmaya çalışılabilir.

KAYNAKÇA

- Adeyemi, B. A., & Farayola, J. A. (2014). Relationship Between Life Satisfaction, Social Interest and Participation in Extra Curricula Activities among Undergraduates in a Nigeria University. *Global Journal of Human-Social Science: A Arts and Humanities-Psychology*, 14(4), (sayfa yok).
- Albayrak, H. (1997). *Annelerin kaygı düzeyleri ile çocukların bağımlılık eğilimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Ansbacher, H. (1991). The Concept of Social Interest, *Individual Psychology*, 47, 28-46.
- Akdur, S.(2014). *Kişilik özellikleri ile psikolojik belirtiler arasındaki ilişkide kişilerarası ilişki tarzları ve mizah tarzlarının aracı rolü* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Bener, M. (2011). *Dindarlık eş seçimi ilişkisi*. Erişim tarihi: 07 Aralık 2016, <http://ulusaltezmerkezi.com/dindarlik-es-secimi-iliskisi-sdu-ornegi/>
- Bowlby, J. (1958). The nature of the child's tie to his mother. *International Journal of PsychoAnalysis*, 39, 1-23.
- Bubenzer, D.L., Zarski, J.J., & Walter, D.A. (1991). Measuring social interest: a validation study. *Individual Psychology*, 47, 124-135.
- Carlson, R. (1971). Sex differences in ego functioning: Exploratory studies of agency and communion. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 37, 267-277.
- Crandall, J., & Harris, M. (1991). Social Interest, Cooperation and Altruism. *Individual Psychology*, 47, 115-119.
- Erginsoy, D. (2010). *Üniversite öğrencilerinin toplumsal ilgileri, bilişsel çarpıtmaları ve ilk anıları* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Ergüner-Tekinalp, B., & Terzi, Ş. (2016). Coping, social interest, and psychological birth order as predictors of resilience in Turkey. *Applied Research Quality Life*, 11, 509-524.
- Erözkan, A. (2009). Lise öğrencilerinde kişilerarası ilişki tarzlarının yordayıcıları, *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21, 18-25.
- Eryılmaz, A. ve Ercan, L. (2010). Beliren yetişkinlikte romantik yakınlığı başlatma ve başa çıkma, *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(2), 381-397.
- Geçtan, E.(2010). *Psikanaliz ve sonrası*. (14. Basım) İstanbul: Metis.
- Gilman, R. (2001). The relationship between life satisfaction, social interest and frequency of extracurricular activities among adolescent students . *Journal of Youth and Adolescence*, 30, 749-767.
- Göçener, D.(2010). *Üniversite öğrencilerinin güvenli bağlanma düzeyleri ile kişilerarası ilişki tarzları arasındaki ilişkiler* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Johnson, P., Smith, A., and Nelson, M. (2003). Predictors of social interest in young adults. *Journal of Individual Psychology*, 59, 281-292.
- Kalkan, M. (2009). Adlerian social interest scale-romantic relationship form: scale development and psychometric properties. *Individual Differences Research*, 7, 40-48.

- Kaplan, H. (1991). Sex differences in social interest. *Individual Psychology*, 47, 206-209
- Kesebir ve ark. (2011) Bağlanma ve psikopatoloji. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 3(2), 321-342.
- Koç B.(2014). Kişilerarası ilişki tarzlarının saldırganlıkla ilişkisi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 3(4), 160-182
- Koçyiğit, M.,& Kalkan, M.,(2016) Social interest and future-time orientation in romantic relationships. *Journal of Educational Sciences and Psychology*, 4(2), 53-57
- Küçük-Helvaci, F.(2012). *Romantik ilişkilerde sorun çözme ve sosyal ilginin aşka ilişkin tutumlarla ilişkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Leak, G. (1991). Two social interest measures and social desirability responses sets. *Individual Psychology*, 47, 136-140.
- Leak, G., & Williams, D. (1991). Relationship Between Social Interest and Perceived Family Environment. *Individual Psychology*, 47, 159-165.
- Leak, G. K., & Leak, K. C. (2006). Adlerian social interest and positive psychology: A conceptual and empirical integration. *Journal of Individual Psychology*, 62(3), 207-223.
- Leggett, D. G., Roberts-Pittman, B., Byczek, S., & Morse, D. T. (2012). Cooperation, conflict and marital satisfaction: Bridging theory, research, and practice. *The Journal of Individual Psychology*, 68(2), 182-199.
- Marr, D.J.(2009) *Interpersonal communication and Professional relationship Between Faculty and Administrators in higher Education* (Unpublished Doctorate Thesis). Sparding University, Lousville.
- Meeks, B.S.,Hendrick, S.S.,& Hendrick, C.(1998). Communication, love and relationship satisfaction, *Journal of Social and Presonal Relatinship*, 15(6),755-773.
- Oktay, B. (2010). Aleksitimi: *Bağlanma, kendilik algısı, kişilerarası ilişki tarzları ve öfke değişkenleri açısından bir değerlendirme* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Özaydınlık, Ş.(2014). *Evli çiftlerin evlilik uyumu ile kişilik özellikleri ve romantik ilişkilerindeki sosyal ilginin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Rennebohm, S.B.,Seebeck, J. & Thoburn, J.W (2017) Attachment, dyadic adjustment, and social interest: an indirect effects model, *The Journal of Individual Psychology*, 73(3), 209-223
- Soyer, M. (2001).*Üniversite öğrencilerinin toplumsal ilgi düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış Doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Soyer, M.(2003).Toplumsal ilgi ölçeğinin uyarlanması geçerlik ve güvenirlik çalışmaları. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 21, 29-34.
- Şahin, N. H., Batıgün A. D. ve Pazvantoğlu, E. A. (2012). Cinsel işlevlerdeki sorunlarda kişilerarası tarz, kendilik algısı ve öfkenin rolü, *Türk Psikiyatri Dergisi*, 23(1), 18-25.
- Şahin, N. H., Durak, A. ve Yasak, Y. (1994). Interpersonal style, loneliness and depression. *23rd International Congress of Applied Psychology*, 17-22.

-
- Taycan, S. ve Kuruoğlu, A.(2013). Evlilik uyumu ile bağlanma stilleri ve mizaç ve karakter özellikleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi, *Türk Psikiyatri Dergisi*, 24, 1-10.
- Watkins, C.E.. (1994). Measuring social interest, *Individual Psychology*, 50, 69-96.
- Yavuzer, H. (2002). *Anne baba çocuk. (15.baskı)*. İstanbul: Remzi.



Article Info/Makale Bilgisi

✍ Received/Geliş: Nisan 2018

✓ Accepted/Kabul: Haziran 2018

✍ Referees/Hakemler: Dr. Öğr. Üyesi Hasan Hüseyin MUTLU – Dr. Mazhar BAL

This article was checked by iThenticate.

ÖĞRETMEN ADAYLARININ KİTAP OKUMA ALIŞKANLIĞINA YÖNELİK TUTUMLARI VE KONUŞMA ÖZ YETERLİK ALGILARI

Keziban TEKŞAN* - Enes ÇİNPOLAT**

ÖZET

Okuma ve konuşma becerileri toplum hayatında oldukça önemli bir yer tutmaktadır. Okumak, insanın yeni fikirler ortaya çıkarmasına yardımcı olur, anlama ve muhakeme becerilerini geliştirir. Bu sebeple okuma becerisi bir alışkanlık haline gelmelidir. Konuşma becerisi toplum olarak yaşayabilmenin en büyük gerekliliğidir. Çünkü insanlar arası ilişkiler konuşma ile sağlanmaktadır. Söz konusu iki beceri de toplum hayatının belirleyicilerindendir. Bu çalışmanın amacı, gelecek nesilleri yetiştirecek olan öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlığına yönelik tutumlarının ve konuşma öz yeterlik algılarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesini ayrıca kitap okuma alışkanlığı tutumları ile konuşma öz yeterlik algıları arasındaki ilişkinin tespit edilmesidir. Çalışmada tarama modeli kullanılmış olup, örnekleme Ordu Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim görmekte olan 1.sınıf Fen Bilgisi, İlköğretim Matematik, Okul Öncesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık, Sınıf, Türkçe öğretmeni adayı 205 öğrenci oluşturmaktadır. Verilerin toplanması amacıyla “Öğretmen Adaylarına Yönelik Konuşma Öz Yeterlik Ölçeği” ve “Öğretmen Adaylarının Kitap Okuma Alışkanlığına Yönelik Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Verilerin analizinde betimsel istatistik, bağımsız gruplar için t-testi, tek yönlü varyans analizi, Mann Whitney U Testi, Kruskal Wallis H-Testi ve Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Tekniği kullanılmıştır. Çalışma sonucunda elde edilen verilere göre öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlığına yönelik tutumları ve konuşma öz yeterlik algıları cinsiyete ve öğrenim görülen bölüme göre istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar gösterdiği belirlenmiştir. Ayrıca okuma alışkanlığı tutumu ve konuşma öz yeterliği algıları arasında pozitif bir ilişki olduğu görülmektedir.

Anahtar Kelimeler: öğretmen adayları, kitap, okuma, konuşma, öz yeterlik.

*  Doç. Dr. Ordu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, El-mek: kezibanteksan@gmail.com

**  Arş. Gör. Ordu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, El-mek: enescinpolat@gmail.com

TEACHER CANDIDATES' ATTITUDES TOWARDS READING HABITS AND SPEECH SELF-EFFICACY PERCEPTIONS

ABSTRACT

Reading and speaking skills are very important in society. Reading helps people develop new ideas, improves understanding and reasoning skills. For this reason, reading skills should become a habit. Speaking skill is the greatest necessity of living as a society. Because interpersonal relationships are provided by conversation. Both skills are the determinants of community life. The aim of this study is to examine the attitudes of prospective teachers who will train future generations to reading habits and speech self-efficacy perceptions according to various variables, and also to determine the relationship between reading attitudes and speech self-efficacy perceptions. The survey model is used in the study and the sample is composed of 205 students from 1st grade Science, Primary School Mathematics, Pre-School, Guidance and Psychological Counseling, Primary School, Turkish Teacher Education students studying at Ordu University Faculty of Education. "Speech Self-Efficacy Scale for Teacher Candidates" and "Attitude Scale for Teacher Candidate's Reading Habits" were used to collect the data. Descriptive statistics, for independent groups; t-test, one way analysis of variance, Mann Whitney U Test, Kruskal Wallis H-Test and Pearson Moments Multiplication Correlation technique were used in the analysis of the data. As a result of the study, it was determined that prospective teachers' attitudes towards reading habits and speaking self - efficacy perceptions showed statistically significant differences according to gender and education department. There is also a positive relationship between reading habit attitude and speech self-efficacy perceptions.

STRUCTURED ABSTRACT

1. Introduction

Among the basic language skills reading and speaking from is a necessity of social life. People in the modern world are always in contact. This undeniably increases the importance of language skills. For this reason, the development of language skills is extremely important. Reading books, people gain various experiences that make life meaningful, develop thinking skills, reading expands horizons, bring ideas, share these ideas with their environment (Susar Kirmizi, 2012). The reading action improves comprehension. When reading an article, we think that we understand it by focusing on its intellectual structure, the validity or invalidity of thoughts, and its relation with our lives, which enhances our understanding power (Ozdemir, 1983: 18). For this reason, a systematic way is needed to gain reading education and habit. The family, teacher and student have a variety of responsibilities to gain the habit of reading. It is possible to talk about three periods in gaining the reading habit in question. These are childhood, youth and adulthood. It is possible to develop the habit of reading in every period. However, the most important role in gaining this habit is the childhood and youth

period in which personality development is experienced and the first experiences are obtained (Temizkan, 2009: 55).

Speech is the first action we use to meet our need for socialisation. Since human relations are organized in this way from past to present, we can say that speech is the most effective means of communication. People learn how to interact with people who have different beliefs, values and behaviors by communicating (Zillioglu, 1996: 3). People produce their thoughts using the concepts they know and they think with the concepts used in the daily language, so the concepts of speech and thought need each other (Kurudayıoğlu, 2013: 5). Speech ability takes a lot of space in our daily lives. Improving speech ability take part in the Turkish curriculum. In addition, In 2017 Ministry of Education issued the teacher quality standarts, under the heading "Communication and Cooperation" in teacher quality standarts, includes the article "Establishes effective communication and cooperation with other stakeholders of education, colleagues, family and student". Accordingly, the development of speaking skills for teachers is an occupational competence. It is a matter that it should be emphasized on university teaching in order to ensure that prospective teachers also have teacher quality standarts.

Purpose of the Research

In this study, the attitudes of teacher candidates towards reading books, speech self-efficacy perceptions and the relationship between these two fields were investigated. In the study, the following questions were sought:

1. What is the level of teacher candidates' attitudes towards reading books and speech self-efficacy perceptions?
2. Do teachers' attitudes towards reading books and speech self-efficacy perceptions differ significantly from gender?
3. Do teacher candidates' attitudes towards reading books and speech self-efficacy perceptions differ according to the department?
4. Is there a relationship between teacher candidates' attitudes towards reading books and speech self-efficacy perceptions?

2. Method

This section provides information about the model of the research, the universe and its sample, the data collection tools and how the analysis of the data takes place.

Research Model

Survey model was used this research. The reason for used this mehod is aimed examine the attitudes of teacher candidates and their speech self-efficacy perceptions who are studying at the Faculty of Education at Ordu University. The survey model is a research model aimed at describing the situation in the past or in the present (Karasar, 2008: 77).

Universe and Sample

The universe of the study is composed to teacher candidates who continue their education at Ordu University. The sample consists of 205 students who are studying at Ordu University Faculty of Education, first

grade science teachers, primary school mathematics, pre-school, guidance and psychological counseling, primary school and Turkish teacher candidates. This selection was made according to the convenience sampling method. Convenience sampling is done by selecting samples that can be easily and conveniently accessed by the investigator (Yin, 2011).

11 students from the Department of Science Teacher Education; 42 students from Primary Mathematic Teaching Department; 32 students from the Department of Preschool Teaching; 38 students from Guidance and Psychological Counseling Department; 39 students from the Department of Primary Teacher Education; 43 students from the Turkish Language Teaching Department, a total of 205 students participated on a volunteer basis.

Data Collection Tools

"Self-Efficacy Scale for Teacher Candidates", "Attitude Scale for Teacher Candidate's Reading Habits" and personal information form were used to collect the data.

Analysis of Data

SPSS 24 program was used for the operations to be performed in this section. Kolmogorov-Smirnov test was performed to find out whether the distribution of data is normal or not in order to determine the tests to be used for the analysis of the data. As a result of the test made, $p > .05$, it can be said that the attitudes towards the reading habit of teacher candidates in the study and speech self-efficacy perception scores are normally distributed.

Descriptive statistics, for independent groups; t-test, one way analysis of variance (ANOVA), Mann Whitney U Test, Kruskal Wallis H-Test and Pearson Moments Multiplication Correlation technique were used in the analysis of the data.

3. Findings

It can be said that teacher candidates' attitudes towards to reading habits are above the middle level. It can be submitted to teacher candidates' speech self-efficacy perceptions are above the middle level.

Reading habits attitudes are significantly differ according to gender variable ($p < .05$). It is seen that mean rank of women are higher than men (W: $\bar{X} = 113.56$, M: $\bar{X} = 66.49$). Speech self-efficacy perceptions of teacher candidates shows a significant difference according to gender ($p < .05$). It seems that this difference is in favor of women (W: $\bar{X} = 3.5691$, M: $\bar{X} = 3.2757$).

Attitudes towards reading habits show a significant difference according to department ($p < .05$). The mean rank of the Turkish Language Teaching department is higher than the other departments. Speech self-efficacy perceptions are significantly different according to the department variable ($p < .05$). It was determined that Turkish Teachers candidates had the highest self-efficacy perceptions when their mean ranks were taken into consideration ($\bar{X} = 3.7405$), and Elementary Mathematics Teacher candidates had the lowest self-efficacy perception ($\bar{X} = 3.2838$).

Reading habit attitude and speech self-efficacy perceptions were found to be positively correlated ($r = 0.515, p < .01$). According to this, it can be said that the attitudes towards reading habits increase and the perceptions of self-efficacy increases.

4. Conclusions

In this study, the relationship between reading habit attitudes and speech self-efficacy perceptions, reading habit attitudes and speech self-efficacy perceptions levels was investigated.

The attitudes of teacher candidates towards reading habits are generally above the middle level ($\bar{X} = 3.5406$). it can be concluded that it takes place on the middle level when looking at the results of the speech self-efficacy ($\bar{X} = 3.5032$).

There is a significant difference prospective teachers attitudes towards reading books and speech self-efficacy perceptions according to gender variable. The difference is in favor of female teacher candidates.

There is a significant difference prospective teachers attitudes towards reading books and speech self-efficacy perceptions according to department variable. The difference is in favor of Turkish Teacher Education department.

There is a positive relationship between teacher attitudes towards reading habits and speech self-efficacy perceptions.

Based on the finding of the research and teacher quality standarts, we can say that reading habit may be useful to prospective teachers to gain some teacher quality standarts. In this regard, the institutions that educate teachers have a great responsibility. Organizing and supporting the activities that teacher candidates can improve their reading habits can have positive results.

Keywords: prospective teachers, book, reading, speaking, self-efficacy.

1. Giriş

Temel dil becerilerinden olan okuma ve konuşma toplumsal hayatın zorunlulukları içerisinde. Modern dünyada insanlar, her an iletişim halindedir. Bu da dil becerilerinin önemini inkâr edilemez şekilde artırmaktadır. Bunun için dil becerilerinin geliştirilmesi son derece önemlidir.

Kitap okuma ile insan, çeşitli deneyimler kazanır, yaşamayı anlamlı kılar, düşünme becerilerini geliştirir, okuyan insanın ufku genişler, fikirler ortaya koyar, bu fikirleri çevresiyle paylaşır (Susar Kırmızı, 2012). Okuma alışkanlığı, alternatif düşünme, farklılık yaratma, kişinin benliğinin oluşmasında, karakterinin şekillenmesinde kişilere yeni yollar göstermektedir (Ortaş, 2011). Okuma eylemi, anlama yetisini geliştirir. Bir yazı okunurken onun düşünsel örgüsü, düşüncelerin geçerliği ya da geçmezliği, yaşantılarımızla ilişkileri üzerinde durarak yazıyı anlayıp anlamadığımızı düşünürüz, bu da anlama gücümüzü geliştirir (Özdemir, 1983: 18). Bu nedenle okuma eylemi sadece kelime ve cümleleri görmek değil, bunların anlamlarını kavrama, okuyucu ve çevrenin karşılıklı etkileşimi sonucu oluşan anlam kurma şeklinde çeşitli zihinsel süreçler sonucunda görülenlerin algılanarak anlamlandırılması sürecidir (Dökmen, 1994: 15). Bu sebeple okuma eğitimi ve alışkanlığı kazandırılması için sistemli bir yol izlenmesi gerekmektedir. Okuma alışkanlığı kazandırılması için aile, öğretmen ve öğrenciye çeşitli sorumluluklar düşmektedir. Söz konusu

okuma alışkanlığının kazanılmasında üç dönemden bahsetmek mümkündür. Bunlar çocukluk, gençlik ve yetişkinliktir. Okuma alışkanlığı her dönemde geliştirilebilmesi olanaklıdır. Ancak bu alışkanlığın kazandırılmasında en önemli rolü kişilik gelişiminin yaşandığı ve ilk deneyimlerin elde edildiği çocukluk ve gençlik dönemidir (Temizkan, 2009: 55). Öğrenim dönemindeki çocuk ve gençler günlerinin yarıya yakını okulda geçirmektedirler. Bu sebeple, günümüzde rehber konumunda olan öğretmenlere rol model olma sorumluluğu düşmektedir. Öğretmen, eğer kendisi okumayı sever ve okursa öğrencilerine örnek olarak özdeşim kurmaya açık olan çocuk ve gençlere model oluşturabilir.

Konuşma, toplumsallık ihtiyacımızın karşılanmasında kullandığımız ilk eylemdir. Geçmişten günümüze insan ilişkileri bu şekilde düzenlendiği için konuşmanın en etkili iletişim aracı olduğunu söyleyebilmekteyiz. İnsanlar iletişim kurarak birbirlerinden farklı inanışları, değerleri ve davranışları olan kişilerle nasıl etkileşim kurulacağını öğrenir (Zıllıoğlu, 1996: 3). Toplum içerisinde uzun yıllar sonrasında elde edilen birikimler olarak adlandırılan kültürler, iletişim ile gelecek nesillere aktararak günümüze gelmiştir (Temizyürek, Erdem ve Temizkan, 2017: 4). İnsanlar düşüncelerini bildikleri kavramları kullanarak üretir, düşünürken de konuşma dilinde kullanılan kelimelerle düşündükleri için konuşma ve düşünce kavramları birbiri için birer ihtiyaç konumundadır (Kurudayıoğlu, 2013: 5). Bu yüzden insanların kavram çerçevelerinin gelişmesi iletişim becerilerine de yansır. Günlük hayatımızda oldukça çok yer kaplayan konuşma, okullarda da Türkçe dersinin içeriğinde yer almaktadır. Ayrıca MEB (2017) öğretmen yeterliklerinde “İletişim ve İşbirliği” başlığı altında “Öğrenci, meslektaş, aile ve eğitimin diğer paydaşları ile etkili iletişim ve iş birliği kurar.” maddesi yer almaktadır. Buna göre öğretmenler için konuşma becerisinin geliştirilmesi mesleki bir yeterlik konumundadır. Öğretmen adaylarının da gelecekteki mesleki yeterliklerini sağlamaları amacıyla üniversite eğitimi üzerinde durulması gereken bir konudur.

İlgili alan yazın taramasında üniversitelerde yürütülen okuma alışkanlığı, tutumu, ilgisi ile ilgili çeşitli çalışmalar (Yangil, 2017; Biçer ve Ercan, 2016; Durmuş ve Baş, 2016; Koçak vd., 2016; Akın, 2015; Demir, 2015; Koçak vd., 2015; Özdemir, Özdemir ve Kaya, 2015; Batur, Gülveren ve Bek, 2010; Arı ve Demir, 2013; Kalyoncu, 2013; Aslantürk ve Saracoğlu, 2010; Bozpolat, 2010; İşeri, 2010; Arslan, Çelik ve Çelik, 2009; Başaran ve Ateş, 2009; Saracoğlu, Yenice ve Karasakaloğlu, 2009; Temizkan ve Sallabaş, 2009; Saracoğlu, Bozkurt ve Serin, 2003; Esgin ve Karadağ, 2000), konuşma iletişim becerilerine yönelik araştırmalar (İşcan, Karagöz ve Almalı, 2017; Akın, 2016; Katrancı, 2014; Aykaç ve Çetinkaya, 2013; Er ve Demir, 2013; Çetinkaya, 2011; Maden, 2011; Çiftçi ve Taşkaya, 2010; Başaran ve Erdem, 2009; Kılıcıgil vd., 2009; Oğuz, 2009; Yelok ve Sallabaş, 2009; Dilekman, Başçı ve Bektaş, 2008; Yılmaz ve Çimen, 2008; Özerbaş, Bulut ve Usta, 2007) olduğu belirlenmiştir. Fakat öğretmen adaylarının kitap okumaya yönelik tutumları ile konuşma öz yeterlik algıları arasındaki ilişkinin incelendiği bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Araştırmamızın Amacı

Bu çalışmada öğretmen adaylarının kitap okumaya yönelik tutumları, konuşma öz yeterlik algıları ve bu iki alanın birbiriyle olan ilişkisi incelenmiştir. Çalışmada aşağıdaki soruların cevapları aranmıştır:

1. Öğretmen adaylarının kitap okumaya yönelik tutumları ve konuşma öz yeterlik algıları ne düzeydedir?
2. Öğretmen adaylarının kitap okumaya yönelik tutumları ve konuşma öz yeterlik algıları cinsiyete göre anlamlı bir fark gösteriyor mu?
3. Öğretmen adaylarının kitap okumaya yönelik tutumları ve konuşma öz yeterlik algıları öğrenim görülen bölüme göre fark gösteriyor mu?

4. Öğretmen adaylarının kitap okumaya yönelik tutumları ve konuşma öz yeterlik algıları arasında ilişki var mıdır?

2. Yöntem

Bu bölümde, araştırmanın modeline, evren ve örnekleme, veri toplama araçlarına ve verilerin analizinin nasıl gerçekleştiğine ilişkin bilgiler sunulmuştur.

Araştırma Modeli

Tarama modelinin kullanıldığı araştırma, Ordu Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlığına dair tutumlarını ve konuşma öz yeterliklerini incelemektedir. Tarama modeli, geçmişte yahut halen varlığını sürdüren bir durumu olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma modelidir (Karasar, 2008: 77)

Evren ve Örneklem

Çalışmanın evrenini Ordu Üniversitesinde öğrenimine devam eden öğretmen adayları oluşturmaktadır. Örneklemi ise Ordu Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim görmekte olan 1.sınıf Fen Bilgisi, İlköğretim Matematik, Okul Öncesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık, Sınıf, Türkçe öğretmeni adayı 205 öğrenci oluşturmaktadır. Bu seçim uygun örnekleme yöntemine göre yapılmıştır. Uygun örnekleme yöntemi, araştırmacı tarafından kolaylıkla ve uygun şekilde ulaşılabileceği örnekler seçilmesiyle gerçekleşir. (Yin, 2011).

Tablo 1. Çalışmaya katılan öğretmen adaylarına ait bilgiler

	Cinsiyet		Toplam
	Kadın	Erkek	
Fen Bilgisi Öğretmenliği	11	-	11
İlköğretim Matematik Öğretmenliği	35	7	42
Okul Öncesi Öğretmenliği	25	7	32
Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	27	11	38
Sınıf Öğretmenliği	26	13	39
Türkçe Öğretmenliği	35	8	43
Genel Toplam	159	46	205

Tablo 1’de görüldüğü üzere, çalışmaya Fen Bilgisi Öğretmenliği bölümünden 11; İlköğretim Matematik Öğretmenliği bölümünden 42; Okul Öncesi Öğretmenliği bölümünden 32; Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık bölümünden 38; Sınıf Öğretmenliği bölümünden 39; Türkçe Öğretmenliği bölümünden ise 43 öğretmen adayı olmak üzere 205 öğrenci gönüllülük esasına göre katılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Veri toplama araçlarından olan ölçekler amaca göre özel olarak hazırlanıp geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapıldığı için seçilmiş olup haklarında ayrıntılı bilgiler aşağıda verilmiştir. Ayrıca katılımcılar hakkında bilgi sahibi olma amacıyla kişisel bilgi formu kullanılmıştır.

Kişisel bilgi formu: Araştırmacılar tarafından hazırlanan cinsiyet ve öğrenim görülen bölüm hakkında iki soru içeren form kullanılmıştır.

Öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlığına yönelik tutum ölçeği: Ölçek, Susar Kırmızı (2012) tarafından geliştirilmiştir. Söz konusu ölçek, 5’li likert 29 olumlu 5 olumsuz tutum cümlesi olmak üzere toplam 34 maddeden meydana gelmektedir. Öleekten alınabilecek en düşük puan 34 en yüksek puan ise 170’tir. Öleekten alınan puanın yüksek olması okuma alışkanlığına yönelik tutumun da yüksek olması anlamına gelmektedir. Öleekte “öğrenme gereksiniminin karşılanması ve eğlenmeye ilişkin tutumlar, kitap okuma alışkanlığının anlamı ve vazgeçilmezliğine ilişkin tutumlar ve kitap okuma alışkanlığının geliştirilmesine ilişkin tutumlar” olmak üzere 3 alt boyuttan oluşmaktadır. Öleğin Cronbach’s Alpha güvenilirlik katsayısı Susar Kırmızı tarafından .95 olarak hesaplanmıştır. Aslına bağlı kalınarak uygulanan öleğin araştırmacılar tarafından ulaşılan Cronbach’s Alpha güvenilirlik katsayısı değeri .90’dır.

Konuşma becerisine yönelik öz yeterlik öleği: Veri toplama aracı olarak kullanılan bir diğör öleek olan “Öğretmen Adaylarına Yönelik Konuşma Öz Yeterlik Öleği” Katrancı ve Melanlıoğlu (2013) tarafından geliştirilmiştir. Öleek tamamı olumlu 5’li likert 25 maddeden oluşmakta ve alınabilecek en düşük puan 25, en yüksek puan ise 125’tir. Topluluk önünde konuşma, etkili konuşma, konuşma kurallarını uygulama, konuşma içeriğini düzenleme ve konuşmasını değerlendirme isimleriyle toplam 5 alt boyuttan oluşan öleğin Cronbach’s Alpha güvenilirlik katsayısının .92 olduğı belirtilmiştir. Aslına bağlı kalınarak uygulanan öleğin araştırmacılar tarafından ulaşılan Cronbach’s Alpha güvenilirlik katsayısı değeri .93’dür.

Verilerin Analizi

Bu kısımda yapılacak işlemler için SPSS 24 programı kullanılmıştır. Verilerin analizi için kullanılacak testlerin tespit edilmesine yönelik öncelikle verilerin dağılımının normallik gösterip göstermediğini bulmak amacıyla Kolmogorov-Smirnov testi yapılmıştır. Yapılan test sonucunda $p > .05$ olması nedeniyle çalışmada yer alan öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlığına yönelik tutum ve konuşma öz yeterliği algısı puanlarının normal dağılım gösterdiği söylenebilir.

Kitap Okuma Alışkanlığına Yönelik Tutum Öleği varyans homojenliği ($p < .05$) sağlanmamaktadır. Bunun için cinsiyetin öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlığı tutumlarına etkisini incelemek için Mann Whitney U Testi uygulanmıştır. Kitap okuma alışkanlığı tutumlarının bölümler arasında değişim gösterip göstermediğini saptamak için ise Kruskal Wallis H-Testi kullanılmış, farklılıkların tespiti için ise Mann Whitney U Testi’nden yararlanılmıştır. Konuşma öleği varyans homojenlik değeri $p > .05$ olduğı için varyanslar homojen olarak dağılmıştır diyebiliriz. Bunun için cinsiyetin konuşma öz yeterliğine etkisini incelemek için t-testi, okunan bölüm farkının etkisini bulabilmek için ise tek yönlü varyans testi (ANOVA) kullanılmıştır. Kitap okuma alışkanlığı tutumu ve konuşma öz yeterliği arasındaki korelasyonun incelenmesi için Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Tekniğı testi kullanılmıştır.

Verilerin analizi için ağırlıklı ortalama tekniğı benimsenmiştir. Bu ağırlıklı ortalamaların yorumlanması amacıyla aralık ölçütleri geliştirilmiştir. Çalışmada aralık katsayısı $\alpha = 5 - 1 \div 5 = 0,80$ şeklinde bulunmuştur (Batur, vd., 2010). Buna göre, 1-1.80 düşük düzey, 1.81-2.60 düşük üzeri düzey, 2.61-3.40 orta düzey, 3.41-4.20 orta üzeri düzey, 4.21-5 ise üst düzey olarak ele alınmıştır.

3. Bulgular

Öğretmen Adaylarının Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutumları ve Konuşma Öz Yeterlik Durumları

Öğretmen adaylarının okuma alışkanlık tutum ve konuşma öz yeterlik durumları hakkında bilgiler aşağıda tablolar halinde sunulmuştur.

Tablo 2. Öğretmen adaylarının okuma alışkanlığı tutum durumları

	N	Min.	Max.	Ort. ($\bar{X}$)	Ss
1.Öğrenme gereksiniminin karşılanması ve eğlenmeye ilişkin tutumlar	205	2.05	4.68	3.7315	.53859
2. Kitap okuma alışkanlığının anlamı ve vazgeçilmezliğine ilişkin tutumlar	205	1.25	4.75	3.1963	.73952
3. Kitap okuma alışkanlığının geliştirilmesine ilişkin tutumlar	205	1.00	4.75	3.1793	.61227
Kitap Okuma Alışkanlığına Yönelik Tutum	205	1.85	4.59	3.5406	.53720

Tablo 4'e göre, öğretmen adaylarının okuma alışkanlığı tutumu ölçeğinin birinci alt boyutundaki ortalamalarının orta düzey üzeri ($\bar{X} = 3.73$) olduğu; ikinci alt boyutunda orta düzeyde ($\bar{X} = 3.19$) olduğu; üçüncü alt boyutunda yine orta düzeyde ($\bar{X} = 3.17$) olduğu; tamamında ise orta düzey üzeri ($\bar{X} = 3.54$) olduğu söylenebilir.

Tablo 3. Öğretmen adaylarının konuşma öz yeterlik durumları

	N	Min.	Max.	Ort. ($\bar{X}$)	Ss
1.Topluluk Önünde Konuşma	205	1.71	5.00	3.6230	.64241
2. Etkili Konuşma	205	1.67	5.00	3.7480	.62396
3. Konuşma Kurallarını Uygulama	205	1.60	5.00	3.6410	.62582
4. Konuşma İçeriğini Düzenleme	205	1.25	5.00	2.9329	.78556
5. Konuşmasını Değerlendirme	205	1.00	5.00	3.2650	.80352
Genel Konuşma Öz Yeterliği	205	1.84	5.00	3.5032	.57499

Tablo 5'e göre, öğretmen adaylarının konuşma öz yeterliği ölçeğinin birinci alt boyutundaki ortalamalarının orta düzey üzeri ($\bar{X} = 3.62$) olduğu; ikinci alt boyutunda orta düzey üzeri ($\bar{X} = 3.74$) olduğu; üçüncü alt boyutunda yine orta düzey üzeri ($\bar{X} = 3.64$) olduğu; dördüncü alt boyutunda orta düzeyde ($\bar{X} = 2.93$) olduğu; beşinci alt boyutunda orta düzeyde ($\bar{X} = 3.26$) tamamında ise orta düzey üzeri ($\bar{X} = 3.50$) olduğu söylenebilir.

Cinsiyet Değişkeninin Okuma Alışkanlığı Tutumuna ve Konuşma Öz Yeterliğine Etkisi

Cinsiyet değişkeninin okuma alışkanlığı tutumuna etkisinin incelenmesi yapılan Mann Whitney U testi sonuçları aşağıda verilmiştir.

Tablo 4. Okuma alışkanlığı tutumu Mann Whitney U testi sonuçları

Alt Boyutlar	Cins.	N	Sıra Ort. ($\bar{X}$)	Sıra Top.	U	P
1.Öğrenme gereksiniminin karşılanması ve eğlenmeye ilişkin tutumlar	Kadın	159	113.32	18018.00	2016.000	.000
	Erkek	46	67.33	3097.00		
2.Kitap okuma alışkanlığının anlamı ve vazgeçilmezliğine ilişkin tutumlar	Kadın	159	112.46	17880.50	2153.500	.000
	Erkek	46	70.32	3234.50		
3.Kitap okuma alışkanlığının geliştirilmesine ilişkin tutumlar	Kadın	159	103.32	17222.50	2811.500	.016
	Erkek	46	84.62	3234.50		
Kitap Okuma Alışkanlığına Yönelik Tutum	Kadın	159	113.56	18056.50	1977.500	.000
	Erkek	46	66.49	3058.50		

Tablo 4'e göre, okuma alışkanlığı tutumlarının cinsiyete göre, $p < .05$ olduğu için tüm alt boyutlarda anlamlı farklılık gösterdiği söylenebilmektedir. Sıra ortalamalarına bakıldığında, kadınların sıra ortalama puanlarının erkeklere göre daha fazla olduğu görülmektedir. Bu sebeple kadın öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlığı tutumlarının erkeklere göre daha üst düzeyde bulunmaktadır.

Cinsiyet değişkeninin konuşma öz yeterliğine etkisinin incelenmesi amacıyla yapılan t-testi sonuçları aşağıda verilmiştir.

Tablo 5. Konuşma öz yeterliği bağımsız t-testi sonuçları

Alt Boyutlar	Cins.	N	$\bar{X}$	ss	t	P
1.Topluluk Önünde Konuşma	Kadın	159	3.7053	.58565	3.503	.001
	Erkek	46	3.3385	.74831		
2.Etkili Konuşma	Kadın	159	3.8470	.55117	4.410	.000
	Erkek	46	3.4058	.73757		
3.Konuşma Kurallarını Uygulama	Kadın	159	3.7044	.56874	2.741	.007
	Erkek	46	3.4217	.75921		
4.Konuşma İçeriğini Düzenleme	Kadın	159	2.9513	.74602	.620	.536
	Erkek	46	2.8696	.91551		
5.Konuşmasını Değerlendirme	Kadın	159	3.2935	.75600	.943	.347
	Erkek	46	3.1667	.95258		
Genel Konuşma Öz Yeterliği	Kadın	159	3.5691	.50921	3.112	.002
	Erkek	46	3.2757	.72120		

Tablo 5'e göre, öğretmen adaylarının konuşma öz yeterlik algılarının topluluk önünde konuşma, etkili konuşma, konuşma kurallarını uygulama alt boyutlarında ve genel konuşma öz yeterliklerinde cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($p < .05$). Ortalamalara bakıldığında, bu farklılığın kadınların lehine olduğu gözükmemektedir. Buna göre kadın öğretmen adaylarının konuşma öz yeterlik algılarının erkek öğretmen adaylarına göre daha yüksek olduğu söylenebilir. Konuşma içeriğini düzenleme, konuşmasını değerlendirme alt boyutlarında ise cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark görülmemiştir.

Öğrenim Görülen Bölümün Okuma Alışkanlığı Tutumuna ve Konuşma Öz Yeterliğine Etkisi

Öğrenim görülen bölüm değişkeninin okuma alışkanlığı tutumuna etkisinin incelenmesi amacıyla yapılan Kruskal Wallis H testi sonuçları aşağıda verilmiştir.

Tablo 6. Okuma alışkanlığına yönelik tutum ölçeği 1.alt boyut Kruskal Wallis H testi sonuçları

1.Öğrenme gereksiniminin karşılanması ve eğlenmeye ilişkin tutumlar	Bölüm	N	Sıra Ort.	sd	χ^2	P
	Fen Bilgisi Öğretmenliği	11	114.00	5	17.45	.004
	İlköğretim Matematik Öğretmenliği	42	79.98			
	Okul Öncesi Öğretmenliği	32	111.31			
	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	38	90.58			
	Sınıf Öğretmenliği	39	101.08			
	Türkçe Öğretmenliği	43	129.21			

Tablo 6'da okuma alışkanlığına yönelik tutum ölçeğinin birinci alt boyutu olan "öğrenme gereksiniminin karşılanması ve eğlenmeye ilişkin tutumlar" kısmının öğretim görülen bölüm değişkenine göre karşılaştırılması görülmüştür. $P < .05$ olduğu için okuma alışkanlığına yönelik

tutum ölçeğinin ilk alt boyutu öğrenim görülen bölüme göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Farklılıkların hangi bölümler arasında olduğunun anlaşılması için yapılan Mann Whitney U testine göre; Fen Bilgisi Öğretmenliği bölümü ile İlköğretim Matematik Öğretmenliği arasında Fen Bilgisi Öğretmenliği lehine ($U = 137.000, p = .039$), Okul Öncesi Öğretmenliği ile İlköğretim Matematik Öğretmenliği arasında Okul Öncesi Öğretmenliği lehine ($U = 459.500, p = .02$), İlköğretim Matematik Öğretmenliği ile Türkçe Öğretmenliği arasında Türkçe Öğretmenliği lehine ($U = 437.500, p = .000$), Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık ile Türkçe Öğretmenliği arasında Türkçe Öğretmenliği lehine ($U = 510.000, p = .004$) anlamlı farklılıklar olduğu saptanmıştır.

Tablo 7. Okuma alışkanlığına yönelik tutum ölçeği 2.alt boyut Kruskal Wallis H testi sonuçları

2. Kitap okuma alışkanlığının anlamı ve vazgeçilmezliğine ilişkin tutumlar	Bölüm	N	Sıra Ort.	sd	χ^2	P
	Fen Bilgisi Öğretmenliği	11	111.95	5	23.32	.000
	İlköğretim Matematik Öğretmenliği	42	86.54			
	Okul Öncesi Öğretmenliği	32	94.38			
	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	38	90.55			
	Sınıf Öğretmenliği	39	96.36			
	Türkçe Öğretmenliği	43	140.23			

Tablo 7’de okuma alışkanlığına yönelik tutum ölçeğinin birinci alt boyutu olan “kitap okuma alışkanlığının anlamı ve vazgeçilmezliğine ilişkin tutumlar” kısmının öğretim görülen bölüm değişkenine göre karşılaştırılması görülmüştür. $P < .05$ olduğu için okuma alışkanlığına yönelik tutum ölçeğinin ilk alt boyutu öğrenim görülen bölüme göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Farklılıkların hangi bölümler arasında olduğunun anlaşılması için yapılan Mann Whitney U testine göre; İlköğretim Matematik Öğretmenliği ile Türkçe Öğretmenliği arasında Türkçe Öğretmenliği lehine ($U = 381.500, p = .000$), Okul Öncesi Öğretmenliği ile Türkçe Öğretmenliği arasında Türkçe Öğretmenliği lehine ($U = 412.500, p = .003$), Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık ile Türkçe Öğretmenliği arasında Türkçe Öğretmenliği lehine ($U = 440.000, p = .000$), Sınıf Öğretmenliği ile Türkçe Öğretmenliği arasında Türkçe Öğretmenliği lehine ($U = 499.500, p = .002$) anlamlı farklar olduğu belirlenmiştir.

Tablo 8. Okuma alışkanlığına yönelik tutum ölçeği 3.alt boyut Kruskal Wallis H testi sonuçları

3.Kitap okuma alışkanlığının geliştirilmesine ilişkin tutumlar	Bölüm	N	Sıra Ort.	sd	χ^2	P
	Fen Bilgisi Öğretmenliği	11	100.55	5	11.18	.048
	İlköğretim Matematik Öğretmenliği	42	85.67			
	Okul Öncesi Öğretmenliği	32	104.63			
	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	38	102.62			
	Sınıf Öğretmenliği	39	95.53			
	Türkçe Öğretmenliği	43	126.47			

Tablo 8’de okuma alışkanlığına yönelik tutum ölçeğinin birinci alt boyutu olan “kitap okuma alışkanlığının geliştirilmesine ilişkin tutumlar” kısmının öğretim görülen bölüm değişkenine göre karşılaştırılması görülmüştür. $P < .05$ olduğu için okuma alışkanlığına yönelik tutum ölçeğinin ilk alt boyutu öğrenim görülen bölüme göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Farklılıkların hangi bölümler arasında olduğunun anlaşılması için yapılan Mann Whitney U testine göre; İlköğretim Matematik Öğretmenliği ile Türkçe Öğretmenliği arasında Türkçe Öğretmenliği lehine ($U = 516.000, p = .001$), Sınıf Öğretmenliği ile Türkçe Öğretmenliği arasında Türkçe Öğretmenliği lehine ($U = 604.000, p = .028$) anlamlı fark bulunmuştur.

Tablo 9. Okuma alışkanlığına yönelik tutum ölçeği Kruskal Wallis H testi sonuçları

Kitap Okuma Alışkanlığına Yönelik Tutum	Bölüm	N	Sıra Ort.	sd	χ^2	P
	Fen Bilgisi Öğretmenliği	11	114.27	5	21.07	.001
	İlköğretim Matematik Öğretmenliği	42	80.00			
	Okul Öncesi Öğretmenliği	32	106.48			
	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	38	90.57			
	Sınıf Öğretmenliği	39	98.76			
	Türkçe Öğretmenliği	43	134.83			

Tablo 9’da okuma alışkanlığına yönelik tutum ölçeğinin öğretim görülen bölüm değişkenine göre karşılaştırılması görülmüştür. $P < .05$ olduğu için okuma alışkanlığına yönelik tutumlar öğrenim görülen bölüme göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Tablo incelendiğinde Türkçe Öğretmenliği bölümünün sıra ortalamasının diğer bölümlere göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Buna göre Türkçe Öğretmenliği bölümünün okuma alışkanlığına yönelik tutumlarının diğer bölümlere göre daha yüksek olduğu söylenebilir. Farklılıkların hangi bölümler arasında olduğunun anlaşılması için yapılan Mann Whitney U testine göre; Fen Bilgisi Öğretmenliği bölümü ile İlköğretim Matematik Öğretmenliği arasında Fen Bilgisi Öğretmenliği lehine ($U = 133.000, p = .031$), İlköğretim Matematik Öğretmenliği ile Türkçe Öğretmenliği arasında Türkçe Öğretmenliği lehine ($U = 389.500, p = .000$), Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık ile Türkçe Öğretmenliği arasında Türkçe Öğretmenliği lehine ($U = 464.500, p = .001$), Sınıf Öğretmenliği ile Türkçe Öğretmenliği arasında Türkçe Öğretmenliği lehine ($U = 579.000, p = .016$) anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir.

Öğrenim görülen bölüm değişkeninin konuşma öz yeterlik algısına etkisinin incelenmesi amacıyla yapılan ANOVA testi sonuçları aşağıda verilmiştir. Ayrıca söz konusu farkların hangi bölümler arasında olduğunun tespiti için LSD testi kullanılmıştır.

Tablo 10. ANOVA testi sonuçları ve farklılıklar

		Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Fark
Genel Konuşma Öz Yeterliği	Gruplar Arası	5.181	5	1.036	3.312	.007*	2-3, 2-5, 2-6,
	Grup İçi	62.265	199	.313			4-6
	Toplam	67.446	204				
1.Alt Boyut	Gruplar Arası	4.792	5	.958	2.402	.038*	2-6, 4-6
	Grup İçi	79.398	199	.399			
	Toplam	84.190	204				
2.Alt Boyut	Gruplar Arası	4.256	5	.851	2.254	.051	
	Grup İçi	75.166	199	.378			
	Toplam	79.423	204				
3.Alt Boyut	Gruplar Arası	6.145	5	1.229	3.316	.007*	1-3, 1-6, 2-3,
	Grup İçi	73.751	199	.371			2-6, 5-6
	Toplam	79.896	204				
4.Alt Boyut	Gruplar Arası	10.120	5	2.024	3.479	.005*	2-5, 2-6, 4-6
	Grup İçi	115.770	199	.582			
	Toplam	125.890	204				
5.Alt Boyut	Gruplar Arası	7.524	5	1.505	2.411	.038*	2-6, 4-5, 4-6
	Grup İçi	124.186	199	.624			
	Toplam	131.711	204				

*p<.05; 1: Fen Bilgisi Öğr., 2: İlköğretim Mat. Öğr., 3: Okul Öncesi Öğr., 4: Rehberlik ve Psk. Dan., 5: Sınıf Öğr., 6: Türkçe Öğr.

Tablo 10 incelendiğinde, genel konuşma öz yeterliği ve konuşma öz yeterliğinin 1, 3, 4 ve 5. alt boyutları öğrenim görülen bölüm değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir (p<.05). Konuşma öz yeterlik ölçeğinin 2.alt boyutu ise bölüm değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Öğretmen adaylarının konuşma öz yeterliği ölçeğinin geneline yönelik algıları ele alındığında İlköğretim Matematik Öğretmenliği ($\bar{X} = 3.2838$) ve Okul Öncesi Öğretmenliği ($\bar{X} = 3.5775$), İlköğretim Matematik Öğretmenliği ($\bar{X} = 3.2838$) ve Sınıf Öğretmenliği ($\bar{X} = 3.5436$), İlköğretim Matematik Öğretmenliği ($\bar{X} = 3.2838$) ve Türkçe Öğretmenliği ($\bar{X} = 3.7405$), Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık ($\bar{X} = 3.4000$) ve Türkçe Öğretmenliği ($\bar{X} = 3.7405$) arasında anlamlı fark olduğu saptanmıştır. Bölümlerin puan ortalamaları ele alındığında en yüksek öz yeterlik algısına Türkçe Öğretmeni adaylarının ($\bar{X} = 3.7405$), en düşük öz yeterlik algısına ise İlköğretim Matematik Öğretmeni adaylarının ($\bar{X} = 3.2838$) sahip olduğu söylenebilir.

Ölçeğin 1.alt boyunda İlköğretim Matematik Öğretmenliği ($\bar{X} = 3.4116$) ve Türkçe Öğretmenliği ($\bar{X} = 3.8605$), Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık ($\bar{X} = 3.5827$) ve Türkçe Öğretmenliği ($\bar{X} = 3.8605$) arasında anlamlı fark olduğu tespit edilmiştir. Buna göre, bu alt boyutta Türkçe Öğretmen adaylarının en yüksek öz yeterlik algısına ($\bar{X} = 3.8605$), İlköğretim Matematik öğretmen adaylarının ise en düşük öz yeterlik algısına ($\bar{X} = 3.4116$) sahip oldukları söylenebilir.

Ölçeğin 3.alt boyutunda Fen Bilgisi Öğretmenliği ($\bar{X} = 3.3273$) ve Okul Öncesi Öğretmenliği ($\bar{X} = 3.8313$), Fen Bilgisi Öğretmenliği ($\bar{X} = 3.3273$) ve Türkçe Öğretmenliği ($\bar{X} = 3.8605$), İlköğretim Matematik Öğretmenliği ($\bar{X} = 3.4429$) ve Okul Öncesi Öğretmenliği ($\bar{X} = 3.8313$), İlköğretim Matematik Öğretmenliği ($\bar{X} = 3.4429$) ve Türkçe Öğretmenliği ($\bar{X} = 3.8605$), Sınıf Öğretmenliği ($\bar{X} = 3.5897$) ve Türkçe Öğretmenliği ($\bar{X} = 3.8605$) arasında anlamlı fark olduğu saptanmıştır. Buna göre, bu alt boyutta Türkçe Öğretmen adaylarının en yüksek öz yeterlik algısına ($\bar{X} = 3.8605$), Fen Bilgisi öğretmen adaylarının ise en düşük öz yeterlik algısına ($\bar{X} = 3.3273$) sahip oldukları söylenebilir.

Ölçeğin 4.alt boyutunda İlköğretim Matematik Öğretmenliği ($\bar{X} = 2.6607$) ve Sınıf Öğretmenliği ($\bar{X} = 3.0256$), İlköğretim Matematik Öğretmenliği ($\bar{X} = 2.6607$) ve Türkçe Öğretmenliği ($\bar{X} = 3.2616$), Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık ($\bar{X} = 2.7237$) ve Türkçe Öğretmenliği ($\bar{X} = 3.2616$) arasında anlamlı fark bulunduğu saptanmıştır. Buna göre, bu alt boyutta Türkçe Öğretmen adaylarının en yüksek öz yeterlik algısına ($\bar{X} = 3.2616$), İlköğretim Matematik öğretmen adaylarının ise en düşük öz yeterlik algısına ($\bar{X} = 2.6607$) sahip oldukları söylenebilir.

Ölçeğin 5. ve son alt boyutunda ise İlköğretim Matematik Öğretmenliği ($\bar{X} = 3.0714$) ve Türkçe Öğretmenliği ($\bar{X} = 3.3846$), Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık ($\bar{X} = 3.0000$) ve Sınıf Öğretmenliği ($\bar{X} = 3.3846$), Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık ($\bar{X} = 3.0000$) ve Türkçe Öğretmenliği ($\bar{X} = 3.5039$) arasında anlamlı fark bulunduğu saptanmıştır. Buna göre, bu alt boyutta Türkçe Öğretmen adaylarının en yüksek öz yeterlik algısına ($\bar{X} = 3.5039$), Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık öğretmen adaylarının ise en düşük öz yeterlik algısına ($\bar{X} = 3.0000$) sahip oldukları söylenebilir.

Okuma Alışkanlığı Tutumu ve Konuşma Öz Yeterliği Arasındaki İlişki

Öğretmen adaylarının okuma alışkanlığına yönelik tutumları ve konuşma öz yeterlik algıları arasındaki ilişkiyi ortaya koymak amacıyla aşağıdaki Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Tekniği analizi yapılmıştır.

Tablo 11. Pearson testi sonuçları (N=205)

Okuma Alışkanlığına Yönelik Tutum	r	p
Konuşma Öz Yeterliği	.515	.000

Tablo 11 incelendiğinde okuma alışkanlığı tutumu ve konuşma öz yeterliği algıları arasında pozitif bir ilişki olduğu görülmektedir ($r = 0.515, p < .01$). Buna göre okuma alışkanlığına yönelik tutumlar arttıkça konuşma öz yeterliği algılarının da arttığı söylenebilir.

4. Sonuç ve Tartışma

Bu çalışmayla öğretmen adaylarının okuma alışkanlığına yönelik tutumları, konuşma öz yeterlik durumları ve okuma alışkanlığı tutumları ile konuşma öz yeterliği arasındaki ilişki ortaya konmaya çalışılmıştır.

Öğretmen adaylarının okuma alışkanlığına yönelik tutumları genel itibariyle orta düzeyin üstünde yer aldığı söylenebilir ($\bar{X} = 3.5406$). Veri toplama aracı olan ölçeğin alt boyutlarına bakıldığında “öğrenme gereksiniminin karşılanması ve eğlenmeye ilişkin tutumlar” alt boyutundan alınan ortalama ölçeğin “kitap okuma alışkanlığının anlamı ve vazgeçilmezliğine ilişkin tutumlar”

ve “kitap okuma alışkanlığının geliştirilmesine ilişkin tutumlar” alt boyutlarından daha fazladır. Buna göre “alışkanlık” kavramının yer aldığı alt boyutların ortalamaları “öğrenme ve eğlenme” kavramlarının yer aldığı alt boyuttan daha düşüktür. Bu durum, öğrencilerin okumayı alışkanlık olarak görmekten çok eğlenme ve öğrenme aracı olarak gördüklerinin kanıtı sayılabilir. Bu sonuç, Yangil (2017), Biçer ve Ercan (2016), Durmuş ve Baş (2016), Koçak vd. (2016), Akın (2015), Koçak vd. (2015), Özdemir, Özdemir ve Kaya (2015), Arı ve Demir (2013), Batur vd. (2010), Temizkan ve Sallabaş’ın (2009) çalışmalarıyla paralellik; Demir (2015) ve Saracoğlu, Yenice ve Karasakaloğlu’nun (2009) çalışmalarıyla karşıtlık göstermektedir.

Öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlığına yönelik tutumlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı fark bulunmuştur. Söz konusu fark kadın öğretmen adaylarının lehinedir. Bu sonuç, Koçak vd. (2016), Koçak vd. (2015), Arı ve Demir (2013), Batur, Gülveren ve Bek (2010), Kalyoncu (2013), Aslantürk ve Saracoğlu (2010), Bozpolat (2010), İşeri (2010), Arslan ve Çelik (2009), Başaran ve Ateş (2009), Demir’in (2009) çalışmalarıyla örtüşmektedir. Aslan (2013) okuma becerisine yönelik yapılan çalışmalarda cinsiyet değişkenini ele almıştır. Aslan, incelediği 54 çalışmanın 36’sında kadınların daha önde olduğunu, erkeklerin 2 çalışmada daha önde olduğunu, 14 çalışmada ise anlamlı fark bulunmadığını belirtmiştir. Bunların yanı sıra 2015 PISA sonuçları da ortaöğretim seviyesindeki öğrencilerde kadınların okuma beceri puanlarının erkeklere göre daha yüksek olduğu görülmektedir (Taş vd., 2016).

Öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlığına yönelik tutumlarının öğrenim görülen bölüm değişkenine göre Türkçe Öğretmenliği lehine anlamlı fark gösterdiği saptanmıştır. Özdemir, Özdemir ve Kaya (2015) yaptıkları çalışmada yedi branş içerisinde Türkçe Öğretmenliği bölümünün kitap okuma alışkanlığına yönelik tutumlarının diğer öğretmen adaylarına göre daha yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Demir (2015) ve Esgin ve Karadağ (2000), araştırmalarında sözel bölümlerde öğrenim gören üniversite öğrencilerinin okuma tutumlarının fen-sayısal bölümlere göre daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Bunun aksine Saracoğlu, Bozkurt ve Serin (2003) yaptıkları çalışmada öğretmen adaylarının okuma ilgi ve alışkanlıklarının bölüm değişkenine yönelik anlamlı bir fark olmadığını bulmuşlardır.

Öğretmen adaylarının konuşma öz yeterliği sonuçlarına bakıldığında genel anlamda orta düzey üzerinde yer aldığı sonucuna varılabilir ($\bar{X} = 3.5032$). Ölçeğin alt boyutlarından “topluluk önünde konuşma, etkili konuşma, konuşma kurallarını uygulama” bölümlerinden alınan puanlar, “konuşma içeriğini düzenleme ve konuşmasını değerlendirme” bölümlerine göre daha yüksek seviyededir. İşcan, Karagöz ve Almalı (2017), Katrancı (2014), Aykaç ve Çetinkaya (2013), Er ve Dermir (2013), Çetinkaya (2011), Maden (2011), Çiftçi ve Taşkaya (2010), Yılmaz ve Çimen (2008) öğretmen adaylarının sözlü iletişim becerilerini genel olarak yüksek seviyede bulmuştur. Oğuz (2009) ise öğretmen adaylarının sözlü iletişim alanındaki algılarının düşük olduğunu tespit etmiştir. Ayrıca sözlü iletişim algılarının düşüklüğüne öğretmen adayları tarafından şu nedenler sıralanmıştır: “kişilik özelliklerinden; konuşma ilkelerine uymamalarından; kitap okumamalarından ve uygulamalı çalışmalar yapmamalarından” (Oğuz, 2009).

Öğretmen adaylarının konuşma öz yeterlik algılarının cinsiyet değişkenine göre kadın öğretmen adayları lehine farklılık gösterdiği saptanmıştır. Bu sonuç, Katrancı (2014), Kılıcıgil vd. (2009), Özerbaş vd. (2007) tarafından yapılan çalışmalarla örtüşmektedir. Fakat İşcan, Karagöz ve Almalı (2017), Akın (2016), Çiftçi ve Taşkaya (2010), Yelok ve Sallabaş (2009), Dilekman, Başçı ve Bektaş (2008), Yılmaz ve Çimen (2008) ise sözlü iletişim algılarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark göstermediğini bulmuşlardır.

Öğretmen adaylarının konuşma öz yeterlik durumları öğrenim görülen bölüm değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte olup, bu fark Türkçe Öğretmenliği lehinedir. Akın (2016) yaptığı çalışmada Türkçe öğretmeni adaylarının konuşma öz yeterlik algılarının yüksek seviyede olduğunu

belirtmiştir. İşcan, Karagöz ve Almalı (2017), Katrancı (2014), Dilekman, Başçı ve Bektaş (2008) öğrenim görülen bölüme göre sözlü iletişim beceri algılarının farklılık gösterdiği sonucuna ulaşmışlardır. Başaran ve Erdem (2009) ise bölüm değişkenine ilişkin anlamlı bir fark bulamamıştır.

Öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlığına yönelik tutumları ile konuşma öz yeterlik algıları arasında pozitif yönde bir ilişki bulunmaktadır. Böylece öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlığına ilişkin tutumları artarken, konuşma öz yeterlik algıları da artmaktadır.

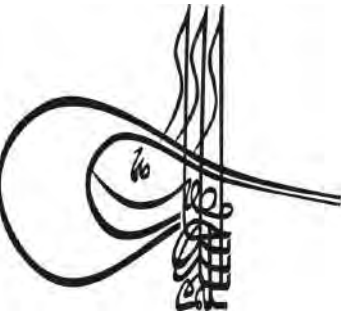
Öğretmen meslek yeterliklerinde yer alan “Öğrenci, meslektaş, aile ve eğitimin diğer paydaşları ile etkili iletişim ve iş birliği kurar.” maddesine ve araştırma sonucuna dayanarak, öğretmen adaylarının gelecekte mesleki yeterliklerini kazanmalarında okuma alışkanlığının da faydasının kanıtlandığını söyleyebiliriz. Bu konuda öğretmen yetiştiren kurumlara büyük görev düşmektedir. Öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlıklarını geliştirebilecekleri faaliyetlerin düzenlenmesi ve desteklenmesi olumlu sonuçlar doğurabilir.

5. KAYNAKÇA

- Akın, E. (2016). Türkçe öğretmen adaylarının konuşma öz yeterliliklerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi Siirt Üniversitesi Örneği. *Route Educational and Social Science Journal*, 3(1), 75-90.
- Arı, E. ve Demir, M. K. (2013). İlköğretim bölümü öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlıklarının değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(1), 116-128.
- Arslan, A. (2013). Okuma Becerisi ile İlgili Makalelerde Cinsiyet değişkeni. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 2(2) 251-265.
- Arslan, Y., Çelik, Z. ve Çelik, E. (2009). Üniversite öğrencilerinin okuma alışkanlığına yönelik tutumlarının belirlenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(26), 113-124.
- Aslantürk, E. ve Saracaloğlu, A. S. (2010). Sınıf Öğretmenlerinin ve Sınıf Öğretmeni Adaylarının Okuma İlgi ve Alışkanlıklarının Karşılaştırılması. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(1), 155-176.
- Aykaç, M. ve Çetinkaya, G. (2013). Yaratıcı drama etkinliklerinin Türkçe öğretmen adaylarının konuşma becerilerine etkisi. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, Volume 8/9 Summer 2013, p. 671-682, ISSN: 1308-2140, www.turkishstudies.net, ANKARA-TURKEY.
- Başaran, M. ve Erdem, İ. (2009). Öğretmen Adaylarının Güzel Konuşma Becerisi İle İlgili Görüşleri Üzerine Bir Araştırma. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17(3), 743-754.
- Batur, Z., Gülveren, H. ve Bek, H. (2010). Öğretmen Adaylarının Okuma Alışkanlıkları Üzerine Bir Araştırma: Uşak Eğitim Fakültesi Örneği. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2010(5).
- Biçer, A. ve Ercan, Z. G. (2017). Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Okuma Alışkanlığını Etkileyen Faktörlerin İncelenmesi (Trakya Üniversitesi Örneği). *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 42-55.
- Bozpolat, E. (2010). Öğretmen adaylarının okuma alışkanlığına ilişkin tutumlarının değerlendirilmesi (Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Fakültesi örneği). *Zeitschrift für die Welt der Türken/Journal of World of Turks*, 2(1), 411-428.

- Çetinkaya, Z. (2011). Türkçe öğretmen adaylarının iletişim becerilerine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19 (2), 567-576.
- Çiftçi, S., ve Taşkaya, S. M.(2010). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öz Yeterlik ve İletişim Becerileri Arasındaki İlişki. *E-Journal of New World Sciences Academy*, 5(3), 921-928.
- Demir, S. (2015). Üniversite Öğrencilerinin Okuma Tutum Ve Alışkanlıkları Üzerine Bir Değerlendirme. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 4(4).
- Demir, T. (2009). İlköğretim II. Kademe Öğretmen Adaylarının Okuma Alışkanlıkları Üzerine Bir Araştırma (Gazi Üniversitesi Örneği). *Turkish Studies - International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, Volume 4/3, s.717-745, ISSN: 1308-2140, www.turkishstudies.net, ANKARA-TURKEY.
- Dilekmen, M., Başçı, Z. ve Bektaş, F. (2008). Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin İletişim Becerileri. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12 (2), 223-231.
- Dökmen, Ü. (1994). *Okuma becerisi, ilgisi ve alışkanlığı üzerine psiko-sosyal bir araştırma*. Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Durmuş, E. ve Baş, K. (2015). Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Kitap Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutumlarının İncelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 16, (USBES Özel Sayı II), 1240-1254.
- Er, O. ve Demir, Ö. (2013). Konuşma becerisinin Türkçe öğretmenleri tarafından kullanılabilirliğine ilişkin Türkçe öğretmeni adaylarının görüşlerinin incelenmesi. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, Volume 8/1 Winter 2013, p.1417-1436, ISSN: 1308-2140, www.turkishstudies.net, ANKARA-TURKEY.
- Esgin, A. ve Karadağ, O. (2000). Üniversite öğrencilerinde okuma alışkanlığı. *Popüler Bilim Dergisi*, 82, 19-23.
- İşcan, A., Karagöz, B. ve Almalı, M. (2017). Öğretmen Adaylarının Sözlü Anlatım Dersine ve Sözlü Anlatıma Yönelik Tutumları Üzerine Bir Çalışma. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, (8), 42-63.
- Karasar, N. (2008). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Katrancı, M. (2014). Öğretmen Adaylarının Konuşma Becerisine Yönelik Öz Yeterlik Algıları. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 174-195.
- Katrancı, M. ve Melanlıoğlu, D. (2013). Öğretmen adaylarına yönelik konuşma öz yeterlik ölçeği: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *International Journal of Social Science*, 6(6), 651-665.
- Kılıçgil, E., Bilir, P., Özdiñç, Ö., Eroğlu, K. ve Eroğlu, B. (2009). İki farklı üniversitenin beden eğitimi ve spor yüksekokulu Türkçe öğretmen adaylarının iletişim becerilerinin değerlendirilmesi. *Sportre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 7(1), 19-28.
- Koçak, B., Çermik, F., Polat, S. ve Şahin, N. (2016). Öğretmen Adaylarının Kitap Okuma Tutumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 5(1), 395-411.
- Koçak, B., Kurtlu, Y., Ulaş, H. ve Epçaçan, C. (2015). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Eleştirel Düşünme Düzeyleri ve Okumaya Yönelik Tutumları Arasındaki İlişki. *EKEV Akademi Dergisi*, 61, 211-228.
- Kurudayıoğlu, M. (2013). *Konuşma Eğitimi*. İstanbul: Kriter Yayınları.

- Maden, S. (2011). Rol kartlarının konuşma eğitimindeki başarı ve tutum üzerine etkisi. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(2), 23-38.
- MEB. (2017). *Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri*. Ankara: Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü.
- Oğuz, A. (2009). Öğretmen adaylarının sözlü ve yazılı anlatım becerilerine ilişkin öz yeterlik algıları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(30), 18-42.
- Ortaş, İ. (2011). Okuma Alışkanlığı Nasıl Kazandırılır. http://turkoloji.cu.edu.tr/GENEL/ibrahim_ortas_okuma_aliskanligi.pdf adresinden 09.04.2018 tarihinde ulaşılmıştır.
- Özdemir, O., Özdemir, M. ve Kaya, B. (2015). Öğretmen Adaylarının Kitap Okuma Alışkanlıklarının İncelenmesi. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(2), 219-233.
- Özerbaş, M. A., Bulut, M. ve Usta, E. (2007). Öğretmen adaylarının algıladıkları iletişim becerisi düzeylerinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, (8/1), 123-135.
- Saracaloğlu, A. S., Bozkurt, N. ve Serin, O., (2003). Üniversite Öğrencilerinin Okuma İlgileri ve Okuma Alışkanlıklarını Etkileyen Faktörler. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*. 4(12), 149-158.
- Saracaloğlu, A. S.,Yenice, N. ve Karasakaloğlu, N. (2009). Öğretmen Adaylarının İletişim ve Problem Çözme Becerileri ile Okuma İlgi ve Alışkanlıkları Arasındaki İlişki. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 167-185.
- Susar-Kırmızı, F. (2012). Öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlığına yönelik tutum ölçeği: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, Volume 7/3, Summer 2012, p. 2353-2366, ISSN: 1308-2140, www.turkishstudies.net, ANKARA-TURKEY.
- Taş, U. E., Arıcı, Ö., Ozarkan, H. B. ve Özgürlük, B. (2016). PISA 2015 Ulusal Raporu. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Temizkan, M. (2009). *Metin türlerine göre okuma eğitimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Temizyürek, F., Erdem, İ. ve Temizkan, M. (2017). *Konuşma eğitimi sözlü anlatım*. Ankara: Pegem Akademi.
- Temizkan, M. ve Sallabaş, M. E. (2009). Öğretmen adaylarının okuma ve yazmaya yönelik tutumlarının karşılaştırılması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(27), 155-176.
- Yangil, M. K. (2017). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Kitap Okuma Alışkanlıklarının Değerlendirilmesi. *Kesit Akademik Dergisi*, 3(1), 218-229.
- Yelok, V. S. ve Sallabaş, M. E. (2009). Öğretmen Adaylarının Sözlü Anlatım Dersine ve Sözlü Anlatıma Olan Tutumlarının Değerlendirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(3), 581-606.
- Yılmaz, İ. ve Çimen, Z. (2008). Beden eğitimi öğretmen adaylarının iletişim beceri düzeyleri. *Atatürk Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 10(3), 3- 14.
- Yin, R. K. (2011). *Qualitative Research from Start to Finish*. New York: Guilford Press.
- Zıllıoğlu, M. (1996). *İletişim Nedir?* İstanbul: Cem Yayınevi.



Article Info/Makale Bilgisi

✍ Received/Geliş: Mayıs 2018

✓ Accepted/Kabul: Haziran 2018

✍ Referees/Hakemler: Doç. Dr. Emin Erdem KAYA – Dr. Öğr. Üyesi Serkan ÖZAY

This article was checked by iThenticate.

PIYANO DERSİNE YÖNELİK TUTUM ÖLÇEĞİ GELİŞTİRME ÇALIŞMASI

Merve SOYCAN* - Aysun Rabia HAMZAOĞLU BİRER**

ÖZET

Bu çalışmada Eğitim Fakültesi Müzik Eğitimi Anabilim Dalı'nda öğrenim gören öğrencilerin piyano dersine yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla bir ölçek geliştirme amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu üç farklı üniversitede, Müzik Eğitimi Anabilim Dalı'nda öğrenim görmekte olan lisans 1., 2., 3. ve 4. sınıf öğrencilerinden 306 kişi oluşturmuştur. Ölçek maddelerinin birbirinden bağımsız, anlamlı faktörlere ayrılıp ayrılmadığını görebilmek için döndürülmüş temel bileşenler analizi yapılmış, test maddelerinden alınan puanlar ile testin toplam puanı arasındaki ilişkiyi açıklamak için madde toplam puan korelasyonu hesaplanmıştır. Faktör analizine göre, 8 madde 1. faktörde, 5 madde 2. faktörde ve 4 madde 3. faktörde toplanmıştır. 1. faktör "İlgi", 2. faktör "Kaygı" ve 3. faktör "Özen" başlıklarını almıştır. Açımlayıcı faktör analizi ile ölçme aracının örtük yapısı belirlendikten sonra doğrulayıcı faktör analizi ile bu örtük yapının doğrulanması için LISREL programı kullanılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi sonunda ise modele ilişkin uyum indeks değerleri GFI=0.89, AGFI=0.85, NFI=0.95, CFI=0.97 ve RMSEA=0.080 olarak hesaplanmıştır. Tutum ölçeği geliştirme çalışmasında yapılan analizler sonucu, 17 maddeden oluşan ölçeğin 3 faktörlü olduğu görülmüş ve ölçeğin iç tutarlılığını saptamak için hesaplanan Cronbach Alpha katsayısı 0.909 olarak tespit edilmiştir. Elde edilen bu değere göre ölçeğin iyi derecede güvenilirliğe sahip olduğu söylemek mümkündür. Geliştirilen tutum ölçeği ile elde edilecek bulgular sayesinde, mesleki müzik eğitimi almakta olan lisans öğrencilerinin piyano dersine yönelik tutumları belirlenebilecektir.

Anahtar Kelimeler: Tutum, Piyano Dersi Tutum Ölçeği, Geçerlik, Güvenirlik.

*  Arş. Gör. Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi ABD, El-mek: mervesync@gmail.com

**  Dr. Öğr. Üyesi, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi ABD, El-mek: aysunhamzaoglu@yahoo.com

ATTITUDE SCALE DEVELOPMENT STUDIES FOR PIANO LESSON

ABSTRACT

This study aims to develop a scale in order to determine the attitudes of the students studying at the Department of Music Education, Faculty of Education, to the piano lesson. The study group consisted of 306 students from 1st, 2nd, 3rd and 4th-year undergraduate students studying at three different universities, Department of Music Teacher Education. In order to find out whether the scale items were separated from each other independently, significant factors were analyzed and the item total score correlation was calculated to explain the relationship between the scores obtained from the test items and the total score of the test. According to factor analysis, 8 items were collected in factor 1, 5 items in factor 2, and 4 items in factor 3. Factor 1 "interest", factor 2 "anxiety" and factor 3 "attention". The LISREL program was used to confirm this implicit construct by confirmatory factor analysis after determining the implicit structure of the instrument by the exploratory factor analysis. At the end of the confirmatory factor analysis, the compliance index values of the models were calculated as GFI = 0.89, AGFI = 0.85, NFI = 0.95, CFI = 0.97 and RMSEA = 0.080. Analyzes of the attitude scale development study showed that the scale consisting of 17 items had a factor of 3, and the Cronbach Alpha coefficient calculated to determine the internal consistency of the scale was 0.909. According to the value obtained, it is possible to say that our scale has good reliability. Thanks to the findings obtained with the attitude scale, the attitudes of the undergraduate students who are receiving vocational music education to the piano lesson can be determined.

STRUCTURED ABSTRACT

Introduction

It is fair to say that an individual's attitude towards an object, a person or an idea etc. s/he has taken as a result of the incidents s/he has experienced since childhood; his/her observations and mimics can be changed, improved or restored. One of the methods that allow making deductions based on individuals' reactions to a series of expressions/materials or attributions are attitude scale (Tavşancıl, 2014:104).

Piano courses, which are carried out at the Department of Music Teacher Education, are one of the essential courses of the music teacher education program. This course aims that music teacher candidates will be able to play along with children's songs and anthems in their professional lives. The piano lesson also aims to transfer knowledge and skills for them to providence musical guidance for children, entertain them with music and make sure that they love music with the intention of musical taste education, one of the dimensions of music education, by playing samples that children will like. It is safe to say that piano classes, so comprehensive regarding its content and aim, support other courses and even set up their structure.

As a result of a literature review, we have found national studies that have been developed on the piano lesson. Tufan and Güdek (2008) in their study titled “The Scale for the Attitudes for Piano Education” developed a scale to measure the attitudes of students of the department of music education towards piano education. SPSS statistics program was used to analyze the data that came from 316 students studying at İnönü University, Niğde University and Uludağ University. In the Likert scale, there are 30 items, 18 of which are positive and 12 negative. The Cronbach’s Alpha value of the two-factor attitude scale is 0.97.

Çevik and Güven (2011) used Tufan and Güdek’s (2008) attitude scale to analyze the attitude of 93 students studying at Balıkesir University’s Fine Arts Education in Turkey. The data obtained were analyzed through t-test, one-way analysis of variance (ANOVA) and Kruskal Wallis test. Study results indicate that student attitude towards piano class is weak.

Gün and Köse (2013) also aimed to determine the attitude towards the piano lesson. The population of the study is the last grade students Music Education Departments of the Faculty of Education and High School of Fine Arts and Sport in Turkey. Data for the research was collected through the scale developed by Tufan and Güdek (2008). The data obtained were analyzed using frequency, percentage and independent sample t-test by SPSS 17 software package. According to the findings, the attitudes towards piano lessons of High School of Fine Arts and Sport are more favorable than music teacher candidates.

To determine the attitudes of music teacher candidates towards the piano lesson, Sönmezöz (2014) used “Instrument Class Attitude Scale”, developed by Yalçınkaya and Eldemir (2013). According to the findings, music teacher candidates have a positive attitude towards the piano lesson.

In their study titled “A Study on Developing an Attitude Scale towards Piano Lesson”, Bakioğlu and Kurtuldu (2015) obtained data from 156 students studying at Karadeniz Technical University, Fine Arts Education Department, Music Education. They developed a three-factor attitude scale of 46 items. The data obtained were analyzed through SPSS 13.0 program. The Cronbach’s Alpha value of the attitude scale is 0.95.

In her study, Ünal (2017) aimed to measure music teacher candidates’ attitude towards piano lessons and to examine their attitude regarding their department, class, the high school they graduated from and gender. To analyze her data, she used the attitude scale developed by Tufan and Güdek (2008).

As a result of the related national literature review, two attitude scales towards the piano lesson have been found. (Tufan and Güdek, 2008; Bakioğlu and Kurtuldu, 2015). However, the hypothesis model that is obtained from the exploratory factor analysis (EFA) should be retested or tested on a new data set. The confirmatory factor analysis (CFA) is a natural extension of the EFA model. An essential characteristic of the CFA is its ability to hypothesize. While EFA is usually a descriptive or exploratory process, CFA analyzes the latent structure of an assessment instrument. Therefore, during a CFA, the researcher should examine all predetermined cases of the factor model such as the number of the factors and factor load. (Çelik and Yılmaz from Lee and Brown, 2016:43).

In the two attitude scales developed towards the piano lesson, there was not a CFA. The current developments in the statistics require CFA. Developing a new scale will enable reaching out to various sample groups and is required to comply with the current events in the statistics and changing circumstances in education. Besides, considering the number of attitude scales developed towards the piano lesson, the Attitude Scale Towards Piano Lesson developed in this study is vital concerning improving the quality and quantity of such scales.

Method

The attitude scale development study was carried out with the voluntary students who were easy to reach. The population of the study consisted of 306 students - 105 students from Niğde Ömer Halisdemir University, Faculty of Fine Arts Education, Department of Music Education; 121 students from Pamukkale University Faculty of Fine Arts Education, Department of Music Education; and 80 students from Ondokuz Mayıs University Faculty of Fine Arts Education. The scale was administered to 193 female and 113 male undergraduate students.

In the first phase of the attitude scale development, the researchers did a literature review and created a questionnaire of 25 items with the help of similar studies. Following the opinions of three piano education scholars and two assessment and evaluation scholars, the number of items in the scale was decreased to 20. 11 of the 20 items consisted of positive, 9 consisted of negative attitude statements. The participants were asked to circle one of the following items: "Strongly agree= 5 points", "Agree=4 points", "Hardly Agree=3 points", "Disagree=2 points" and "Strongly Disagree=1 point".

The data obtained were analyzed through SPSS 18.0 and LISREL 8.7. The positive statements were marked from "Strongly Agree" to "Strongly Disagree" as 5, 4, 3, 2 and 1. On the contrary, the negative statements were marked as 1, 2, 3, 4 and 5 from "Strongly Agree" to "Strongly Disagree". The results were entered into Excel. Exploratory factor analysis (EFA) and confirmatory factor analysis (CFA) were carried out respectively to unveil the implicit structure of the attitude scale.

Result and Discussion

This study aims to develop an appropriate and reliable scale to determine music education students' attitude towards the piano lesson. Factor analysis was carried out on a test scale of 20 items, and the scale was put to principal component analysis to provide information regarding its validity. As a result of the factor analysis, 3 items were removed from the scale. "The Attitude Scale Towards The Piano Lesson" consisted of a total of 17 items, 9 of which were positive and 8 negative. The Cronbach's Alpha coefficient, calculated to determine the internal consistency of the scale, was $\alpha=0.909$. It is fair to say that the scale, developed according to this index, is highly reliable. The scale was determined to consist of 3 factors: The first factor is named "Attention", the second "Anxiety" and the third "Care".

Confirmatory factor analysis was carried out to reveal the consistency between the scale items, of which validity and reliability were tested, and the factors that consisted of those items. According to the results obtained from the LISREL output, the ratio of Chi-square value to

the degree of freedom was (χ^2 /sd) 2.93; while the fit index values regarding the items were calculated as GFI=0.89, AGFI=0.85, NFI=0.95, CFI=0.97 and RMSEA=0.080. In the light of these values, it is fair to say that the scale items are in the satisfactory goodness of fit. It can be said that the developed attitude scale is reliable, valid and useful, and it may be conveniently used in the studies that aim to determine students' attitude towards the piano lesson.

This LIKERT scale named "Attitude Scale Towards The Piano Lesson" could be applied to the students studying at departments of music education; and following the data obtained, negative and positive student attitudes towards this lesson could be determined.

This study suggests the development of scales of a similar attitude, success or perception that cover both music and piano education considering the contribution of scale development studies to the education process.

Keywords: Attitude, Piano Lesson Attitude Scale, Validity, Reliability.

Giriş

Tutum, bir durum, bir olay, nesne ya da kişi karşısında belli bir tavır ortaya koymaya, davranış göstermeye hazır olma durumudur ve tutum ile bireyin kişisel özellikleri, içinde yer aldığı toplumsal, kültürel çevre, toplumsallaşma süreci, bilgi birikimi ve yaşam deneyimleri arasında yakın bir ilişki vardır (İnceoğlu, 2011:16). Bireyin bir nesneye, kişiye, fikre vb. yönelik, çocukluk döneminden itibaren yaşadığı olayların, gözlemlerinin, taklitlerinin sonucu kazandığı tutumun değiştirilebilir, geliştirilebilir ya da yeniden kazandırılabilir olduğunu söylemek mümkündür. Morgan'a göre (1991) öğrenme yoluyla kazanılan tutumlar, bireyin kişilik özelliklerinin bir parçasıdır. Kazanılmış diğer kişilik özellikleri gibi klasik veya edimsel koşullanma yoluyla ya da modellerin gözlenmesi ve taklit yoluyla öğrenilmişlerdir (Aktaran: Tufan ve Güdek, 2008:80).

Bireylerin bir dizi ifade/madde ya da sığata verdikleri tepkilere dayanarak çıkarsamalar yapmaya olanak sağlayan yöntemlerden biri tutum ölçekleridir (Tavşancıl, 2014:104). Dalkıran'a göre (2006:2) eğitimin kontrol mekanizmasında ölçme olmadan değerlendirme yapılamaz, değerlendirme olmadan geribildirim verilemez ve sonuçlar hakkında istenilen bilgi edinilemez. Doğal olarak öğrenme ve öğretme sürecinde sistematik gelişme sağlanamaz. Geliştirilecek olan ölçekler ile eğitim-öğretim sürecinde öğrencilerin derse yönelik tutumlarını belirlemek, yürütölen eğitim programının niteliğini ortaya koyarak, öğrencilerin derse yönelik kaygı, ilgi, değer gibi hisleri hakkında önemli ipuçları verebilir.

Günümüz müzik öğretmenliği bölömlerinde yürütölmekte olan piyano dersi, müzik öğretmenliği programının temelini oluştöran dersler arasındadır. Programda yer alan zorunlu piyano dersinin, müzik öğretmeni adaylarının mesleki yaşantılarında çocuk şarkılarına, marşlara eşlik yapabilmenin yanı sıra müzik eğitiminin boyutlarından biri olan müziksel beğeni (zevk) eğitimi amacıyla, çalgısıyla çocukların seveceği örnekler sunarak, onları müziğe yönlendirme, müzikle eğlendirme ve onlara müziği sevdirmeye hedefiyle kullanabilecekleri bilgi ve becerileri kazandırmayı amaçladığı söylenebilir. Tecimer Kasap (2005) piyano eğitimiyle, verilen bir ezgiye eşlik yapabilme, deşifre çalabilme, transpoze edebilme, okseslendirme yapabilme, kadans çalabilme, analiz edebilme, doğaçlama yapabilme, birlikte çalma ve koro, orkestra eserlerinin partilerini piyanoda çalabilme gibi işlevsel beceriler ile donanmış müzik öğretmeni adaylarının, piyanoyu görev yapacakları okullarda öğrencilerine müzik öğretirken, koro, çalgı ve çalgı gruplarına eşlik yaparken

daha etkili kullanabileceklerini söylemiştir. İçeriği ve amacı bu kadar kapsamlı olan piyano dersinin, müzik öğretmenliği bölümünde yürütülmekte olan müziksel işitme okuma yazma, bireysel ses eğitimi, koro, armoni-kontrpuan-eşlik, orkestra/oda müziği, eğitim müziği besteleme gibi diğer derslere de yardımcı olduğunu hatta altyapı oluşturduğunu söylemek mümkündür.

Literatür taraması sonucu, piyano dersine yönelik geliştirilmiş olan yurt içi çalışmalara rastlanmıştır. Tufan ve Güdek (2008) “Piyano Dersi Tutum Ölçeğinin Geliştirilmesi” başlıklı çalışmalarında, eğitim fakültesi müzik eğitimi anabilim dalı öğrencilerinin piyano dersine yönelik tutumlarını belirlemekte kullanılabilecek bir ölçme aracı geliştirmiştir. İnönü Üniversitesi, Niğde Üniversitesi ve Uludağ Üniversitesi’nden 316 öğrenci ile yürütülen çalışmada verilerin analizi için SPSS istatistik paket programı kullanılmıştır. Likert tipli ölçekte 18’i olumlu, 12’si olumsuz olmak üzere 30 madde bulunmaktadır. İki faktörden oluşan tutum ölçeğinin Cronbach Alpha değeri 0.97 olarak hesaplanmıştır.

Çevik ve Güven (2011) Balıkesir Üniversitesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı’nda öğrenim gören 93 öğrencinin piyano dersine yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla Tufan ve Güdek’e ait (2008) tutum ölçeğini kullanmışlardır. Elde edilen veriler, t-testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve Kruskal Wallis testi kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmada, öğrencilerin piyano dersine yönelik tutumları zayıf düzey çıkmıştır.

Gün ve Köse (2013) Eğitim Fakülteleri Müzik Eğitimi Anabilim Dalı ile Güzel Sanatlar ve Spor Liseleri Müzik Bölümü son sınıf öğrencilerinin piyano dersine yönelik tutumları belirlemeyi amaçlayan çalışmalarında, Tufan ve Güdek (2008) tarafından geliştirilen tutum ölçeğini kullanmışlardır. Araştırmadan elde edilen veriler, SPSS 17 paket programı yardımıyla frekans, yüzde ve bağımsız örneklem t-testi kullanılarak analiz edilmiş ve lise son sınıf öğrencilerinin piyano dersine yönelik tutumlarının, Müzik Eğitimi Anabilim dalı son sınıf öğrencilerin tutumlarına göre daha olumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Sönmezöz (2014) müzik öğretmeni adaylarının piyano dersine yönelik tutumlarının belirlenmesi amacıyla Yalçinkaya ve Eldemir (2013) tarafından geliştirilen “Bireysel Çalgı Dersi Tutum Ölçeği”ni kullanmış ve öğrencilerin piyano dersine yönelik olumlu tutuma sahip olduğunu tespit etmiştir.

Bakıoğlu ve Kurtuldu (2015) “Piyano Dersine Yönelik Tutum Ölçeği Geliştirme Çalışması” başlıklı çalışmalarında Karadeniz Teknik Üniversitesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Öğretmenliği Programı’nda piyano eğitimi alan toplam 156 öğrenci ile çalışmış, 46 maddeden oluşan 3 faktörlü tutum ölçeği geliştirmişlerdir. Verilerin çözümlenmesi sürecinde SPSS 13.0 paket programı kullanılmıştır. Geliştirilen tutum ölçeğinin Cronbach Alpha değeri 0.95 olarak hesaplanmıştır.

Ünal (2017) çalışmasında, müzik öğretmeni adaylarının piyano dersine yönelik tutumlarının tespit edilmesi ve bu tutumların bölüm, sınıf, mezun olunan lise türü ve cinsiyet değişkenleri açısından incelenmesini amaçlamış ve Tufan, Güdek (2008) tarafından geliştirilen tutum ölçeğini kullanmıştır.

Konu ile ilgili yurt içi literatür taraması sonucunda, piyano dersine yönelik geliştirilmiş olan iki tutum ölçeğine rastlanmıştır (Tufan ve Güdek, 2008; Bakıoğlu ve Kurtuldu, 2015). Ancak açıklayıcı faktör analizi (AFA) sonucunda elde edilen hipotez modelinin, yeniden ya da yeni bir veri seti üzerinde test edilmesi gerektiği düşünülür. Doğrulayıcı faktör analizi (DFA), AFA modelinin doğal bir uzantısıdır ve DFA’nın temel bir özelliği hipotez edebilme doğasıdır. AFA genellikle, bir tanımlayıcı veya açıklayıcı süreç iken, bir ölçme aracının gizil yapısını inceleyen DFA’da araştırmacı, faktör modelinin önceden belirlenmiş tüm durumlarına (faktör sayısı, faktör yükleri vb.) bakmalıdır (Lee ve Brown’dan akt. Çelik ve Yılmaz, 2016:43). Daha önce piyano dersine yönelik

geliştirilmiş olan iki tutum ölçeğinde DFA yapılmamıştır. İstatistikteki güncel gelişmelerin DFA'yı gerekli kıldığı düşünülmektedir. Hem farklı örneklem gruplarına ulaşarak, hem de istatistikteki güncel gelişmelere ve eğitim-öğretim sürecinde değişen koşullara uyum sağlamak amacıyla yeni bir ölçek geliştirme gerekli görülmüştür. Ayrıca derse yönelik geliştirilmiş tutum ölçeklerinin sayısı göz önüne alındığında, çalışmada geliştirilen Piyano Dersine Yönelik Tutum Ölçeği'nin, bu tür ölçeklerin nitelik ve niceliğinin artırılması açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

Yöntem

Bu çalışma, piyano dersine yönelik tutum ölçeği geliştirmek amacıyla yapılmıştır. Çalışmada ölçme aracı için en kullanışlı soru formlarından biri olan beşli Likert tipi ölçek kullanılmıştır. Toplamalı sıralama tekniği olan Likert ölçeği, geliştirilmesi diğer ölçeklere göre daha kolay ve kullanışlı olduğundan tutum ölçekleri içinde en yaygın kullanılanıdır. Ayrıca Likert tipi ölçekler çok çeşitli tutum objelerine, durumlarına uyum sağlayabilmekte ve tutumun ölçülebilen boyutlarından hem yönünü hem de derecesini hesaplayabilme olanağı vermektedir (Tavşancıl, 2014:139).

Çalışma Grubu

Ölçek geliştirme çalışması, ulaşılmaya kolay ve araştırmaya gönüllü olarak katılmak isteyen öğrencilerle gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubunu Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı'ndan 105 öğrenci, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı'ndan 121 öğrenci ve Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı'ndan 80 öğrenci olmak üzere toplamda 306 kişi oluşturmuştur. Lisans 1, 2, 3 ve 4 öğrencileriyle yapılan çalışma grubunun 193'ü kız, 113'ü erkek öğrencilerden oluşmaktadır.

Ölçeğin Deneme Formunun Oluşturulması ve Uygulanması

Piyano dersine yönelik tutum ölçeği geliştirme çalışmasının ilk aşamasında araştırmacılar tarafından literatür taraması yapılmış ve benzer çalışmalardan da yardım alınarak 25 maddelik soru havuzu oluşturulmuştur. Piyano eğitiminde uzman 3 akademisyen, ölçme değerlendirme alanında uzman 2 akademisyen görüşü doğrultusunda ölçekte yer alacak madde sayısı 20'ye indirilmiştir.

Tutum ölçeğini oluşturan 20 maddenin 11 tanesi olumlu, 9 tanesi olumsuz tutum ifadesinden oluşmaktadır. Katılımcılardan ölçek maddelerini "Kesinlikle Katılıyorum=5 puan, Katılıyorum=4 puan, Az Katılıyorum=3 puan, Katılmıyorum=2 puan ve Hiç Katılmıyorum=1 puan" şeklinde puanlamaları istenmiştir.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde SPSS 18.0 ve LISREL 8.7 kullanılmıştır. Öğrencilere uygulanan tutum ölçeğindeki olumlu cümleler "Kesinlikle Katılıyorum" seçeneğinden "Hiç Katılmıyorum" seçeneğine doğru 5, 4, 3, 2 ve 1 şeklinde puanlanırken, olumsuz cümleler bunun tam tersi bir yol izlenerek "Kesinlikle Katılıyorum" seçeneğinden "Hiç Katılmıyorum" seçeneğine doğru 1, 2, 3, 4 ve 5 şeklinde puanlanmış ve Excel'e girilmiştir. Tutum ölçeğinin örtük yapısını ortaya çıkarmak için sırasıyla açıklayıcı faktör analizi (AFA) ve doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır.

AFA'da ölçeğin uygulandığı öğrencilerden elde edilen verilerin faktör analizine (yapı geçerliliği) uygun olup olmadığını belirlemek amacıyla, SPSS 18.0 paket programı kullanılarak Cronbach Alpha katsayısı, KMO katsayısı ve Bartlett Sphericity testi uygulanmıştır. SPSS programı ile yapı geçerliği, iç geçerliği ve güvenirliği hesaplanan tutum ölçeğinin, faktörleri ile maddeleri arasındaki uyum indeksleri LISREL programı kullanılarak hesaplanmıştır.

Bulgular ve Yorum

Geliştirilen tutum ölçeğinin madde analizinde ilk olarak ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlık analizi sonucu 0.929 olarak tespit edilmiş ve madde toplam korelasyon değerlerine bakılmıştır (Tablo-1).

Tablo-1. Tutum Ölçeğindeki Maddelerin Madde Toplam Korelasyonlarına İlişkin Bulgular

Maddeler	Madde Toplam Korelasyonları (r)
1	.348
2	.811
3	.450
4	.512
5	.750
6	.707
7	.408
8	.768
9	.596
10	.689
11	.810
12	.754
13	.537
14	.582
15	.558
16	.754
17	.710
18	.440
19	.303
20	.643

*p<0.05

Tablo-1 incelendiğinde, korelasyon değerlerinin $r=303$ (m19) ile $r=811$ (m2) arasında değiştiği ve $r=0.30$ 'un altında bir değer bulunmadığı görülmektedir. Madde toplam korelasyonlarının negatif olmaması ve en az 0.20 olması beklenmektedir (Tavşancıl, 2014: 33). Korelasyon değerlerine baktığımızda tüm maddelerin ölçekte yer alabilecek niteliğe sahip olduğunu söylemek mümkündür. Ölçeğin faktör analizine tabi tutulabilmesi ve yeterli örneklemin seçilip seçilmediğine bakılabilmesi için Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) testi uygulanmış ve bu değer 0.937 çıktığı görülmüştür (Tablo-2). KMO değeri 0 ile 1 arasında bir değer ortaya koymaktadır ve elde edilen değer 1'e yaklaşması örneklem büyüklüğünün yeterliliğine ilişkin fikir vermekte ve 0.70 üzerinde bir değer olması istenmektedir. Veri setinin çok değişkenli normalliğe sahip olduğunu belirlemek için kullanılan "Bartlett's test of sphericity" değerinin ise anlamlı olduğu ($\chi^2=3459.702$; $p<.001$) görülmüştür (Seçer, 2015: 79-82). Değerlerin anlamlı bulunması verilerin temel bileşenler analizi için uygunluğunu, örneklem büyüklüğünün yeterli olduğunu ve faktörleştirilebilirliğini göstermektedir (Büyüköztürk, 2015; Field, 2005, Field'den aktaran: Karal ve Kokoç, 2010).

Tablo-2. KMO ve Bartlett Sphericity Testine İlişkin Bulgular

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		.937
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	3459.702
	df	190
	Sig.	.000

Ölçek maddelerinin birbirinden bağımsız, anlamlı faktörlere ayrılıp ayrılmadığını görebilmek için varimax-rotated tekniği ile döndürülmüş temel bileşenler analizi yapılmıştır (Tablo-

3). Bu analize göre, 6., 8. ve 17. maddelerin binişik maddeler olduğu görülmüş ve ölçekten çıkarılmıştır. 9 olumlu, 8 olumsuz ifadeden oluşan 17 maddelik ölçek, üç faktörlü bir yapı göstermektedir.

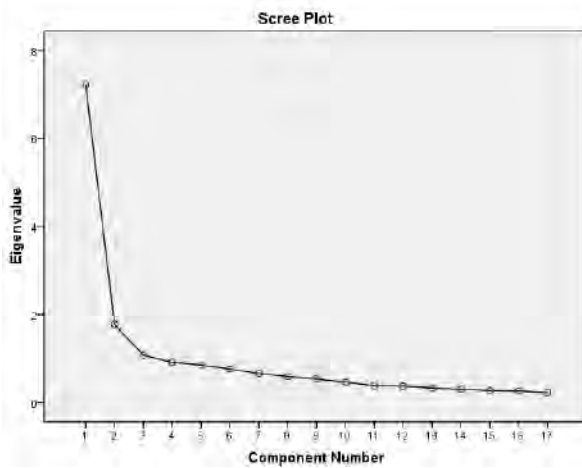
Tablo-3. Döndürülmüş Temel Bileşenler Analizine Göre Faktör Yükleri

Maddeler	1. Faktör (İlgi)	2. Faktör (Kaygı)	3. Faktör (Özen)
15	.784		
14	.699		
16	.679		
20	.668		
5	.638		
12	.634		
2	.632		
11	.607		
7		.757	
4		.701	
18		.608	
10		.604	
1		.429	
3			.841
13			.711
9			.683
19			.527
17 madde	8 madde	5 madde	4 madde

Faktör analizine göre, 8 madde 1. faktörde, 5 madde 2. faktörde ve 4 madde 3. faktörde toplanmıştır. 1. faktör “İlgi”, 2. faktör “Kaygı” ve 3. faktör “Özen” başlıklarını almıştır.

Ayrıca faktör analizi için çizgi grafiği (Şekil-1) incelendiğinde, grafikte ani değişikliğin yaşandığı bileşenlerin 1, 2 ve 3 numaralı faktörde olduğu ve 3 numaralı faktörden sonra grafiğin yatay duruma geçmeye başladığı görülmektedir. Bu da tutum ölçeğinin üç faktörlü olduğuna dair fikir vermektir.

Şekil-1. Çizgi Grafiği



Ölçekte yer alan maddelerin toplamı ile faktörler arası ilişkiyi belirlemek için piyano dersi tutum ölçeğine ait faktörlerin toplam puanlar arası korelasyonlarına bakılmıştır (Tablo-4).

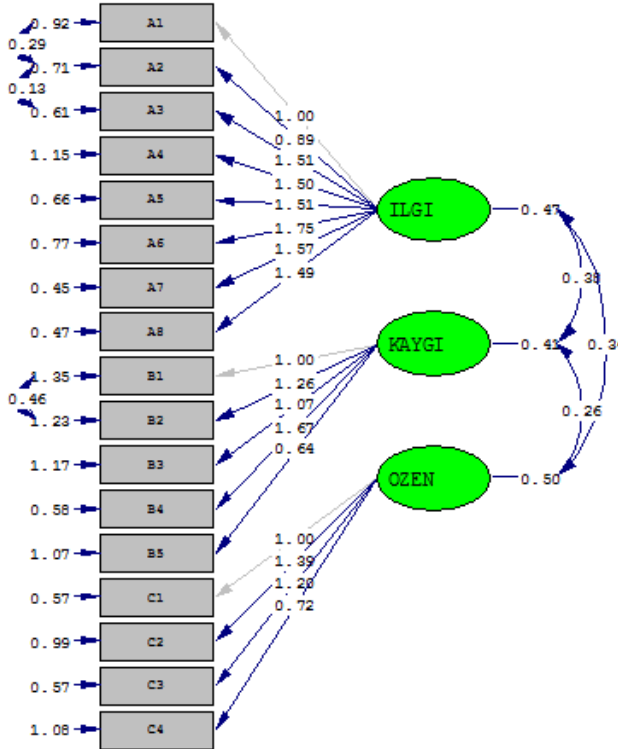
Tablo-4. Müziksel İşitme Okuma Yazma Dersine Yönelik Tutum Ölçeğindeki Maddelerin Faktör Toplam Puanlar Arası Korelasyonlarına İlişkin Bulgular

	1. Faktör (İlgi)	2. Faktör (Kaygı)	3. Faktör (Özen)
1. Faktör (İlgi)	1	.535**	.586**
2. Faktör (Kaygı)	.535**	1	.250**
3. Faktör (Özen)	.586**	.250**	1

**p<0.01, n=306

Test maddelerinden alınan puanlar ile testin toplam puanı arasındaki ilişkiyi açıklamak için yapılan madde toplam puan korelasyonu yorumlamada korelasyon katsayısının 1 olması, mükemmel pozitif bir ilişkiyi gösterir. Tablo-4 incelendiğinde faktörler arasında orta ve düşük düzeye yakın pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir.

Çalışmada AFA ile ölçme aracının örtük yapısı belirledikten sonra DFA ile bu örtük yapının doğrulanması için LISREL 8.7 programı kullanılmıştır. Lisrel çıktısından elde edilen sonuçlara göre Ki-kare değerinin serbestlik derecesine oranı (χ^2/sd) 2,93'tür. Bollen vd. göre iyi bir model için χ^2/sd oranı küçük bir değer olmalıdır. Bu oran 2 ve 3 arasında ise verinin model ile uyumunun kabul edilebilir veya iyi olduğunu göstermektedir (Aktaran: Çelik ve Yılmaz, 2016: 32). Modele ilişkin uyum indeks değerleri GFI=0.89, AGFI=0.85, NFI=0.95, CFI=0.97 ve RMSEA=0.080 olarak hesaplanmıştır. DFA sonucunda elde edilen RMSEA değeri, kabul edilebilir uyumu göstermektedir (Çelik ve Yılmaz, 2016: 39). DFA sonucu elde edilen Path diyagramının düzenlenmiş son hâli Şekil-2'de görülmektedir.

Şekil-2. Doğrulayıcı Faktör Analizi Path Diyagramı

Geliştirilen “Piyano Yönelik Tutum Ölçeği”nden elde edilen ölçümlerin güvenilirliğini belirlemek amacıyla, bir ölçeğin niteliğinin belirlenmesinde en önemli göstergelerden biri olarak kabul edilen Cronbach Alpha değeri tekrar hesaplanmıştır. Ölçek içerisindeki maddelere ve ölçme amacına göre değişebilmekte olan bu sayının önerilen en düşük değeri 0.70’dir (Şeker ve Gençdoğan, 2014: 47). Analiz sonucunda ölçeğin bütününe ait iç tutarlılık katsayısı 0.909 olarak bulunmuştur. Elde edilen bu değere göre ölçeğin iyi derecede güvenilirliğe sahip olduğu söylemek mümkündür.

Sonuç ve Öneriler

Müzik öğretmenliği bölümü öğrencilerinin piyano dersine yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirmenin amaçlandığı bu çalışmada, 20 maddeden oluşan bir deneme tutum ölçeği üzerinde faktör analizi yapılmış, ölçek, geçerliğine ilişkin bilgi sağlamak için döndürülmüş temel bileşenler analizine tabi tutulmuştur. Yapılan faktör analizi sonucu 3 madde ölçekten çıkarılmıştır. 9 olumlu, 8 olumsuz toplamda 17 maddeden oluşan “Piyano Dersine Yönelik Tutum Ölçeği”nin iç tutarlılığına saptamak için hesaplanan Cronbach Alpha katsayısı $\alpha=0.909$ olarak tespit edilmiştir. Bu katsayıya göre geliştirilen tutum ölçeğinin güvenilirliğinin oldukça yüksek olduğunu söylemek mümkündür. Ölçeğin 3 faktörden oluştuğu tespit edilmiş ve 1. faktör “İlgi”, 2. faktör “Kaygı” ve 3. faktör “Özen” başlığını almıştır.

Geçerlik ve güvenilirliği test edilen ölçek maddeleri ile bu maddelerden oluşan faktörler arasındaki uyumu ortaya çıkartmak için doğrulayıcı faktör analizi çalışması yapılmıştır. Lisrel çıktısından elde edilen sonuçlara göre Ki-kare değerinin serbestlik derecesine oranı (χ^2/sd) 2,93 olarak tespit edilirken, modele ilişkin uyum indeks değerleri GFI=0.89, AGFI=0.85, NFI=0.95, CFI=0.97 ve RMSEA=0.080 olarak hesaplanmıştır. Bu değerler ışığında ölçek maddelerinin kabul edilebilir bir uyum iyiliğinde olduğunu söylemek mümkündür. Geliştirilmiş olan tutum ölçeğinin, öğrencilerin piyano dersine ilişkin tutumlarını belirlemek amacıyla gerçekleştirilecek araştırmalarda güvenilirlik, geçerlik ve kullanılabilirlik açısından rahatlıkla kullanılabileceği söylenebilir.

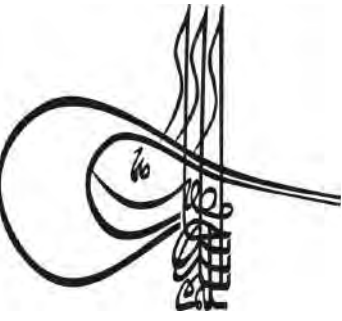
Geliştirilen likert tipli “Piyano Dersine Yönelik Tutum Ölçeği” müzik öğretmenliği bölümlerinde öğrenim görmekte olan öğrencilere uygulanarak, elde edilecek bulgular sonucunda bu derse yönelik olumlu, olumsuz öğrenci tutumları belirlenebilir.

Ölçek geliştirme çalışmalarının eğitim-öğretim sürecine katkıları göz önüne alındığında, gerek genel müzik eğitimi, gerekse piyano eğitimini kapsayan benzer tutum, başarı, algı gibi ölçme araçlarının geliştirilmesi bu çalışmanın önerileri arasında yer almaktadır.

KAYNAKÇA

- Bakıoğlu, Çağlar ve Kurtuldu, M. Kayhan (2015). Piyano Dersine Yönelik Tutum Ölçeği Geliştirme Çalışması. *Alan Eğitimi Araştırmaları Dergisi (ALEG)*, 1(1), 33-39.
- Büyüköztürk, Şener (2015). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı* (Genişletilmiş 21. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Çelik, H. Eray ve Yılmaz, Veysel (2016). *Lisrel 9.1 İle Yapısal Eşitlik Modellemesi, Temel Kavramlar-Uygulamalar-Programlama* (3. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çevik, Deniz Beste ve Güven, Elif (2011). Müzik Öğretmeni Adaylarının Piyano Dersine Yönelik Tutumlarının Değerlendirilmesi. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (29), 103-120.
- Dalkıran, Esra (2006). *Üniversitelerin Müzik Eğitimi Anabilim/Anasanat Dalları Keman Eğitiminde Düzey Belirleme Amaçlı Performansın Ölçülmesi*, Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Gün, Elmas ve Köse, H. Seval (2013). Müzik Öğrencilerinin Piyano Dersine Yönelik Tutumları. *Turkish Studies, International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(3), 247-261.
- İnceoğlu, M. (2011). *Tutum Algı İletişim* (6. Baskı). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Karal, Hasan ve Kokoç, Mehmet (2010). Üniversite Öğrencilerinin Sosyal Ağ Siteleri Kullanım Amaçlarını Belirlemeye Yönelik Bir Ölçek Geliştirme Çalışması. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 1(3), 251-263.
- Seçer, İsmail (2015). *SPSS ve LISREL ile Pratik Veri Analizi, Analiz ve Raporlaştırma* (Genişletilmiş 2. baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sönmezöz, Feyza (2014). Müzik Öğretmeni Adaylarının Piyano Dersine İlişkin Tutumlarının İncelenmesi. *Turkish Studies-International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9(2), 1377-1388.
- Şeker, Hasan ve Gençdoğan, Başaran (2014). *Psikolojide ve Eğitimde Ölçme Aracı Geliştirme* (2. Basım). Ankara: Nobel Yayınları.
- Tavşancıl, Ezel (2014). *Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi* (5. Basım). Ankara: Nobel.
- Tecimer Kasap, Belir (2005). İşlevsel Piyano Becerilerinin Müzik Öğretmenleri İçin Önemi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(1), 149-154.
- Tufan, Enver ve Güdek, Bahar (2008). Piyano Dersi Tutum Ölçeğinin Geliştirilmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(1), 75-90.
- Ünal, Betül (2017). Müzik Öğretmeni Adaylarının Piyano Dersine Yönelik Tutumlarının Değerlendirilmesi. *Online Journal of Music Sciences*, 2(3), 163-178.
- Yalçınkaya, Begüm ve Eldemir, A. Can (2013). Bireysel Çalgı Dersine İlişkin Tutum Ölçeğinin Geliştirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10 (21), 29-36.



Article Info/Makale Bilgisi

✍ Received/Geliş: Nisan 2018

✓ Accepted/Kabul: Haziran 2018

✍ Referees/Hakemler: Doç. Dr. Mehmet Akif SÖZER - Dr. Öğr. Üyesi Hasan Hüseyin ŞAHAN – Dr. Öğr. Üyesi Temel TOPAL

This article was checked by iThenticate.

A1.1 DÜZEYİ “SCHRITT FÜR SCHRITT DEUTSCH” İSİMLİ ORTAÖĞRETİM ALMANCA DERS KİTABININ DÖRT DİL BECERİSİ VE İÇERİK AÇISINDAN İNCELENMESİ*

Begüm TELEMECİ** - Kemal Oğuz ER***

ÖZET

Bu çalışmanın genel amacı, 2016-2017 öğretim yılından itibaren ortaöğretim 9 ve 10. Sınıflarda okutulmakta olan (A1.1 düzeyi) Schritt für Schritt Deutsch isimli ders kitabının dört temel dil becerisine nasıl yer verdiğini ve Almanca Öğretim Programında yer alan içerik önerileriyle uygunluk gösterip göstermediğini incelemektir.

Çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmış olup doküman analizi yapılmıştır. Bu çalışmada doküman incelemesi yönteminin kullanılmasında amaç, çalışmanın veri kaynağı olan “A1.1. Düzeyi Schritt für Schritt” isimli ortaöğretim Almanca ders kitabında dört dil becerisine nasıl yer verdiğini belirlemek ve ders kitabının programda yer alan tema ve içerik önerilerine uygunluğunu tespit etmektir. Verilerin analizinde ilk önce 2011 yılında Talim ve Terbiye Kurulu tarafından yayımlanan Almanca Öğretim Programında yer alan dört temel dil becerisine ait bölümler tek tek incelenmiştir. Öğretim programında her dil becerisi için nelerin amaçlandığı ve bu amaçlara ulaşmak için hangi tekniklerin ve etkinlik tiplerinin daha etkili olabileceği ayrıntılı biçimde açıklanmıştır. Bu doğrultuda da söz konusu ders kitabında yer alan her beceriye ait etkinlikler tek tek incelenerek öğretim programı ile uygunlukları değerlendirilmiştir. Yine bu çalışmada incelenen diğer bir husus olan içerik için de Almanca Öğretim Programında tema ve içerik önerileri adı altındaki tablo detaylı incelenerek ders kitabı ile öğretim programı arasında bu hususta bir uyum olup olmadığı belirlenmeye çalışılmıştır.

* BAUN, Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretimi Programında yapılan yüksek lisans tezinin özetidir.

**  Öğretmen-MEB, El-mek: btelemeci@gmail.com

***  Doç. Dr. Balıkesir Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri ABD, El-mek: keoguzer@gmail.com

Bu çalışmanın sonucunda Schritt für Schritt Deutsch isimli bu ders kitabında yer alan dört temel dil becerisine ait etkinliklerin Almanca Öğretim Programında önerilen etkinlikler ile büyük oranda uyumlu olduğu görülmüştür. İçerik bilgilerinin de Almanca Öğretim Programına büyük oranda uyum sağladığı belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Almanca Öğretim Programı, Almanca Ders Kitabı, Yabancı Dil Öğretimi, Dört Dil Becerisi

EXAMINATION OF THE LEVEL A1.1 COURSE BOOK NAMED “SCHRITT FÜR SCHRITT DEUTSCH” ACCORDING TO THE FOUR SKILLS AND CONTENT

ABSTRACT

The main purpose of this study is to examine how the level A1.1 course book named “Schritt für Schritt Deutsch” – which has been used in secondary education since 2016-2017 – include four skills in languages and whether it accords with the advisories on content or not which are included in German Language Teaching Curriculum.

In this study, qualitative research method was used and document analysis was applied. The reason why the document analysis was applied in this study is to figure out how the level A1.1 course book named “Schritt für Schritt Deutsch” – which is the data resource of the study – include four skills and to determine whether the course book is suitable or not with the advisories on content and subject that are included in German Language Teaching Curriculum. In the analysis of data, the parts related four skills which are included in German Language Teaching Curriculum were firstly examined one by one. It was explained in details what was aimed for each skill in German Language Teaching Curriculum and which techniques and activities can be more effective to reach these aims. In accordance with this aim, the activities related each skill which are included in this course book were examined one by one and evaluated whether they accord with German Language Teaching Curriculum or not. For another point in this study, by examining in details the content and subject chart in German Language Teaching Curriculum, it was tried to be figured out whether there is an accord on this point between course book and German Language Teaching Curriculum.

At the end of this research, it was found out that the activities related to four skills included in this course book named “Schritt für Schritt Deutsch” largely accord with the activities which are advised in German Language Teaching Curriculum. Also it was defined that the content largely accords with German Language Teaching Curriculum.

STRUCTURED ABSTRACT

Purpose of the Study

How old students have to be to start learning a foreign language varies among countries. In Europe, it is a must to learn a first foreign language between the ages of 6 and 9, and a second foreign language between the ages of 10 and 15 (Eurydice, 2012). In Turkey, while first foreign language teaching starts at the second grade (ages 7 to 8), second foreign language teaching starts at the ninth grade (ages 14 to 15) (MEB).

The most commonly taught foreign language is English almost in all countries (Eurydice, 2012). In Turkey, English that is accepted as the world language in order not to fall behind the scientific and technological developments is taught as the first foreign language. The most commonly taught second foreign language in the world is mostly German or French (Eurydice, 2012). In Turkey, while German is the second most commonly taught foreign language, French is taught in just a few schools.

Whichever language is chosen to be taught, the ultimate goal has to be a thorough language acquisition. The significance of learning a foreign language is no longer a matter of debate in the world. Instead, the question is how to teach a foreign language more efficiently and effectively. New methods and techniques have been developed through time within this context. These changes in the teaching of a foreign language brought together changes and innovations in the course equipments. Scientific and technological developments have also enabled the emergence of new and entertaining educational materials. However, despite these changes and innovations, the most commonly used educational materials are course books (Öz, 2010).

Course books guide teachers about what to teach when. Course books have an important role in showing students what they will be learning and increasing their motivations through the presented content and images. A course book that is relevant and prepared in accordance with the curriculum has a lot of uses.

Turkey upon joining the Socrates Project that foresees the common educational practices in Europe on January 20, 2000 with the decision of European Commission follows Common European Framework of Reference for Languages in writing foreign language textbooks (Avrupa Dil Portfolyosu nedir? MEB). Likewise, the A1.1 level German course book namely Schritt für Schritt Deutsch that has been in use since the 2016-2017 academic year with the decision of Ministry of Education's Board of Education is also prepared in accordance with Common European Framework of Reference for Languages.

The general purpose of this study is to examine how Schritt für Schritt Deutsch course book includes the four basic language skills and whether this inclusion is in accordance with the content suggestions provided in German Language Teaching Curriculum.

The questions below will be searched for an answer within this general framework:

1. How do the four language skills (listening, speaking, reading, writing) take place in the ninth and tenth grade secondary education A1.1 level German course books?

2. Are the ninth and tenth grade secondary education A1.1 level German course books in accordance with the theme and content suggestions of the curriculum?

Method

Document analysis method as a qualitative research method is used in this study in accordance with the purpose and nature of the research. The aim of utilizing document analysis method is to determine how the four basic language skills take place in the secondary education A1.1 level German course book namely *Schritt für Schritt Deutsch* and identify the compatibility of the course book with the themes and content of the curriculum.

The data source of the research is *Schritt für Schritt Deutsch*, the secondary education A1.1 level German course book that consists of 128 pages and 8 chapters each divided into three parts. *Schritt für Schritt Deutsch* is accepted as a course book for five years starting from 2016-2017 education year with the 92th board decision of the Ministry of National Education and Board of Education on November 30, 2015.

The four basic language skills in the German Language Teaching Curriculum that were published by the Board of Education in 2011 were examined one by one as the first step to the data analysis. Then, what are aimed for each language skill of the curriculum and which techniques and types of activities will be more effective to reach these aims are detaily explained. Hence, the activities of each skill in the book under consideration are examined one by one and their accordance with the curriculum is evaluated. Furthermore, through the detailed examination of the table namely Theme and Content Suggestions in the German Language Teaching Curriculum, the accordance of the course book and curriculum is tried to be determined in terms of content which is another point examined in this study.

Results

The results below are obtained at the end of the study:

- It is determined that the activities that aim right pronunciation and intonation for the listening skill in the first chapters give place to higher level activities such as filling in the blanks and understanding and answering a question. However, the listening activity in the ninth picture that take part in the findings section is in the second chapter of the examined book. The listener is asked to answer the third question through understanding the whole text. To place in such a high level activity as early as the second chapter seems quite a difficult task for students just at A1.1 level.
- Quantitative differences are evident in the speaking activities among chapters. The number of the speaking activities increase in the following chapters compared to the beginning chapters. This shows that the book which is addressed to an audience that is just learning German at the A1.1 level takes into consideration student level and readiness.
- The book frequently presents activities such as dialogues, debates, interviews, presentations, surveys that are suggested by the German Language Teaching Curriculum. The book and the curriculum are aligned on this matter.

- Basic speaking topics such as “family”, “classes”, “school equipments” reach to a higher level in the following chapters with topics such as “environment”, “nature”, “social rules”. This shows that the book proceeds in accordance with student level.
- Number of the reading activities is determined to have an unbalanced distribution among chapters. While there are 14 reading activities in the first chapter, this number decreases to 8 in the second chapter. This shows that reading skill related activities do not equally take place in each chapter.
- Some of the reading activities include the features of the target culture. Likewise, the aim of knowing and accepting different cultures is especially emphasized in the German Language Teaching Curriculum. The book and the curriculum are partially aligned on this matter.
- The students are generally asked to find the words that they don’t know in the reading activities. It is determined that different activities which would improve reading skill such as answering text related questions, finding right or wrong statements, filling the blank with an appropriate sentence are not given place that much.
- It is determined that the number of writing skill activities differ among chapters.
- It is evident that the book includes a variety of writing activities such as texts, e-mails, birthday cards, postcards, and letters suggested in the German Language Teaching Curriculum. The book is in accordance with the curriculum on this matter.
- The curriculum states that there should be 8 themes and 24 contents in a book that is prepared for A1.1 level. The book and the curriculum are aligned quantitatively in terms of theme and content.
- The curriculum shows clearly which content can take place in which theme. However, even though the themes of the book correspond to the themes suggested by the curriculum, the contents of the book almost do not correspond at all to the contents suggested by the curriculum.
- The curriculum states that if required, it is possible to select additional relevant content for each theme. Indeed, the course book includes contents other than the suggested ones in the curriculum for the themes. However, the different contents selected for a theme in the course book are considered to be suitable for a different theme in the curriculum. For instance, while planning a day is a part of Youth theme in the course book, it is located in the Dreams and Plans theme in the curriculum.
- It is determined that the book does not include songs or poets that would make learning more fun.
- Even though suggested in the curriculum, the course book does not include any real life news from sources such as newspapers or magazine or a singer, an artist, or a popular figure who is German or who has an important role in German speaking cultures.
- Even though information about a Berlin mosque is given part in the book, information or picture of a place of worship belonging to a

different religion is not included. Likewise, even though national holidays in Turkey such as National Sovereignty and Children's Day and Commemoration of Atatürk, Youth and Sports Day are given part in the book, any of the big holidays or festivals in Germany is not included.

- It is observed that daily life related simple topics and statements are selected for activities of each skill, and though partially, these topics and statements are tried to be enriched with cultural elements. However, it is noticed that cultural values of only German culture or Germany are included in terms of cultural elements, and values of German speaking countries such as Switzerland and Austria are not included at all.

- Topics regarding Mustafa Kemal Atatürk who has a big significance in Turkish history and culture are specified in accordance with each class level in German Language Teaching Curriculum. However, it is determined that topics regarding Kemalism which are suggested to be taught in the ninth grade by the German Language Teaching Curriculum are covered very superficially in the course book whose first and last four chapters are prepared for the ninth grade and tenth grade respectively.

Keywords: German Language Teaching Curriculum, German course book, foreign language teaching, four skills in language

1. Giriş

Çoğu insanın üniversite bitirip hatta yüksek lisansını dahi tamamladığı, çok iyi bilgisayar kullandığı günümüzde insan nitelikleri arasında farklılık yaratacak önemli unsurlardan birinin yabancı dil bilme olduğu söylenebilir. Uluslararası ilişkilerin üst düzeye ulaştığı bu son yüzyılda, yabancı dil bilme dünyaya açılan bir kapı olarak görülmektedir. Bu bağlamda ülkeler de yabancı dil öğretiminin üzerinde daha ehemmiyetle durmaktadırlar (Tok, Arıbaş, 2008). Öğrencilerin bir yabancı dili öğrenmeye başlamak zorunda oldukları yaş ülkeler arasında farklılık gösterebilmektedir. Avrupa'da, 6 ila 9 yaş aralığında birinci yabancı dil, 10 ila 15 yaş aralığında ise ikinci yabancı dil öğrenme bir zorunluluktur (Eurydice, 2012). Birinci yabancı dil öğretimine ilkökul 2. sınıfta (7-8 yaş) başlanan Türkiye'de, ikinci yabancı dil öğretimi ise 9. sınıfta (14-15 yaş) başlamaktadır (MEB).

Hemen hemen tüm ülkelerde en fazla öğretilen yabancı dil olan İngilizce (Eurydice, 2012) Türkiye'de de birinci yabancı dil olarak öğretilmektedir. Dünyada en yaygın olarak öğretilen ikinci yabancı dil ise genellikle Almanca veya Fransızcadır (Eurydice, 2012). Türkiye'de ise ikinci yabancı dil olarak öğretilen dil, yüksek oranda Almancadır. Genel Lise, Anadolu Lisesi, hazırlık sınıfı bulunan Anadolu Lisesi, Fen Lisesi, Sosyal Bilimler Lisesi, Anadolu Öğretmen Lisesi, Güzel Sanatlar ve Spor Lisesi, İmam Hatip Lisesi, hazırlığı bulunan İmam Hatip Lisesi, Meslek Lisesi, Anadolu Meslek Lisesi, Teknik Lise, Anadolu Teknik Lisesi, Sağlık Meslek Lisesi ve Anadolu Sağlık Meslek Lisesinde Almanca dersleri bulunmaktadır (Ortaöğretim Almanca Dersi Öğretim Programı, 2011).

Türkiye'de 1997 yılında Talim ve Terbiye Kurulunun kararı ile İngilizce dersi 4. ve 5. sınıflarda zorunlu iken Almanca ve Fransızca da haftada üç saat seçmeli ders olarak konulmuştur. İkinci yabancı dil öğretimi 2001-2002 öğretim yılından itibaren de farklı lise türlerinde yerini almıştır (MEB). İkinci yabancı dil öğretimi çok az okulda Fransızca, İtalyanca, Rusça gibi dillerden biri olmakla birlikte çok sayıdaki okulda Almancadır. Neden ikinci yabancı dilin Almanca olduğu sorusunun birçok cevabı vardır. Gündoğdu (2007) bu sebeplerin politik gelişmeler, savaşlar, göçler,

ekonomik ve kültürel süreçler olduğunu belirtir. 1989 yılında Doğu Bloğu ve Sovyetler Birliği’nin dağılması ile iki Almanya’nın birleşmesi yabancı dil olarak Almancanın dünyadaki konumunu oldukça değiştirdiğini de dile getiren Gündoğdu (2007), Macaristan, Çek Cumhuriyeti ve Slovakya gibi ülkelerde Almanca öğrenenlerin sayısının İngilizce öğrenenlerin sayısını aştığını da belirtir. Almanca Avrupa’da Almanya’nın dışında Letonya, Avusturya, Malta, Belçika ve Lüksemburg gibi ülkelerin de resmi dilidir (Eurydice). Almanca yabancı dil olarak 119 ülkede (resmi dil olarak kabul edilen ülkeler hariç) devlet okullarında öğretilmektedir (Erişim Tarihi: 23.11.2016 deutsch.de).

Yabancı dil öğrenmenin önemi dünyada artık tartışılmamaktadır; yabancı dil öğretiminde asıl tartışılması gereken şey okullarımızda hangi yabancı dilin öğretileceği değil, öğretimi yapılacak olan hedef dilin kişiye nasıl daha etkili ve verimli öğretileceğidir. Bu doğrultuda zaman içerisinde dil öğretiminde yeni yöntem ve teknikler ortaya çıkmıştır. Yabancı dil öğretimindeki bu değişiklikler, ders araç-gereçlerinde de değişimleri ve yenilikleri beraberinde getirmiştir. Ayrıca, bilim ve teknolojiye gelişmeler de yeni ve eğlenceli eğitim materyallerinin ortaya çıkmasını sağlamıştır. Ne var ki bu değişim ve yeniliklere rağmen günümüzde hala en çok kullanılan materyal ders kitaplarıdır (Öz, 2010). Ders kitapları, öğretmene neyi hangi sırayla öğreteceği hususunda rehberlik ederken; öğrencilere de neyi öğreneceklerini gösteren, içerik ve görselleriyle onların ilgi ve motivasyonunu artıran önemli bir role sahiptir. Genç (2002: 75) ders kitabını şöyle tanımlar

Ders kitabı, genel ve özel hedeflerin somutlaştırılarak sunulduğu, öğretim malzemesinin (metin, içerik, beceri alanları, dil bilgisi, sözcük bilgisi, fonetik, imla vs.) bu hedeflere uygun olarak seçildiği, düzenlendiği, sınıf içindeki öğretim sürecini, yöntemi, dersin aşamalarını, çalışma biçimlerini, öğrenci ve öğretmen etkileşimini belirleyen; araç gereç seçimini ve kullanımını düzenleyen öğretim malzemesidir.

Tanımdan da anlaşıldığı üzere öğretim programı doğrultusunda amacına uygun hazırlanmış bir ders kitabının birçok faydası mevcuttur. Dersin hedeflerinin somutlaştırılarak öğrenenlere eğlenceli bir şekilde sunulması, ders başarısının artmasına fayda sağlayacaktır. Özellikle yabancı dil ders kitaplarında hedef kültürün de yer alması öğrencilerde bir farkındalık yaratarak öğrencilerin farklı kültürleri hoşgörüyle karşılamayı öğrenmelerini sağlayacaktır. Bu ve benzeri hedefleri yabancı dil öğretimine kazandırmayı amaçlayan Avrupa Konseyi, 2001 yılında Avrupa Dilleri Ortak Başvuru Metnini yayınlamıştır (İşisağ, 2008). Türkiye’nin de üyesi olduğu Avrupa Konseyi tarafından yayınlanan Avrupa Dilleri Ortak Başvuru Metninin amacını Erdem, Gün, Şengül ve Şimşek (2015: 461) şöyle açıklar:

Avrupa kıtasında yaygın şekilde kullanılan dillerin farklı milletlerce öğrenilmesi ve toplumsal bütünleşmenin sağlanması, kültürel zenginliğin artırılması ve aktarılması; turistik, ticari, kültürel, eğitimsel vb amaçlarla Avrupa içinde farklı ülkelere giden insanların adaptasyon sürecinin hızlandırılması ve içinde bulunduğu toplumun dilini kısa sürede öğrenmesidir.

Avrupa’da ortak eğitim uygulamalarını öngören Socrates Projesine 24 Ocak 2000 tarihinde Avrupa Konseyi kararıyla katılan Türkiye’de, yabancı dil ders kitapları “Avrupa Dilleri Ortak Başvuru Metni kistaslarına” (ADOBM) göre hazırlanmaktadır (Avrupa Dil Portfolyosu nedir? MEB). Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığının kararıyla 2016-2017 öğretim yılından itibaren kullanılmaya başlanan Almanca A1.1 düzeyi “Schritt für Schritt Deutsch” isimli ders kitabı da ADOBM’ne göre hazırlanmıştır.

Değişen öğretim programları, ders kitaplarında da bir değişimi zorunlu kılmaktadır. Günümüzde ikinci yabancı dil öğretimi Avrupa’nın aksine Türkiye’de ancak ortaöğretimde başlamaktadır. Bu kadar geç bir yaşta ikinci dille tanışan öğrenciler için, dil öğrenmeyi mümkün olduğunca basit ve keyifli hale getirmek gerekmektedir. Bunun gerçekleşmesinde de hem öğretmenler hem de ders kitapları önemli bir rol oynamaktadır. Hem eğlenceli hem de etkili bir dil

öğretimi için ders kitapları önemli bir materyaldir. Amacına uygun olarak hazırlanmış bir ders kitabı, öğrencilerde öğrenme motivasyonunu arttıracığı gibi öğretmenlerinde iş yükünü hafifletecektir.

Bu çalışmaya başlanmadan önce, özellikle Almanca ders kitaplarının incelendiği lisansüstü tezler incelenmiş (Başer 2014, Kozallık 2013, Kalkan 2012, Öz 2010) ve bu çalışmaların Almanca ders kitaplarını genellikle ülke bilgisi öğeleri veya Avrupa Dilleri Ortak Başvuru Metni Kriterlerine göre inceledikleri, dört dil becerisi ve içerik açısından incelemedikleri yani bu çalışmadaki gibi Almanca Öğretim Programına göre incelenen bir çalışmanın henüz yapılmadığı görülmüştür. Ayrıca, bu çalışma Talim ve Terbiye Kurulu'na onaylanmış bir ders kitabının incelenmesi, varsa hatalarının ortaya çıkarılması ve eksikliklerinin tespit edilmesi bundan sonraki kitap hazırlama çalışmalarına yardımcı olması açısından da önem taşımaktadır. Bu çalışmanın temel amacı A.1.1 düzeyinde 9 ve 10. sınıflar için hazırlanmış olan Schrit für Schrit Deutsch isimli ders kitabını dört temel dil becerisi ve içerik açısından değerlendirmektir.

1.1. Amaç

Bu çalışmanın genel amacı ortaöğretim 9 ve 10. Sınıflarda okutulmakta olan (A1.1 düzeyi) Schrit für Schrit Deutsch isimli ders kitabının dört temel dil becerisine nasıl yer verdiğini ve Almanca Öğretim Programında yer alan içerik önerileriyle uygunluk gösterip göstermediğini incelemektir.

Bu genel çerçevede aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır:

1. 9 ve 10. sınıf Almanca Ortaöğretim A1.1 düzeyi Almanca ders kitabı dört dil becerisine (dinleme-konuşma-okuma-yazma) nasıl yer vermektedir?

2. 9 ve 10. sınıf Almanca Ortaöğretim A1.1 düzeyi Almanca ders kitabı programda yer alan tema ve içerik önerilerine uygun mudur?

2. Yöntem

2.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışma nitel bir araştırmadır. Nitel araştırma yöntemi, post modern, post pozitivist felsefelerle dayanır ve yorumlayıcı bilim anlayışını benimser (Sönmez ve Alacapınar, 2013:70). Yıldırım ve Şimşek'e (2006) göre ise nitel araştırma gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırmadır. Dowling (2012) ve Glesne (2011), güncel yaşamdaki dinamiklerin çeşitlenmesi, her alanda dezavantajlı grupların daha görünür hale gelmesi, teknoloji ile birlikte bilginin kolay ulaşılabilir olması ile farklılaşan yaşam deneyimlerinin ve değişen sosyal ilişkilerin daha detaylı olarak çalışılmasında nitel araştırma yöntemlerinin kullanılmaya başlandığını belirtmektedirler (Akt:Seggie ve Bayyurt, 2015, 11).

Bu çalışmada araştırmanın amacına ve doğasına uygun olarak nitel araştırma yöntemlerinden "doküman incelemesi" yöntemi kullanılmıştır. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olaylar hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar ve gözlem ve görüşme yapmaya gerek kalmadan bilgiye ulaşmayı sağlar (Şimşek ve Yıldırım, 2011, 187).

Patton'a göre nitel bulgular üç farklı veri toplama şeklinde meydana gelir: (1) derinlemesine, açık uçlu mülakatlar; (2) doğrudan gözlem ve (3) yazılı dokümanlar (Patton, 2014, s.4). Doküman analizi örgütsel, klinik veya program kayıtlarının tam metinlerinin ya da bunlardan yapılan alıntılar, muhtıra ve yazışmaların, resmi yayınlar veya raporların, kişisel günlüklerin, açık uçlu anketlere verilen yazılı cevapların incelenmesini kapsamaktadır (Patton, 2014, 4).

2.2. Veri Kaynağı

Araştırmanın veri kaynağı tek başına; Schritt für Schritt isimli 128 sayfa ve sekiz üniteden oluşan ortaöğretim A1.1 düzeyi Almanca ders kitabıdır. Kitapta, her ünite kendi içinde üç bölümden oluşmaktadır ve Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı’nın 30.11.2015 tarihli 92 sayılı kurul kararıyla 2016-2017 öğretim yılından itibaren beş yıl süreyle ders kitabı olarak kabul edilmiştir.

2.3. Verilerin Toplanması

Araştırmanın nitel araştırma özelliği taşıması nedeniyle verilerin toplanmasında doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olaylar hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2011:187). Bu çalışmada doküman incelemesi yönteminin kullanılmasında amaç, “A1.1. Düzeyi Schritt für Schritt” isimli ortaöğretim Almanca ders kitabında dört dil becerisine nasıl yer verdiğini belirlemek ve ders kitabının programda yer alan tema ve içerik önerilerine uygunluğunu tespit etmektir.

2.4. Verilerin Analizi

Araştırmada veri kaynağı olarak tek başına A1.1. Düzeyi Schritt für Schritt” isimli ortaöğretim Almanca ders kitabı bu araştırmanın tüm veri setini oluşturmaktadır. Bailey (1982), dokümanları böyle bir amaç için kullanacak araştırmacıların dokümanları dört aşamada analiz edebileceklerini belirtmiştir: analize konu veriden örneklem seçme, kategorilerin geliştirilmesi, analiz biriminin saptanması ve sayısallaştırma. Bu çalışmada incelenen ders kitabından örneklem seçme yoluna gidilmemiş kitaptaki tüm üniteler veri olarak alınmış ve öğretim programında yer alan dört dil becerisi (okuma-dinleme-yazma-konuşma) ve tema-içerik önerilerine yani araştırmanın amacını yansıtan kategorilere göre analiz edilmiştir. Verilerin analizinde ilk önce 2011 yılında Talim ve Terbiye Kurulu tarafından yayımlanan Almanca Öğretim Programında yer alan dört temel dil becerisine ait bölümler tek tek incelenmiştir. Öğretim programında her dil becerisi için nelerin amaçlandığı ve bu amaçlara ulaşmak için hangi tekniklerin ve etkinlik tiplerinin daha etkili olabileceği ayrıntılı biçimde açıklanmıştır. Bu doğrultuda da söz konusu ders kitabında yer alan her beceriye ait etkinlikler tek tek incelenerek, tablolar oluşturulup sayısallaştırılarak öğretim programı ile uygunlukları değerlendirilmiştir. Ayrıca, çalışmada incelenen diğer bir husus olan içerik için de Almanca Öğretim Programında tema ve içerik önerileri adı altındaki tablo detaylı olarak incelenerek ders kitabı ile öğretim programı arasında bu hususta detaylı bir karşılaştırma yapılmıştır. Karşılaştırma yapılırken programda önerilen içerik ve tema önerileri çalışmada tablo ile verilmiş ve kitapta kullanılan resimlerden ve etkinlik örneklerinden yararlanarak da programla kitabın uyumlu ve uyumsuz yerleri ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

3. Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde araştırmanın alt problemleri doğrultusunda elde edilen verilerden ulaşılan bulgulara ve bu bulgulara ilişkin yorumlara yer verilmiştir.

3.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

9 ve 10. sınıf Almanca Ortaöğretim A1.1 düzeyi Almanca ders kitabı dört dil becerisine (dinleme-konuşma-okuma-yazma) nasıl yer vermektedir?

A1.1 seviyesinde olan kitap 8 üniteden oluşmaktadır. Programda her beceriye dengeli bir şekilde yer verilmesi gerektiği belirtilmekte ve her beceriye ait etkinlik örnekleri de yer almaktadır. Almanca öğretim programına göre hazırlanan kitapta her beceriye eşit düzeyde yer verilip verilmediği ve hangi etkinlikler ile bu becerilerin kazandırılmak istendiği bu bölümde belirlenmeye çalışılacaktır.

3.1.1. Dinleme

8 üniteden oluşan ders kitabının her ünitesinde sayısı değişmekle beraber dinleme aktivitelerine yer verilmiştir. Her üniteye yer alan dinleme bölümlerinin sayısı şöyledir:

Tablo 1: Dinleme Etkinliklerinin Sayıları

1. Ünite	17
2. Ünite	13
3. Ünite	11
4. Ünite	9
5. Ünite	7
6. Ünite	5
7. Ünite	8
8. Ünite	9
TOPLAM	79

Yukarıdaki tabloya bakıldığında üniteler arasında büyük sayı farklılıkları dikkati çekmektedir. 1. Üniteye 17 olan dinleme sayısı 6. Üniteye 5'e kadar düşmektedir. Dinleme becerisinin ölçülmesinde üniteler arasında bu kadar büyük farklılıklar dinleme becerisinde eşitliğin sağlanamadığını göstermektedir. En çok dinleme aktivitesinin olduğu "Ben ve İletişim Bilgilerim" adlı birinci üniteye genellikle sadece doğru telaffuzların duyulması amaçlanmaktadır. Dinleyen kişinin herhangi bir şey doldurması ya da eşleştirmesi gibi beceri isteyen etkinliklerin sayısı daha azdır.



Resim 1: Schritt für Schritt Deutsch 1. Dinleme Etkinliği

1 Hör zu und lies mit! Wer ist neu in der Klasse?



- ★ Hallo! Wer bist du?
- ★ Hallo! Ich bin Klaus. Wer bist du?
- ★ Ich bin Claudia. Wie geht es dir, Klaus?
- ★ Danke, gut. Wie geht es dir, Claudia?
- ★ Danke auch gut. Bist du neu in der Klasse?
- ★ Ja, ich bin neu hier. Tschüs, bis später!
- ★ Tschüs, bis später!

eu — oy Bis später!

Resim 2: Schritt für Schritt Deutsch 2. Dinleme Etkinliği

Yukarıdaki iki örnekte de görüldüğü gibi dinleyeninin sadece telaffuzlara dikkat etmesi istenmektedir. Bu durumda dinleyici pasiftir. Bu etkinlikler ile Almancayı yeni öğrenmeye başlayanların ilk ünite tanışma ve vedalaşma yapılarını nerede, nasıl kullanmaları ve bu yapıları nasıl telaffuz etmeleri gerektiğini öğrenmeleri hedeflenmektedir.

3 Hör zu und ergänze die Dialoge!



Left Scene (Outside School):

- Boy 1: Hallo, ich heiße Mark. Wie heißt du?
- Boy 2: Ich heiße Martin. Wie geht es dir?
- Boy 1: Nicht so! Wie geht es dir?
- Boy 2: Mir geht es

Right Scene (Classroom):

- Girl: Guten Morgen! Ich bin Erika Müller. Wer bist du?
- Boy: Ich bin Stefan. Wie geht es Ihnen, Frau Müller?
- Girl: Danke, es geht mir! Wie geht es dir?
- Boy: Es geht mir gut!

Yellow Note (Left): Wie geht es Ihnen? Danke, gut! Nicht so gut!

Yellow Note (Right): Wie geht es dir? Danke, sehr gut!

Resim 3: Schritt für Schritt Deutsch 3. Dinleme Etkinliği

Ich komme aus der Türkei.

Hör zu und lies mit! Welches Foto passt zu welchem Text?

A



- ★ Hallo. Ich bin Jahn. Wer bist du?
- ★ Ich bin Sabine. Woher kommst du?
- ★ Ich komme aus England. Und du?
- ★ Ich komme aus Österreich.

B



- ★ Guten Morgen. Mein Name ist Aysel Kocamaz.
- ★ Guten Morgen. Mein Name ist Uwe Müller. Freut mich. Woher kommen Sie?
- ★ Ich komme aus der Türkei.

Resim 4: Schritt für Schritt Deutsch 4. Dinleme Etkinliği

Yine aynı ünite de bulunan bu örneklerde ise tekrar tanışma ifadelerinin yer aldığı ancak dinleyenin boşlukları doldurması ya da uygun resimlerle diyalogu eşleştirmesi gibi aktif katılımın gerektiği görülmektedir.

Hör zu und markiere! Richtig oder falsch?



	richtig	falsch
a) Herr Meier ist Musiklehrer.		
b) Er kommt aus Österreich.		
c) Herr Meier wohnt hier in Berlin.		
d) Er ist 52 Jahre alt.		
e) Er spielt Trompete.		
f) Er ist sympathisch.		

Resim 5: Schritt für Schritt Deutsch 5. Dinleme Etkinliği

Yukarıdaki bu örnek kitabın 2. ünitesi olan Okul ve Arkadaşlar temasında yer almaktadır. Birinci ünite de genellikle doğru telaffuzları duymaya yönelik dinleme aktiviteleri bulunurken, ikinci ünite de duyduğunu anlayıp bu bilgilerin doğru ya da yanlış olduğunu değerlendirmeye yönelik daha üst düzey aktiviteler yer almaktadır.

Hast du Zeit?

Hör zu und schreibe die Antworten!



Wie findet Martina Mathe?

.....

Was ist ihr Lieblingsfach?

.....

Wann geht Martina schwimmen?

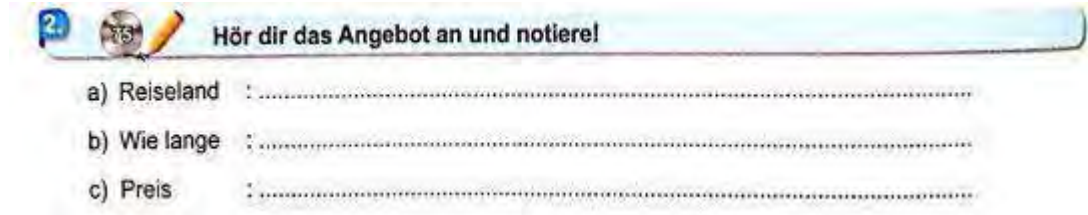
.....

Verstehst du nicht?

Frag: „Was heißt/ bedeutet ...?“

Resim 6: Schritt für Schritt Deutsch 6. Dinleme Etkinliği

Yine ikinci üniteye yer alan bu dinleme alıştırmasında dinleyenin bütün metni anlayarak verilen sorulara cevap vermesi istenmektedir. Yeni Almanca öğrenmeye başlayanlardan daha ikinci üniteye dinlediklerinin tamamını anlamaları ve sorulan sorulara cevap vermeleri istenerek seviye bir anda hızlı bir şekilde yükseltilmiştir. Öğretim programında etkinliklerin öğrenci seviyesine uygun olması gerektiği özellikle vurgulanmaktadır. Bu dinleme etkinliği ise bu bakımdan öğrenci seviyesine uyum göstermemektedir.



Resim 7: Schritt für Schritt Deutsch 7. Dinleme Etkinliği

Sonuncu üniteye seyahat temasında yer alan bu dinleme etkinliğinde öğrencilerin bir tatil önerisini dinlemeleri ve alıştırmada yer alan seyahat edilecek ülke, kalış süresi ve fiyat gibi bilgileri doldurmaları istenmektedir. Öğrencilerin bu bilgileri doldurabilmeleri için metni iyi bir şekilde duyup anlamaları gerekmektedir. Sonuncu üniteye yer alan bu etkinlikte öğrencilerin A1.1 seviyesinin sonuna yaklaşmaları nedeniyle ön bilgileri mevcuttur. Dinlediklerini anlamlandırmada ön bilgilerini kullanabilirler. Bu sebeple bu dinleme etkinliği bu üniteye öğrenci seviyesine uyum sağlayabilmektedir.

3.1.2. Konuşma

Kitapta konuşma, konuşma ve yazma, okuma ve konuşma ve karşılıklı konuşma olmak üzere konuşma becerisine yönelik 4 tip etkinlik bulunmaktadır. Yani bazı etkinliklerde okuma ve konuşma veya konuşma ve yazma gibi iki beceri aynı anda ölçülmeye çalışılmaktadır. Konuşma becerisini içeren etkinlik sayısı her üniteye şöyledir:

Tablo 2: Konuşma Etkinliklerinin Sayıları

1. Ünite	7
2. Ünite	9
3. Ünite	11
4. Ünite	14
5. Ünite	12
6. Ünite	14
7. Ünite	11
8. Ünite	11
Toplam	89

Yukarıdaki tabloya bakıldığında ilk ünitelerde konuşma becerisine yönelik etkinliklerin daha az olduğu dikkati çekmektedir. A1.1 seviyesinde olan kitap Almancayı yeni öğrenenlere hitap etmektedir. Bu sebeple de ilk ünitelerde hiç Almanca bilmeyen öğrencilerin konuşması çok beklenmemektedir. Kitapta ilk ünitelerde az olan konuşma etkinliklerinin daha sonraki ünitelerde giderek artması öğrenci seviyesinin göz önünde tutulduğunu göstermektedir.

Ortaöğretim Almanca Öğretim Programında konuşmanın sözlü anlatım ve karşılıklı konuşma olarak gerçekleştirilebileceği, sınıf içinde diyalog, tartışma, doğaçlama, röportaj, sunum, rol yapma, öykü anlatımı, iletişim oyunları gibi etkinlikler ile öğrenci düzeyleri dikkate alınarak konuşma becerisinin geliştirilebileceği belirtilir.

Kitap incelendiğinde öğretim programında belirtilen sözlü anlatım ve karşılıklı konuşma bölümlerinin kitapta da ayrı ayrı verildiği görülmektedir. Kitabın ilk sayfalarında verilen sembol listesinde konuşma sadece bir balon, karşılıklı konuşma ise iki balonla resmedilmiştir. Ünitelerde de bu semboller hem öğrenciye hem de öğretmene etkinliklerin karşılıklı konuşma mı yoksa kişinin sadece kendisinin konuşacağı karşı taraftan bir cevap beklemeyeceği bir konuşma etkinliği mi olduğunu göstermektedir.

Kitabın ilk ünitelerinde Almancayı yeni öğrenmeye başlayanlar için konuşma etkinliklerinde genellikle doğru telaffuz hedeflenmektedir. Bu da dinleme becerisi ile birleştirilerek öğrencilere sunulmaktadır. Aşağıdaki dinleme ve konuşma alıştırmasında öğrencilerin Almancada hangi harfin hangi sesi verdiğini öğrenerek doğru bir şekilde telaffuz edip konuşabilmeleri için alfabe dinletilerek bu sesleri öğrencilerin de tekrar etmesi istenmektedir.

Das Alphabet											
A	a	B	be	C	tse	D	de	E	e	F	ef
G	ge	H	ha	I	i	J	yot	K	ka	L	el
M	em	N	en	O	o	P	pe	Q	ku	R	er
S	es	T	te	U	u	V	fau	W	ve	X	iks
Y	üpsilon	Z	tset	Ä	ee	Ö	ö	Ü	ü	ß	estset

Resim 8: Schritt für Schritt Deutsch 1. Konuşma Etkinliği

Aile üyelerinin öğrenilmesinin hedeflendiği 3. ünite de Alman bir aile tanıtıldıktan sonra öğrencilerin kendi ailesi hakkında konuşması istenmektedir. Aşağıdaki etkinlikte görüldüğü gibi Annenin/babanın adı nedir, kardeşin var mı, büyükbaban/büyükkannen kaç yaşında gibi örnek sorular verilerek öğrencilerin bu soruları birbirine sorarak karşılıklı konuşma gerçekleştirmeleri hedeflenmektedir.

Sprecht in der Klasse über eure Familien!	
★ Wie heißt dein Vater/deine Mutter?	✦ Er/Sie heißt...
★ Hast du Geschwister?	✦ Ja(Nein), ich habe ein/e (kein/e)...
★ Wie alt ist dein Großvater/deine Großmutter?	✦ Er/Sie ist... Jahre alt.

Resim 9: Schritt für Schritt Deutsch 2. Konuşma Etkinliği

Yine aynı ünite de öğrencilerin evcil hayvanın var mı, varsa nedir, ismi nedir gibi soruları birbirlerine sorarak bir röportaj yapmaları istenmektedir. Evcil hayvanların sınıf içinde röportaj yoluyla öğretilmek istenmesi hem değişik hem de eğlenceli bir konuşma etkinliğidir. Röportaj, Almanca Öğretim Programında yer alan konuşma etkinliklerine ilişkin önerilerden biridir. Ders kitabında bu önerilerin kullanılması kitap ile program arasında bir uyum olduğunu göstermektedir.

Kitabın ilerleyen ünitelerinde konuşma etkinlikleri de değişiklik göstermektedir. Daha üst düzey konularda fikir paylaşımı, tartışma ya da anket yapılması istenmektedir. Özellikle günlük yaşamda öğrencilerin karşılarına çıkabilecek konuların seçilmiş olması öğrencilerin daha çok ilgisini çekebileceği gibi onları konuşmaları için daha çok cesaretlendirebilir. Beşinci ünite de yer alan bu konuşma etkinliğinde öğrencilerin birbirlerine anket uygulamaları istenmektedir. Yaptıkları aktiviteleri sıklık zarflarına ve cinsiyete göre ayırmaları da istenmektedir. Böylelikle eğlenerek hem kelime öğrenmeleri hem de konuşmaları hedeflenmektedir.



Mach eine Umfrage in der Klasse!

Erstelle eine Tabelle. Frag deine Mitschüler nach ihren Aktivitäten.

Wie oft triffst du deine Freunde?

	Mädchen / Jungen	Mädchen / Jungen	Mädchen / Jungen
Aktivität	oft	selten	nie
Freunde treffen			
Ins Kino gehen			
Musik hören			
Sport treiben			

Resim 10: Schritt für Schritt Deutsch 3. Konuşma Etkinliği

Doğa ve İnsan isimli yedinci ünite de çevre ve toplumsal sorunlara dikkat çekilmektedir. Deri kıyafetleri nasıl buldukları ile ilgili öğrencilerin kullanabileceği anahtar kelimeler de verilmiştir. Bir başka konuşma etkinliğinde ise çevre sorunlarına dair 3 resim verilmiştir. Öğrencilerin bu resimlerdeki sorunlarla ilgili konuşmaları istenmektedir. Bu etkinlikler ile öğrencilerin basit, açık ve anlaşılır şekilde kısa konuşmalar yapması, duygularını basit düzeyde ifade etmesi ve bir konuya ilişkin fikrini söyleyebilmesi hedeflenmektedir.

3.1.3. Okuma

Kitapta sadece okuma becerisini içeren bölümler olduğu gibi konuşma becerisinde olduğu gibi diğer becerilerle birleşen okuma bölümleri de mevcuttur. Okuma becerisini içeren etkinliklerin sayısı aşağıdadır:

Tablo 3: Okuma Etkinliklerinin Sayıları

1. Ünite	14
2. Ünite	8
3. Ünite	15
4. Ünite	13
5. Ünite	13
6. Ünite	16
7. Ünite	9
8. Ünite	13
Toplam	101

Tablodan da anlaşıldığı üzere 2 ve 7. Ünitelerde okuma etkinliklerinin sayısı oldukça azdır, diğer ünitelerde ise sayıların birbirine daha yakın olduğu görülmektedir. Üniteler arasında okuma etkinliklerinde sayısal bir denge söz konusu değildir.

Birinci ünite de okuma bölümleri incelendiğinde genellikle kısa kısa ifadelerin yer aldığı diyaloglar karşımıza çıkmaktadır. Bu okuma etkinliklerinde hedef, Almancayı yeni öğrenenlere doğru vurgu, tonlama ve telaffuzu kazandırmaktır. Henüz Almancayı yeni öğrenenler için daha ilk ünite de uzun okuma parçalarının olması beklenmemektedir. Ne var ki uzunluğu ile göz dolduran bir diyalog birinci ünitenin sonunda yer almaktadır. Sadece ilk ünite de yer alan tanışma ve vedalaşma ifadelerinin olduğu bu diyalog biraz fazla uzun olmasına rağmen basit ve gündelik kalıpları içerdiği için öğrenci seviyesine uygun olduğu söylenebilir.

3. Lies den Dialog im Rollenwechsel! Wo wohnt Ayşe?

- Guten Tag, ich bin Ayşe Arslan.
- Guten Tag, Peter Bauer.
- Wie geht es Ihnen?
- Danke, sehr gut. Wie geht es dir, Ayşe?
- Danke, auch sehr gut!
- Woher kommst du?
- Ich komme aus der Türkei.
- Wo wohnst du?
- Ich wohne in Berlin, in Wilmersdorf.
- Wie alt bist du?
- Ich bin 15 Jahre alt.
- Deine Adresse, bittel
- Johann-Georg-Straße 16 A.
- Die Postleitzahl, bittel
- 10709 Berlin.
- Und deine Telefonnummer, bittel
- 305 45 89.
- Die Vorwahl, bittel
- 030.
- Danke, Ayşe. Auf Wiedersehen.
- Auf Wiedersehen, Herr Bauer.



du dein/e

Wo wohnst du?
Ich wohne in ...
Wohnst du in...?
Ja, ich wohne in...
Wie alt bist du?
Ich bin ... Jahre alt?

die Postleitzahl
die Adresse
die Telefonnummer
die Vorwahl

Resim 11: Schritt für Schritt Deutsch 1. Okuma Etkinliği

Okuma becerisinin, telaffuzun gelişmesine, kelimelerin doğru yerde kullanımına ve bunların anlamlarını öğrenmeye olan katkısı göz ardı edilemez. Okuma becerisinin önemi vurgulanarak, öğrencilerin metinde tamamlamadan bırakılmış kısımları tahminde bulunarak geliştirmesi, konulara ilişkin değerlendirmelerde bulunması, metni neden beğendiğini veya beğenmediğini gerekçeleri ile açıklaması, kendisinin benzer durumlarda neler yapabileceğini tartışması gibi etkinliklerin okuma becerisinin geliştirilmesinde önem taşıdığı Ortaöğretim Almanca Öğretim Programında da belirtilir.

Kitapta ilk uzun okuma parçası ikinci ünitenin sonunda karşımıza çıkmaktadır. Mektup arkadaşı arayan bir gencin mektubuna yer verilmiştir. Mektubun dikkatli bir şekilde okunarak öğrencilerden bu mektuba bir cevap yazması istenmektedir. Mektup yazan gencin Almanya'dan olması ilgi çekici olmasının yanında Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metninde vurgulandığı gibi yabancı dil derslerinde farklı kültürleri tanıma ve kabul etme hedefi için güzel bir örnektir.

2. Mark sucht Brieffreunde! Lies die Anzeige und schreibe ihm eine Antwort!



Hallo, mein Name ist Mark und meine Schule heißt Körnerschule. Ich gehe in die 9B. Meine Lieblingsfächer sind Deutsch, Englisch und Kunst. Ich finde Sport doof. Mathe, Physik und Chemie sind interessant. Mein Chemielehrer ist okay. Wir haben viel Spaß. Mein Sportlehrer ist langweilig. Am Montag haben wir um 08.00 Uhr Deutsch. Wir haben um 12.00 Uhr eine Stunde Pause. Ich höre Musik und esse mein Mittagessen. Um halb drei habe ich frei. Wie ist deine Schule? Was sind deine Lieblingsfächer? Was findest du langweilig? Meine Adresse ist: F.C.T. Str.3, 10709 Berlin.

Resim 12: Schritt für Schritt Deutsch 2. Okuma Etkinliği

Kitabın üçüncü ünitesinden itibaren kısa diyalogların yerini biraz daha uzun okuma parçaları almaktadır. Ne var ki yukarıdaki örneğin dışında çok az sayıda okuma parçası bulunmaktadır. Verilen okuma parçalarında genellikle öğrencilerin sadece bilmedikleri kelimelerin altını çizip sözlükten anlamlarını bulmaları istenmektedir. Parçaya dair sorulara yanıt verme ya da doğru yanlış ifadeleri bulma, boş bırakılan yere uygun cümleyi bulma gibi okuma becerisini geliştirecek farklı etkinliklere neredeyse hiç yer verilmemiştir. Kitabın en uzun iki okuma parçası aşağıdadır. İkisinde de öğrencilerden sadece bilmedikleri kelimeleri bulmaları istenmektedir.

Komm und hilf!

Lies den Text und markiere die Verben! Was ist anders?

Wir wohnen in einem Haus mit Garten. Wir haben viele Blumen und Bäume im Garten. Wir lieben die Natur. Wir müssen oft unseren Garten sauber machen und unsere Tiere füttern. Aber mein Bruder Felix macht das nicht gern. Ich muss immer: „Felix, füttere die Katze! Felix, komm und hilf!“ sagen. Das nervt manchmal. Er sagt selten: „Nein, ich komm nicht!“ oder „Ich mach das nicht!“ Er spielt gern im Garten mit Wasser. Wir haben keinen Fernseher zu Hause. Wir reden und spielen viel im Garten. Oft vergessen wir die Zeit. Unsere Mutter sagt: „Kinder, geht ins Bett!“

Resim 13: Schritt für Schritt Deutsch 3. Okuma Etkinliği

Lies den Text! Markiere die neuen Wörter und schau im Wörterbuch nach!

Felix Kommt

Laura lebt seit vier Monaten in Düsseldorf. Ihr Vater arbeitet seit sechs Monaten hier. Düsseldorf ist schön. Sie hat noch nicht viele Freunde. Laura geht viel Spazieren. Das ist ihr Hobby. Felix kommt nächste Woche nach Düsseldorf. Sie fahren nach Köln. Sie sucht im Internet Informationen über Fahrkarten und Preise.

Seit wann?
Seit einem Monat.

Wann kommt Felix?
Er kommt nächste Woche.

Resim 14: Schritt für Schritt Deutsch 4. Okuma Etkinliği

3.1.4.Yazma

Tablo 4: Yazma Etkinliklerinin Sayıları

1. Ünite	12
2. Ünite	12
3. Ünite	17
4. Ünite	10
5. Ünite	12
6. Ünite	14
7. Ünite	14
8. Ünite	11
Toplam	102

Tablodan da anlaşıldığı üzere yazma becerisi için kitapta üniteler arasında küçük farklılıklar olduğu görülmektedir. Kişinin duygu ve düşüncelerini öğrendikleri çerçevesinde doğru bir şekilde aktarabilmesi, özellikle günümüzde yaygın olarak kullanılan ve adeta bir gereklilik haline dönüşen sosyal paylaşım siteleri, e-posta, kısa mesajlar gibi etkinlikleri gerçekleştirebilmesi için yazma becerisi oldukça önemlidir. Kitap da bu güncel ihtiyaçlar doğrultusunda, Ortaöğretim Almanca Öğretim Programının da önerdiği kısa mesaj, e-posta, doğum günü kartı, posta kartı, her ne kadar duyulan ihtiyaç azalsa da mektup gibi daha fazla ilgi çekebilecek yazma etkinliklerine sıklıkla yer vermiştir. Aşağıdaki örnekte verilmiş olan kısa mesaja öğrencilerin bir cevap yazması istenmektedir. Kitabın daha ikinci ünitesinde yer alan bu örnekte öğrencinin birinci ünite de öğrendiği selamlaşma ve vedalaşma kalıplarını kullanması ve yavaş yavaş anlamlı kısa cümleler kurması hedeflenmektedir.



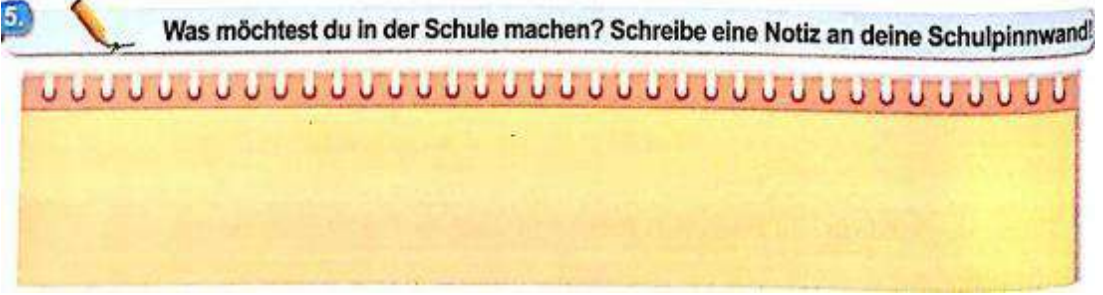
Resim 15: Schritt für Schritt Deutsch 1. Yazma Etkinliği

Kitabın beşinci ünitesinde yer alan doğum günü kartı hazırlama ve davete cevap yazma alıştırmaları ilgi çekici ve öğrencilerin günlük hayatta karşılaşma ihtimalleri olan bir yazma etkinliğidir. Bu alıştırma, tarihleri ifade etme ve özel günler için kullanılan bazı kelime ve kalıpların kullanılmasını görme ve beceriye dönüştürme açısından faydalı bir çalışmadır.



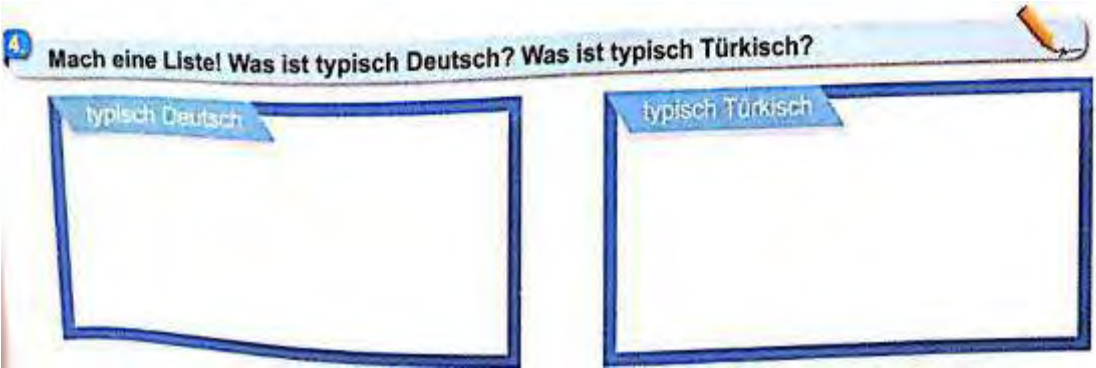
Resim 16: Schritt für Schritt Deutsch 2. Okuma Etkinliği

Örnek olarak inceleyeceğimiz aşağıdaki alıştırmada öncelikle öğrencilere bir üniversite panosundaki duyurular ve ilanlar tanıtılmıştır. Bu örnekten yola çıkarak öğrencilerin de benzer duyuru ve ilanlar hazırlamaları istenmiştir. Almanca Öğretim Programında yer alan günlük ihtiyaçlarını sahip olduğu sözcük bilgisi ile doğru ve uygun yerde kullanma hedefi, kitapta bu eğlenceli yazma alıştırması ile öğrencilere kazandırılmak istenmektedir. Bu bağlamda programdaki yazma hedeflerinin bazılarının kitaptaki yazma etkinlikleri ile örtüştüğünü söyleyebiliriz.



Resim 17: Schritt für Schritt Deutsch 3. Okuma Etkinliği

Kitabın ilerleyen ünitelerinde yazma aktivitelerinde değişiklikler göze çarpmaktadır. Dördüncü ünite de bulunan aşağıdaki etkinlikte bilindik Türk ve Alman davranış ve alışkanlıklarına dair öğrencilerden bir liste hazırlamaları istenmektedir. Bu etkinlik ile öğrencilerin hedef dilin konuşulduğu ülkenin kültürünü tanıması ve kendi kültürü ile kıyaslayarak bunları basit ifadeler ile betimlemesi hedeflenmektedir. Kültür farklılıkları ve kültürel çeşitlilik ifadeleri; Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Programında ve Ortaöğretim Almanca Öğretim Programında da üzerinde önemle durulan kavramlardır.



Resim 18: Schritt für Schritt Deutsch 4. Okuma Etkinliği

Bu örnekte ise Atatürk ile ilgili ön bilgiler verildikten sonra öğrencilerden Mustafa Kemal Atatürk ile ilgili kısa bir metin yazmaları istenmektedir. Türk tarihinde ve kültüründe önemli bir değer olan Atatürk ile ilgili bir yazı yazmak öğrenciler için ilgi uyandırıcı, motive edici bir etkinliktir. Bu etkinlik, Almanca Öğretim Programında önemle üzerinde durulan Atatürkçülük konularına azda olsa kitapta yer verildiğine güzel bir örnektir.

3. Schreibe einen kurzen Text über Mustafa Kemal Atatürk!



Below the photograph, there are several lines of dotted text for writing.

Resim 19: Schritt für Schritt Deutsch 5. Okuma Etkinliği

4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

9 ve 10. sınıf Almanca Ortaöğretim A1.1 düzeyi Almanca ders kitabı programda yer alan tema ve içerik önerilerine uygun mudur?

Bu bölümde programda önerilen 22 tema ve içerik ile kitapta yer alan 8 tema ve içerik bilgileri karşılaştırılarak programdaki içerik önerileriyle kitabın içeriğinin ne derece örtüştüğü incelenmiştir. Programda içeriğin nasıl olması gerektiği ayrıntılı bir biçimde sunulmuştur. Schritt für Schritt Deutsch isimli ders kitabının programda yer alan içerik bilgilerine uygun olup olmadığı da bu kısımda değerlendirilmiştir.

Dil yeterlik düzeylerine göre tema ve içerik sayıları programda verilmiştir. A1.1 seviyesi için 8 tema ve 24 içerik olması gerektiği belirtilmiştir. Ders kitabında da 8 tema ve her temada da 3 içerik bulunmaktadır. Böylelikle toplamda 24 içerik olmaktadır. Bu sayı programda istenen tema ve içerik sayıları ile örtüşmektedir.

Programda tema ve içerik önerileri için bir tablo hazırlanmıştır. Bu tablo aşağıdadır:

Tablo 5: Programda Yer Alan Tema ve İçerik Önerileri

	TEMALAR	İÇERİK ÖNERİLERİ
1	BİREY VE TOPLUM	Kişisel bilgiler, biyografi, aile, okul, arkadaş, akrabalar, komşular, çevreye bakış, birlikte yaşama, ulaşım, ulaşım sorunları, yardımlaşma, dayanışma(yaşlı bakımı, engellilere karşı tutum vb.)
2	DEĞERLER	Atatürk, evrensel değerler, kültürel değerler, millî değerler, ahlaki değerler, sosyal değerler, demokrasi ve insan hakları, vatandaşlık, sivil toplum kuruluşları, gönüllü hizmetleri vb.
3	EĞİTİM	Dersler, üniversite, öğrenci kulüpleri, dil yeteneği, dil öğrenimi, dil ve düşünme, bireysel öğrenme, eğitim sistemi, sınavlar, eğitim teknolojisi, uzaktan eğitim, aile ve eğitim, okul ve eğitim, çevre ve eğitim, eğitim sorunları, hayat boyu öğrenme vb.
4	MESLEKLER	Meslek seçimi, meslek tanıtımı, geleceğin meslekleri, sıra dışı meslekler vb.
5	HAYALLER VE PLANLAR	Gelecekle ilgili hayaller, bireysel hayaller, toplumsal hayaller, bir günlük plan, hafta sonu planları, gezi planı, tatil planı vb.
6	GENÇLİK	Eğitim ve gençlik programları, gönüllü hizmetleri, gençlik sorunları, alışveriş, yurt dışında eğitim fırsatları, gençlik kampları, izcilik, bilgisayar oyunları vb.
7	SPOR	Bireysel sporlar, mücadele sporları, sportmenlik ve sorumlu davranış, spor organizasyonları, olimpiyatlar, engelli olimpiyatları, sıra dışı sporlar vb.
8	KİŞİLİK VE KARAKTER	Ruhsal özellikler, fobiler, kişisel gelişim, hobiler, kendini tanıma, alışkanlıklar, iletişim/etkileşim vb.
9	SAĞLIK VE BESLENME	İlk yardım, hastalıklar, tedavi, tıp, gelişme, kişisel bakım, sağlıklı beslenme, dengeli beslenme, genetiği bozulmuş hormonlu gıdalar sağlıklı yaşam, uyku, besinler vb.
10	DOĞA VE ÇEVRE	Mevsimler, hava durumu, yer şekilleri (dağ, göl, akarsu vb.) güneş sistemi, çevre dengesi, küresel ısınma, doğal afetler, çevre sorunları, açlık, alternatif enerji kaynakları, hayvanlar, nesli tükenmiş türler(hayvanlar, bitkiler), nesli tükenmekte olan türler(hayvanlar, bitkiler) vb.
11	İLETİŞİM	Çevre, medya, telefon, internet, bilişim suçları vb.
12	TARİH	Müze, tarihi eserler, tarihi kişiler, anıtlar, ören yerleri, eski uygarlıklar, arkeoloji, yazılı ve sözlü tarihi kaynaklar vb.
13	TURİZM	İç turizm, dış turizm, kültür, seyahat, seyahat acentesi, turizm çeşitleri (sağlık, kültür turizmi vb.) vb.
14	ÜLKEMİZ	Ülkemizin demografik yapısı, coğrafyası, iklimi, kültürü, ekonomisi, folkloru, gelenek ve görenekler, bayramlar vb.
15	DÜNYAMIZ	Ülkeler, komşu ülkeler, hedef dilin konuşulduğu ülkeler, kıtalar, dünya nüfusu vb.
16	DUYGULAR	Olumlu duygular(sevinç, merhamet, umut vb.) ve olumsuz duygular(üzüntü, endişe vb.), kaygı ile başa çıkma yolları, endişe ile başa çıkma yolları, öfke kontrolü vb.
17	SANAT	Edebiyat (şiir, öykü vb.), tiyatro, sinema, müzik, resim, sanat galerisi, el sanatları, kültürel sanatlar vb.
18	BİLİM VE TEKNOLOJİ	Bilim kurgu, bilimsel organizasyonlar, sosyal bilimler, fen bilimleri, bilgi çağı, yenilikler, yeni icatlar vb.
19	EKONOMİ	Ticaret, üretim, tüketim, ithalat, ihracat, kaynak, üretici, gelir, gider, bütçe, vergi, yatırım, iktisat, kalkınma vb.
20	TASARIM	Mimari, dekorasyon, aksesuar, aletler, otomobiller, desenler, renkler, giysiler vb.
21	BAŞARMA	Başarıya ulaşma yolları, sınav kaygısı, stresle baş edebilme, başarı hikâyeleri, zamanı etkin kullanabilme, çalışma stratejileri vb.
22	GÜVENLİK	Ülke güvenliği, toplum güvenliği, birey güvenliği, özel güvenlik kuruluşları, trafik, trafik güvenliği, güvenliği sağlayan tedbirler (alarm, banka kartı, bilgisayar, çelik kapı) vb.

Ortaöğretim Almanca Dersi Öğretim Programı (MEB, 2011: 11-12)

22 tema ve bu temalara uygun içerik önerileri sunulmuştur. Temalar için verilen içerik önerilerinin zorunlu olmadığı, istenirse temayla bağlantılı farklı içerik önerilerinin de kullanılabileceği programda belirtilir. Ders kitabının 8 teması ve içerikleri ise şöyledir:

Tablo 6: Ders Kitabında Yer Alan Tema ve İçerik Bilgileri

	TEMA	İÇERİK
1	BEN VE İLETİŞİM BİLGİLERİM	1. Selamlaşma 2. İnsanlar nereden gelir? 3. İletişim
2	OKUL VE DERS	1. Okul ve arkadaşlar 2. Ders 3. Zaman
3	KİŞİLİK VE ÖZELLİKLER	1. Aile üyeleri 2. İnsanlar nerede oturur? 3. Yaşam alanları
4	BESLENME VE SAĞLIK	1. Afiyet olsun 2. Yeme alışkanlıkları 3. Hastane
5	GENÇLİK	1. Bir günde bunları yapıyorum 2. Doğum günleri 3. Boş zaman
6	SPORLA SAĞLIKLI VE MUTLU	1. Vücudunu tanıyor musun? 2. Spor çeşitleri 3. Mustafa Kemal Atatürk
7	DOĞA VE İNSAN	1. Mevsimler 2. Kıyafetler 3. Hayvanlar
8	SEYAHAT	1. Posta kartları 2. Trafik 3. Güncel konular

Schritt für Schritt Deutsch (MEB, 2016: 4-5)

Program ile ders kitabı arasındaki temalar karşılaştırıldığında ders kitabında seçilmiş olan tüm konuların programdaki tabloda mevcut olduğu görülmektedir. Ne var ki temalara göre seçilen bazı içeriklerin temaya uygun olmadığı dikkati çekmektedir. Örneğin, “Gençlik” temasında bir gün akışında neler yapıldığından, doğum günlerinden ve boş zaman aktivitelerinden bahsedilmektedir. Öğretim programında ise Gençlik teması için eğitim ve gençlik programları, gönüllü hizmetleri, gençlik sorunları, gönüllü hizmetler, alışveriş, yurt dışında eğitim fırsatları, gençlik kampları, izcilik, bilgisayar oyunları vb. içerik önerileri sunulmuştur. Bu içerik önerilerinin dışında da temaya uygun farklı içeriklerin seçilebileceği programda belirtilmektedir. Ancak ders kitabındaki Gençlik temasının hiçbir içeriği programdaki içerik önerileriyle uyuşmamaktadır. Hatta bir gün planı programda “Hayaller ve Planlar” teması için uygun görülmüştür.

Ders kitabındaki Kişilik ve Özellikler temasında aile üyeleri, insanlar nerede oturur ve yaşam alanları olarak üç içerik verilmiştir. Yine bu üç içeriğinde programdaki “Kişilik ve Karakter” temasında bulunmadığı görülmektedir. Hatta aile konusu programda “Birey ve Toplum” temasında önerilmektedir. Yine kitapta “Sporla Sağlıklı ve Mutlu” temasında verilen milli bayramlar, programda “Ülkemiz” temasında önerilmektedir.

Verilen örneklerde görüldüğü gibi kitabın bazı temaları programda önerilenlerle birebir eşleşmekte iken kitaptaki bazı temalara uygun seçilen içeriklerin programdakiler ile hiç eşleşmediği görülmektedir. Programda zaten temalara farklı içeriklerin seçilebileceği belirtilmekte ancak kitaptaki bazı temalara seçilen içeriklerin temayla hiç bağlantısı olmadığı görülmektedir. Kişilik ve

Özellikleri başlığını gören kişide dış görünüşü tasvir etme, ruh durumunu ifade etme, sahip olunan iyi ve kötü alışkanlıkları gibi içerik beklentileri doğmaktadır. Ne var ki kitapta aile üyeleri, evin bölümleri, mobilyalar ve yaşam alanları gibi kişilik ve karakterle hiç alakası olmayan içerikler seçilmiştir.

Programda dil yeterlilik düzeyi ve sınıf seviyelerine (9-10-11-12) göre Atatürkçülük ile ilgili konular bir tablo şeklinde verilmiştir. A1.1 seviyesindeki ders kitabımızın ilk dört ünitesi 9, son dört ünitesi 10. sınıflar için hazırlanmıştır. Programdaki 9 ve 10. Sınıflar için uygun görülen Atatürkçülük konuları ve açıklamaları ise şöyledir:

Tablo 7: Programda Yer Alan 9 ve 10. Sınıf Atatürkçülük Konuları

SINIF	KONULAR	AÇIKLAMALAR
9	ATATÜRK'ÜN HAYATI Öğrenim hayatı Askerlik Hayatı Siyasi Hayatı	Öğretim programında öğrenme alanlarında yer alan kazanımlarla ilişkilendirme yapılarak işlenmelidir. Bu konulara özellikle 10 Kasımı içine alan Atatürk Haftası, 29 Ekim Cumhuriyet Bayramı, 23 Nisan Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı, 19 Mayıs Atatürk'ü Anma Gençlik ve Spor Bayramı'nda yer verilmelidir.
10	ATATÜRK İLKELERİ Cumhuriyetçilik Milliyetçilik Halkçılık Devletçilik Laiklik İnkılâpçılık	Öğretim programında öğrenme alanlarında yer alan kazanımlarla ilişkilendirme yapılarak, Atatürk ilkelerinin adları verilip bir ya da birkaçı kısaca açıklanmalıdır. Bu konulara özellikle 10 Kasımı içine alan Atatürk Haftası, 29 Ekim Cumhuriyet Bayramı, 23 Nisan Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı, 19 Mayıs Atatürk'ü Anma Gençlik ve Spor Bayramı'nda yer verilmelidir.

Ortaöğretim Almanca Öğretim Programı, 2011, s.49

9.sınıflar için olan kitabın ilk dört ünitesi incelendiğinde Tablo 16'daki Atatürk ile ilgili hiçbir konunun olmadığı fark edilmektedir. Kitabın 10. Sınıflar için olan bölümünde ise sadece 6. Temada Atatürk'ün hayatına dair anne-baba adı, nerede doğduğu, hangi okullara gittiği ve mesleği gibi kısa bilgilere yer verilmiştir. Buda sadece bir sayfada oldukça kısa bir biçimde sunulmuştur. Programda öğretilmesi istenen askerlik ve siyasi hayatına ya da ilkelerine hiç değinilmemiştir. Bu gözden kaçamayacak kadar büyük bir eksiklik. Yine dikkat çeken bir diğer nokta ise Türkler için önemli olan bir kişi az da olsa kitapta yer almıştır. Ancak Almanya'daki herhangi ünlü bir kişiye, sanatçıya ya da şarkıcıya hiç yer verilmediği görülmüştür.

Programda her temada içerikle ilgili metinler, hikâyeler, haberler, röportajlar, diyaloglar, ansiklopedik bilgiler, şarkılar, şiirler, görseller vb. kullanılması gerektiği vurgulanır. Ders kitabının içeriği incelendiğinde hemen hemen her tema ve ona ait olan içeriklerde okuma metinleri ve diyaloglara rastlamak mümkündür. Ne var ki öğrencilerin yaş ve gelişim düzeyine uygun olarak gerçek hayattan (gazete, dergi vb.) alınan hiçbir haber ya da röportaja yer verilmediği görülmektedir. Yine derste öğrencilerin motivasyonunu artırarak öğrenmeyi keyifli hale getirecek şarkı ya da şiir de bulunmamaktadır.

Diller için ortak başvuru metninde de özellikle vurgulanan yabancı dil derslerinde ülke bilgisine yer verilmesi gerektiği Almanca öğretim programında da belirtilir. Öğrencilerin yabancı kültür ile kendi kültürünü karşılaştırmasına, farklılıklara açık bireyler olarak yetişmeleri gerektiğine programda da yer verilmektedir. Ders kitabı incelendiğinde daha ilk üniteye yabancı biriyle tanışan bir Türk öğrencinin diyaloguna, farklı ülke ve şehir isimlerine rastlamak mümkündür. Aşağıdaki örnekte görüldüğü gibi özellikle seyahat temasında farklı ülke bilgilerine ve resimlerine yer verilmiştir.

Reiselander

Lies die Reisebroschüren und antworte!

Wie heißen die Länder?

	5 Tage Istanbul Flug und Hotel 790 €		4 Tage Rom Flug und Hotel 720 € oder Flug und Vollpension 900 €
	3 Tage Paris Hotel und Frühstück 290 €		10 Tage Kairo Flug, Hotel und Halbpension 1080 €

Resim 20: Schritt für Schritt Deutsch Seyahat Teması Etkinliği

“Beslenme ve sağlık” temasında da 24. resimdeki etkinlikte görüldüğü üzere yine Türk ve Alman mutfakları ve iki ülkeye ait yeme alışkanlıkları verilerek iki kültür kıyaslanmıştır. Öğrencilerin bu farklılıkları görmeleri ve bu farklılıkları olağan karşılamaları için bu tarz etkinliklerin faydalı olacağı söylenebilir. Ne var ki bazı bölümlerde her iki kültüre ait bilgiler yer almamaktadır. Milli bayramlar konusunda sadece Türkiye’deki 23 Nisan Çocuk Bayramı ve 19 Mayıs Gençlik Bayramı ile 10 Kasım Atatürk’ü Anma gününe yer verilmiştir. Türkler için çok özel olan bu bayramlar ve özel günlere yer verilirken Almanya’da kutlanan herhangi bir dini ya da milli bayrama yer verilmemiştir.

Lies die Texte und sprecht in der Klasse! Was macht eure Familie sonntags?

 Manuela Zu Hause gibt es Essen aus Deutschland. Mein Lieblingessen ist Schnitzel mit Pommes. Abends essen wir Käse, Tomaten und Wurst. Aber sonntags frühstücken wir ganz gemütlich. Nachmittags trinken wir Kaffee und essen Torte. Das ist typisch Deutsch. Mein Vater kocht sonntags. Wie ist es bei euch?	 Burak Zu Hause gibt es Essen aus der Türkei. Wir essen abends immer warm. Das ist typisch türkisch. Sonntagsmorgens frühstücken wir mit den Großeltern. Mein Lieblingessen ist türkische Pizza mit Salat. Wir trinken mittags Tee und essen Kekse. Mein Vater kocht nachmittags den Tee. In den Wochentagen macht er den Salat.

Resim 21: Schritt für Schritt Deutsch Beslenme Teması Etkinliği

Bazı ülkelere ait yemeklerin verilmesi de ülke bilgisine güzel bir örnektir. Ancak sadece 3 ülkenin yemeğinin tanıtılması ilgi çekicilik açısından biraz zayıf kalmaktadır. 25. Resimdeki etkinlikte döneri bir Türkün değil de Frank isimli bir yabancınn sevmesi dikkat çekicidir. Dönerin dünyada farklı toplumlarda da sevilen bir yemek olarak algılanmasını sağlamaktadır.

Internationale Küche

Hör zu und lies mit!



Michael

Ich liebe Gulasch.
Es ist aus Ungarn.
Es schmeckt sehr gut.
Ich mag kein Gemüse.



Kerstin

Pizza kommt aus Italien. Sie schmeckt lecker. Pizza ist mein Lieblingsgericht, aber ich mag keine Pizza mit Fisch.



Frank

Döner kommt aus der Türkei. Er ist gesund und lecker. Ich mag kein Sushi.

Resim 22: Schritt für Schritt Deutsch Beslenme Teması 2.Etkinlik

Kitapta Berlin’de eğitim gören İspanyol bir kızın anlatıldığı ve Berlin’deki bir üniversite ve yurdun resimlerinin de bulunduğu bir sayfa bulunmaktadır. Bu sayfada yine ülke bilgisinin yer aldığı görülmektedir. Dördüncü alıştırma ise Berlin ile ilgili resimlerin ve bilgilerin bulunup bir poster hazırlanması da hedef dile ve kültüre karşı ilgiyi artıracak güzel bir çalışma örneğidir. Ne var ki Berlin’de eğitim konusunun kitapta 3. Tema olan “Kişilik ve Özellikler” de yer alması programdaki tema ve içerik örnekleri ile uyum sağlamamaktadır. Programdaki tema ve içerik önerilerine göre bu konunun “Gençlik” temasında yer alması gerekmektedir.

Hör zu und lies mit! Wo wohnt Maria?

Wohnen im Studentenheim

Maria Magdalena kommt aus Spanien und studiert in Berlin, an der Humboldt Universität. Sie wohnt in einem Studentenheim. Sie findet Berlin toll. Ihre Möbel sind praktisch und gemütlich. In dem Studentenheim wohnen viele Studenten. An dem Studentenheim ist ein Supermarkt. Neben dem Supermarkt ist ein Kiosk. Morgens frühstückt sie im Heim. Sie kann mittags in der Mensa essen. Abends isst sie im Heim. Leider hat sie noch keine Freunde.






neben

morgens
mittags
abends

2. Lies die Informationen und ordne sie den Fotos zu!



A Das ist die Humboldt Universität.

B Das ist ein Studentenheim.

C Das ist das Deutsche Parlament.

4. Finde Informationen und Fotos über Berlin und mach ein Poster! Trag es vor!

Resim 23: Schritt für Schritt Deutsch Kişilik ve Özellikler Teması Etkinliği

Seyahat temasında bulunan bu üç resim hakkında öğrencilerin konuşması istenmektedir. Resimlerin nereye ait olduğu da sorulmaktadır. Ülke bilgisi için güzel olan bu etkinlikte sadece Berlin’de yer alan bir caminin konması Almanya’daki herhangi bir büyük kilisenin yer almaması öğrencilerde farklılıkları kabul etme ve hoşgörü ile karşılama hususunda bir eksiklik yaratabileceği düşünülmektedir.

Lektion 22 C Reisen

Sie müssen mit der U-Bahn fahren.

1. Schau dir die Fotos an und sprech in der Klasse! Aus welchem Land sind die Fotos?



2. Lies die Texte und ordne die Fotos von der Aufgabe 1 den Texten zu!

A Das ist die Şehitlik Moschee. Sie ist die erste Moschee in Berlin.

B Das ist ein Ausschnitt von der Berliner Mauer.

C Das ist die Oberbaumbrücke in Kreuzberg.

Resim 24: Schritt für Schritt Deutsch Seyahat Teması 2.Etkinliği

Kitap tamamen incelendiğinde ülke bilgisi, gerek okuma parçaları gerek resimlerle yoğun olarak “Ben ve İletişim Bilgilerim”, “Beslenme ve Sağlık” ve “Seyahat” temalarında karşımıza

çıkılmaktadır. Geriye kalan 5 temada ise ülke bilgisinin diğer temalara göre çok daha az yer aldığı görülmektedir.

4. Sonuç ve Öneriler

Bu bölümde, bu araştırma neticesinde elde edilen sonuçlara ve bu sonuçlara bağlı olarak önerilere yer verilecektir.

4.1. Sonuçlar

Bu çalışmada, Ortaöğretim 9 ve 10. sınıflarda okutulmakta olan (A1.1 düzeyi) Schritt für Schritt Deutsch isimli ders kitabının dört temel dil becerisi ve içerik öğeleri açısından uygunluğu incelenmiştir. Dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerine ait ders kitabındaki tüm etkinlikler tek tek incelenmiştir. Bunun neticesinde aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

4.1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

1. İlk ünitelerde dinleme becerisi için sadece doğru telaffuz ve tonlamayı hedef alan etkinliklerin yerini ilerleyen ünitelerde boşluk doldurma, sorulan soruyu anlayıp cevap verme gibi daha üst düzey etkinliklerin aldığı belirlenmiştir. Ancak bulgular bölümünde yer alan 9 numaralı resimdeki dinleme etkinliği incelen ders kitabında 2. üniteye yer almaktadır. Bu etkinlikte dinleyenin bütün metni anlayarak sorulan 3 soruya cevap vermesi istenmektedir. Henüz A1.1 seviyesinde olan öğrenciler için daha 2. üniteye bu kadar üst düzey bir etkinlik oldukça zor görünmektedir.

2. Konuşma etkinliklerinde üniteler arasında sayısal farklılıklar olduğu görülmüştür. İlk ünitelerde biraz daha az olan konuşma etkinliklerinin ilerleyen ünitelerde arttığı görülmüştür. A1.1 seviyesinde olan yani Almancayı yeni öğrenenlere hitap eden kitapta ilk ünitelerde daha az olan konuşma etkinliklerinin daha sonraki ünitelerde giderek artması öğrenci seviyesinin göz önünde tutulduğunu göstermiştir.

3. Almanca Öğretim Programında önerilen diyalog, tartışma, röportaj, sunum, anket gibi değişik konuşma etkinliklerine kitapta sıklıkla yer verilmiştir. Bu hususta kitapla program arasında bir uyum olduğu saptanmıştır.

4. İlk ünitelerde “aile”, “dersler”, “okul eşyaları” gibi basit konuşma konularının ilerleyen ünitelerde “çevre”, “doğa”, “toplumda uyulması gereken kurallar” gibi daha üst düzeye ulaştığı görülmüştür. Bu da kitabın öğrenci seviyesine göre hareket ettiğini göstermiştir.

5. Okuma etkinliklerinin sayısal olarak dengeli bir dağılım sergilemediği görülmüştür. İlk üniteye 14 olan okuma etkinliği sayısının ikinci üniteye 8’ye düştüğü belirlenmiştir. Bu da okuma becerisine ait etkinliklerin ünitelerde eşit oranda yer almadığını göstermiştir.

6. Okuma etkinliklerinin bazılarında hedef kültüre ait özellikler verilmiştir. Almanca Öğretim Programında da farklı kültürleri tanıma ve kabul etme hedefi özellikle vurgulanmıştır. Bu hususta program ile kitap arasında kısmen de olsa bir uyum olduğu saptanmıştır.

7. Okuma parçalarında genellikle öğrencilerin sadece bilmedikleri kelimeleri bulmaları istenmiştir. Parçaya ilişkin sorulara cevap verme, doğru yanlış ifadeleri bulma, boş bırakılan yere uygun cümleyi bulma gibi okuma becerisini geliştirecek farklı etkinliklere çok fazla yer verilmediği saptanmıştır.

8. Yazma becerisi için kitapta bulunan etkinliklerde üniteler arasında sayısal farklılıklar olduğu belirlenmiştir.

9. Almanca Öğretim Programında önerilen kısa mesaj, e-posta, doğum günü kartı, posta kartı, mektup gibi değişik yazma etkinliklerine kitapta sıklıkla yer verildiği görülmüştür. Bu hususta kitap ile program arasında bir uyum olduğu saptanmıştır.

4.1.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

1. Programda A1.1 seviyesi için hazırlanacak bir ders kitabında 8 tema ve 24 içerik olması gerektiği belirtilir. İncelediğimiz ders kitabında da 8 tema ve 24 içerik bulunmaktadır. Program ile kitap arasında tema ve içerik açısından sayısal bir denge olduğu tespit edilmiştir.

2. Hangi temada hangi içeriğin yer alabileceği ayrıntılı bir şekilde programda gösterilmiştir. Ne var ki söz konusu ders kitabında yer alan temalar programda önerilen temalar ile birebir örtüşürken, içerik bilgileri programda önerilenler ile neredeyse hiç örtüşmemektedir.

3. Programda istenirse her temaya konu ile bağlantılı olabilecek başka içerik bilgilerinin de seçilebileceği belirtilir. Ders kitabında da temalara programda önerilenin dışında içerikler seçilmiştir. Ancak ders kitabında bir tema için seçilen farklı içerikler, programda başka bir tema için uygun görülmüştür. Örneğin, bir gün planı ders kitabında Gençlik temasında yer alırken programda Hayaller ve Planlar temasında yer almaktadır.

4. Öğrenmeyi eğlenceli hale getirecek olan şarkı ya da şiire kitapta yer verilmediği saptanmıştır.

5. Programda önerilmesine rağmen gerçek hayattan (gazete, dergi vb.) alınan hiçbir haber ya da Alman veya Almanca konuşulan ülkelerin kültüründe önemli bir yere sahip olan şarkıcı, sanatçı ya da popüler birine yer verilmediği saptanmıştır.

6. Berlin’de bulunan bir camiye kitapta yer verilmesine rağmen Almanya’daki herhangi bir farklı dine ait ibadet yerinin resmi veya bilgisine yer verilmediği tespit edilmiştir. Türkiye’deki 23 Nisan, 19 Mayıs gibi milli bayramlara yer verilmesine rağmen Almanya’daki herhangi bir bayram ya da büyük bir festivale de yer verilmediği saptanmıştır.

7. Bütün becerilere ait etkinliklerde günlük yaşama uygun basit konu ve ifadelerin seçildiği, bu konuların kısmen de olsa kültürel öğelerle zenginleştirilmeye çalışıldığı görülmüştür. Ancak kültürel öğelerde sadece Almanya ve Alman kültürüne ait değerlere yer verildiği, Almanca konuşulan İsviçre ya da Avusturya gibi ülkelerin değerlerine hiç yer verilmediği fark edilmiştir.

8. Türk tarihinde ve kültüründe büyük öneme sahip olan Mustafa Kemal Atatürk ile ilgili konular her sınıf seviyesine göre Almanca Öğretim Programında belirtilmiştir. İlk dört ünitesi 9. sınıflar, son dört ünitesi 10. sınıflar için hazırlanan ders kitabında Almanca Öğretim Programına göre

9. Sınıfta öğretilmesi uygun görülen Atatürkçülük konularının çok yüzeysel bir şekilde ele alındığı tespit edilmiştir.

4.2. Öneriler

Bu çalışma sonucunda elde edilen bulgular ve sonuçlara bağlı olarak öneriler bölümü ikiye ayrılmıştır.

4.2.1. Ders Kitabı Hazırlayanlar İçin Öneriler

1. A1.1. Düzeyi Schritt für Schritt Deutsch ders kitabının ayrıntılı incelemesi yapıldıktan sonra bazı eksiklikler tespit edilmiştir. Örneğin, sonuçlarda da belirtildiği üzere bulgular bölümünde yer alan 9 numaralı resimdeki dinleme etkinliğinin A1.1 düzeyindeki öğrenciler için 2. üniteye yer alması çok uygun görünmemektedir. Bu dinleme etkinliğinin 2. üniteye değil de 6, 7 veya 8. üniteye olması daha uygun olabilir.

2. Türkiye’de kutlanan 23 Nisan Çocuk Bayramı, 19 Mayıs Gençlik ve Spor Bayramı ya da tüm Türkiye için özel bir gün olan 10 Kasım Atatürk’ü Anma gününe ders kitabında yer verilirken Almanya’daki herhangi bir festival, bayram ya da Alman halkı için özel olan bir güne de yer verilmesi hedef kültürü tanıma açısından faydalı etkinlikler olabilir. Yine Berlin’de bulunan bir

caminin resimleri yer alırken Almanya’da bulunan farklı bir dine ait bir esere yer verilmediği yapılan incelemede görülmüştür. Berlin’deki cami resminin yanına kitapta Berlin’deki büyük kilisenin resmi konulabilir. Almanya’daki ünlü bir meydanın ya da müzenin resimleri verilerek bu yerlere ait bilgiler paylaşıldıktan sonra Türkiye’de bu meydan ya da müzeye benzeyen yerlerin isimlerini öğrencilerin bulması istenebilir. Böylelikle öğrenciler hem farklı olanı tanır hem de kendi ülkesindekilerle benzerlerini bulabilirler. Almanya ya da Almanca konuşulan ülkelerde ünlü olan bir şarkıcı, sanatçı ya da müzik grubu tanıtılarak hem eğlenceli hem kültür dolu bir içerik bölümü hazırlanabilir.

3. Kitapta yer alan okuma parçalarının genelinin kısa olduğu görülmektedir. İlk ünitelerde okuma parçaları kısa ileriki ünitelerde ise git gide daha uzun olabilir. Bu okuma parçalarına dair öğrenciyi aktif tutacak ve onlara daha fazla fayda sağlayacak parçayı devam ettirme, boşlukları doldurma ya da parçaya dair sorulan sorulara cevap verme gibi etkinlikler ile okuma bölümleri zenginleştirilebilir.

4. Eksiklikleri olmasına rağmen genel olarak bu ders kitabının Almanca Öğretim Programına uyum sağladığı bu çalışma neticesinde görülmüştür. Kısa zamanda bu çalışma da belirtilen eksiklikler giderildiği takdirde bu ders kitabının uzun yıllar Almanca dersleri için ders kitabı olarak kullanılmasının faydalı olacağı değerlendirilmektedir.

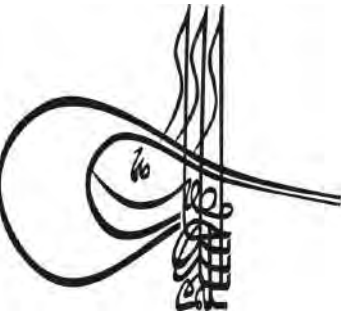
4.2.2. Araştırmacılara Öneriler

Milli Eğitim Bakanlığı bünyesindeki liselerde zorunlu bir ders olan Almanca için 2016 yılında okullara gönderilen A1.1 düzeyi Schritt für Schritt Deutsch isimli ders kitabının dört dil becerisine nasıl yer verdiği ve Ortaöğretim Almanca Öğretim Programında yer alan içerik ve tema önerileriyle bu ders kitabında yer alan tema ve içeriklerin uygunluğu bu çalışmada belirlenmeye çalışılmıştır. Ders kitabı incelemesi yapacak olan araştırmacılar yine bu kitabın hedef ve içerik ya da değerlendirme gibi farklı boyutlarda da incelemesini gerçekleştirebilir. Genellikle kitap incelemesi çalışmalarında tercih edilen kültür öğeleri ya da Avrupa Dilleri İçin Ortak Başvuru Metni’ne göre de bu kitabın incelemesi yapılabilir. Bu çalışmada incelenen dört dil becerisi ve Almanca Öğretim Programında yer alan tema ve içerik önerilerine göre başka bir ders kitabının incelemesinin yapılmasının da yine ders kitabı hazırlayanlara önemli katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

- Ammon, U. (2010). *Almanca'nın Uluslar Arası Alanda Nasıl Bir Yeri Var?*. (Online doküman). WEB sayfasından alındığı tarih: 23.11.2016. WEB:<https://mc.deutschland.de/tr/artikel-tu/yazilar/article/welche-rolle-spielt-deutsch-international.html>
- Bailey, K.D. (1982). **Methods of social research** (2nd ed.). New York: The Free Pres.
- Başer, T. (2014). *Avrupa Ortak Yabancı Dil Öğretim Programı Çerçevesinde “PasswortDeutsch” Adlı Ders Kitaplarının Kazanımlar Açısından Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Erdem, M.D., Gün, M., Şengül, M., & Şimşek, R. (2015). Yabancılar Türkçe Öğretiminde Kullanılan Okuma Metinlerinin Öğretim Elemanlarınca Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni ve İşlevsel Metin Özellikleri Kapsamında Değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 10/3, 455-476.
- Eurydice (2012). *Avrupa’da Okullarda Dil Öğretimi Üzerine Temel Veriler*. (Online doküman) WEB sayfasından alındığı tarih: 10.05.2017, WEB: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/143TR.pdf

- Genç, A. (2002). İlk Ve Ortaöğretim Okullarında Yabancı Dil Ders Kitabı Seçimi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 74-81
- Gündoğdu, M. (2007). *Almanca Öğretiminin Temel İlkeleri*. İstanbul: Kare Yayınları.
- İşisağ, K. U. (2008). Avrupa Dilleri Ortak Başvuru Metni'nin Dilbilimsel Açından İncelenmesi. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 4(1), 105-122.
- Kalkan, C. K. (2012). *DeutschistSpitze Adlı Ortaöğretim Almanca Ders Kitabında Ülkebilgisi Öğelerinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dicle Üniversitesi, Diyarbakır.
- Kozallık, R. H. Ç. (2013). *DeutschistSpitze ve Prima Adlı Ders Kitaplarının İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2006). Yabancı Dil Eğitimi ve Öğretimi Yönetmeliği.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2011). Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Ortaöğretim Almanca Dersi (Hazırlık, 9, 10, 11, 12. Sınıf) Öğretim Programları.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2016). Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı İlköğretim Kurumları İlkokul-Ortaokul Haftalık Ders Çizelgesi.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2016). Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Ortaöğretim Kurumları Haftalık Ders Çizelgesi.
- Milli Eğitim Bakanlığı. Avrupa Dil Portfolyosu nedir? (Online Doküman) Web sayfasından alındığı tarih: 01.03.2017 Web: <http://adp.meb.gov.tr/kullanim.php>
- Öz, J. (2010). *Türkiye'de Yabancı Dil Olarak Almanca Ders Kitaplarında Kültürlerarası Öğrenme*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel Araştırma ve Değerlendirme Yöntemleri*. Bütün, M. , Demir S. B. (Çev. Edt.). Ankara: PegemA Akademi.
- Seggie, F. N. & Bayyurt, Y. (2015). Nitel Araştırma Yöntemi. Seggie, F. N. & Bayyurt, Y. (Edt.). *Nitel Araştırma Yöntemleri Yöntem, Teknik, Analiz ve Yaklaşımları*. Ankara: Anı Yayıncılık, ss. 11-22.
- Sönmez, V. & Alacapınar, F.G. (2011). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Tok, H. & Arıbaş, S. (2008). Avrupa Birliğine Uyum Sürecinde Yabancı Dil Öğretimi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9 (15), 205-227.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2006). *Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Kitabevi.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.



Article Info/Makale Bilgisi

✍ Received/Geliş: Mart 2018

✓ Accepted/Kabul: Haziran 2018

✍ Referees/Hakemler: Doç. Dr. Sait AKBAŞLI – Dr. Öğr. Üyesi
Muhammet Emin TÜRKOĞLU - Dr. Öğr. Üyesi Ramazan CANSOY

This article was checked by iThenticate.

OKUL YÖNETİCİLERİ VE ÖĞRETMENLERE GÖRE OKUL İKLİMİNİ ETKİLEYEN FAKTÖRLERİN İNCELENMESİ: ORTAOKUL ÖRNEĞİ

Sezen TOFUR* - Abdullah BALIKÇI*

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, ortaokul öğretmen ve yöneticilerine göre okul iklimini etkileyen faktörleri incelemek ve önerilerde bulunmaktır. Araştırmanın yöntemi nitel olup fenomenolojik (görüngübilim) desende tasarlanmıştır. Kolay ulaşılabilir durum örnekleme kullanılmıştır. Araştırma İstanbul'un farklı ilçelerinde bulunan iki ortaokulda gerçekleştirilmiştir. Üçü öğretmen üçü yönetici olmak üzere gönüllülük ilkesine göre seçilen toplam 6 eğitimci ile görüşülmüştür. Veriler araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Verilerin analizinde içerik analizi ve betimsel analizden faydalanılmıştır. Bulgular, okul iklimini etkileyen olumsuz faktörler ve olumlu faktörler olmak üzere iki tema altında toplanmıştır. Temaların oluşturulmasında Halpin ve Croft'un örgüt iklimi boyutları gözetilmiştir. Olumsuz faktörlerle ilgili elde edilen sonuçlar; okul çevresinin sosyoekonomik düzeyi, takım çalışması yerine bireyselliğin ön plana çıkması, çalışanlar arasındaki iletişim yetersizliği, yönetimde adalet duygusunun zedelenmiş olması, çalışanların sorumluluk almaktan kaçınmaları, mevzuatın bağlayıcı ve zorlayıcı niteliği gibi durumların olumsuz okul iklimine neden olduğu şeklindedir. Olumsuz faktörlerin öğretmenlerdeki idealist duygulara da olumsuz yansıdığı belirtilmiştir. Olumsuzluğa neden olan temel faktör olarak yürürlükteki mevzuat gösterilmiştir. Olumlu faktörler ile ilgili elde edilen sonuçlar; yöneticinin astlara değer vermesi, öğretimin yanında eğitime önem verilmesi, çalışanlar arasındaki iletişimin sağlıklı olması, yönetimde paydaşların kararlara katılımı, yöneticinin adil olması, okulun vizyon ve misyonunun

*  Dr. Öğr. Üyesi, Manisa Celal Bayar Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Yönetimi ABD, El-mek: sezentofur@gmail.com

**  Dr. Öğr. Üyesi, İstanbul Üniversitesi Cerrahpaşa Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi ABD, El-mek: abdullah.balikci@istanbul.edu.tr

açıkça ortaya konulması, çalışanların görev ve sorumluluklarının farkında olmaları, okulun bir aile ortamı olarak görülmesi gibi durumların olumlu okul iklimine neden olduğu şeklindedir. Okulun ikliminin belirlenmesi noktasında başat unsurların okulun çalışanları ve çevrenin olduğu görülmektedir. Katılımcıların olumlu okul iklimi ile ilgili yaptıkları değerlendirmeleri daha çok yönetici davranışları üzerinden hareketle yaptıkları görülmüştür. Katılımcılar her iki tema altında da yöneticilerin adil olmasına ilişkin vurgulama yapmıştır. Bu anlamda okul iklimi açısından yönetici ve yönetim anlayışının, yönetimde adaletin önemli olduğu söylenebilir. Konu ile ilgili yapılan çalışmaların genellikle nicel ağırlıklı olması nedeniyle araştırmanın yapılabilecek benzer nitel araştırmalar için örnek teşkil edeceği düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Okul iklimi, Okul yöneticisi, Öğretmen

EXAMINATION OF THE FACTORS AFFECTING THE SCHOOL CLIMATE ACCORDING TO SCHOOL ADMINISTRATORS AND TEACHERS: SECONDARY SCHOOL SAMPLE

ABSTRACT

The aim of this research is to examine the factors affecting the school climate according to secondary school teachers and administrators and to make suggestions. The method of this research is qualitative and phenomenologically designed. A convenience sampling has been used. The research has been conducted in two secondary schools located in different districts in İstanbul. A total of 6 educators, three teachers and three administrators, selected on the basis of volunteerism have been interviewed with. The data have been collected by a semi-structured interview form developed by the researchers. Content analysis and descriptive analysis have been conducted in the analysis of the data. The findings are classified under two themes as negative factors and positive factors affecting the school climate. Halpin and Croft's organizational climate dimensions have been taken into account in the creation of the themes. The obtained result related to the negative factors is that such situations as the socioeconomic level of the school environment, the inability of the team to co-work, the prominence of individualism, lack of communication among the employees, inadequacy of justice in the administration, avoidance of responsibility by the employees, and binding and compulsive nature of the legislation cause negative school climate. It has also been stated that the negative factors have negative effects on the idealist feelings of the teachers. The current legislation has been demonstrated as the main factor causing the negativity. The obtained result related to the positive factors is that such situations as the esteem to the subordinates by the manager, the importance of instruction as well as the importance of education, proper communication among employees, the participation of stakeholders in management, the fairness of the manager, presentation of the vision and mission of the school, the awareness of the duties and responsibilities by the employees, consideration of the school as a family environment cause positive school climate. In determining the school climate, it is seen that the principal elements are the employees of the school and the

environment. The evaluations of the participants related to the positive school climate have been seen to be mostly based on the managerial behaviors. In both themes, the participants have emphasized that the managers are fair. In this sense, it can be stated that the concept of manager and management and justice in administration are important in terms of school climate. Since the studies on this subject are usually quantitative, this research is considered to be an example for similar qualitative research to be conducted in the future.

STRUCTURED ABSTRACT

Climate is one of the issues discussed in the organizational setting. The specified concept is considered in terms of providing efficiency in the organizational environment, researches of the employees by focusing on the organizational goals, and establishing the balance between organization and individual in the literature. It can be stated that the similar approaches are in use for school environment. That the school is human-centered (teachers, students, parents) causes the concept of school climate to become even more prominent. It is considered that the factors affecting the climate in the school environment should be examined owing to the issues mentioned above. From this point of view, the aim of this research is to examine the factors affecting the school climate according to the secondary school teachers and administrators and to make suggestions. For this aim, Halpin and Croft's organizational climate dimensions have been taken into account in the research. In the research, the following questions have been asked: What are the factors affecting the school climate according to secondary school teachers and administrators? Under which themes can the factors affecting the school climate obtained from the participants be classified by taking Halpin and Croft's organizational climate dimensions into account? The research serves as an example for other research to be done in the reflection of the climate of the current working environments in the schools. Since the studies on this subject are usually quantitative, this research is considered to be an example for similar qualitative research to be conducted in the future.

The method of this research is qualitative and phenomenologically designed. A convenience sampling has been used. The research has been conducted in two secondary schools located in different districts in İstanbul. A total of 6 educators, three teachers and three administrators, selected on the basis of volunteerism have been interviewed with. The data have been collected by a semi-structured interview form developed by the researchers. The form has been prepared by receiving opinion from 2 experts working on the field and 2 Turkish teachers in terms of language. Permission and appointment related to the research conducted have been taken from the participants. In the negotiations, questions under six main topics have been asked to the six school employees. The questions have been supported through probes. The average duration of the interviews is 22.17 minutes. Interviews have been noted down to the article. Participant confirmation has been provided by letting the participants interviewed with check the written articles. Supported by the notes held during the interviews, observations have also been included in the survey. Content analysis and descriptive analysis have been conducted in the analysis of the data. By means of conceptualization of

the data through content analysis, various themes and diagnostic understandings are revealed (Steyaert and Bouwen, 2004). In this study, since it is desired to reach the valid results through conceptualization of data from interview dossiers, content analysis method has been preferred. Descriptive analysis has been used to present the views obtained from the participants. As the views of the participants are included in the survey, their real names have not been mentioned. Symbolic codes such as T1, T2, T3 for teachers and A1, A2, A3 for managers are used. In the validity and reliability step in the research, five of the strategies that Christensen, Johnson and Turner (2015) have described are utilized. These are; (i) Data Diversity: Interviews have been conducted in the research and they have been recorded by using a voice recorder, and research has been supported through observation notes. (ii) External audit: In relation to the research, the critics of the researchers expert in the field and conducting research on this field have been taken into consideration. (iii) Direct quotation: Opinions of the participants in the survey are quoted by using a voice recorder. Effort has been made to use these quotations directly in research. (iv) Arbitrator evaluation: There has been a discussion on the results of the research with people who have studies on this field. (v) Diversity of the theory: A number of sources have been utilized so as to make the research better.

Findings are categorized under two themes as negative factors and positive factors affecting the school climate. Among the 8 dimensions Halpin and Croft (1963) have defined in the organizational climate, dissolution, frustration, elevation and close control are evaluated in the "negative" factors; moral, sincerity, self-employment, and empathizing are evaluated in the "positive" factors. The obtained result related to the negative factors is that such situations as the socioeconomic level of the school environment, the inability of the team to co-work, the prominence of individualism, lack of communication among the employees, inadequacy of justice in the administration, avoidance of responsibility by the employees, and binding and compulsive nature of the legislation cause negative school climate. It has also been stated that the negative factors have negative effects on the idealist feelings of the teachers. The current legislation has been demonstrated as the main factor causing the negativity. It is comprehended that the legislation has caused the feeling of frustration for themselves. However, participants have stated that they try to do their duty despite the negativity. It is understood from the opinions of the participants that the negative factors have negative effects on the student. It is observed here that the situations which are not originated from them are brought to the foreground. The obtained result related to the positive factors is that such situations as the esteem to the subordinates by the manager, the importance of instruction as well as the importance of education, proper communication among employees, the participation of stakeholders in management, the fairness of the manager, presentation of the vision and mission of the school, the awareness of the duties and responsibilities by the employees, consideration of the school as a family environment cause positive school climate. Positive factors lead to increased motivation in the organizational environment, to employees' confidence in each other, and to development-oriented work. It has also been found out that the positive factors positively affect the managers, the teachers, the students, the parents, and the school climate which can be evaluated as a combination

of these. It has been seen that managers have a principal role in affecting the organizational climate. The present finding also demonstrates how much the school management can affect the school. When the available themes are evaluated, it is observed that there are more developmental thoughts, accordingly more practices for positive school climate. Even though they may experience the situations affecting negatively the school climate in terms of the conditions, the participants try to eliminate this negativity as much as possible through their willingness and enthusiasm to do their best. Another point of view is how important the concept of managerial and management is in terms of school climate. In both themes, the participants have emphasized managerial behaviors and have preferred to make evaluations on the basis of education, instruction and success.

As a result, it is found out that the principal elements in determining the school climate are the employees of the school and the environment. In view of the positive factors affecting the school climate, it is observed that the participants' evaluations about the school climate are mostly based on managerial behaviors. In this sense, it can be stated that the concept of managerial and management is important in terms of school climate. Hoy and Clover (2007) have emphasized that the school principal is the most important person affecting the school climate. School principals are the leaders of the schools. Perceptions of the teachers on the school climate are affected by the leadership characteristics of school principals (Tahaoğlu, 2007). Varlı (2015) has emphasized that leadership behaviors of the school principals affect the school climate. Another remarkable point in both themes in the research is that the participants emphasize that the managers are fair. In their study on the unfair practices in the schools, Özgan and Bozbayındır (2011) have concluded that unfair practices in schools have adversely affected the teachers' performance, job satisfaction, loyalty, trust, motivation, productivity and relations and have suggested managers to be fair in the conduct of business and operations. These obtained results support the research results on the importance of being fair in management and the managers in terms of school climate.

According to the results obtained from the research, the following recommendations can be made: It is possible to inform the school managers remarkably about the mentioned dimensions of the organizational climate in terms of implementation and enforcement of laws and regulations in their schools. Seminars to improve the sense of responsibility for the school staff to improve their communication with the administrators and the stakeholders, to ensure justice in the administration and to promote it can be held to the managers in the schools. Different researches can be made in the direction of the effect of the school climate on school and staff. Researches on the subject can be shared with all the parties caring about the school in various settings.

Keywords: School climate, School administrators, Teacher

Giriş

Örgüt iklimi kavramı sosyal bilimcilerin örgüt ortamındaki değişimi araştırmaya başlamalarına bağlı olarak 1950'li yılların sonlarında ortaya çıkmıştır (Özdemir, Sezgin, Şirin, Karip,

ve Erkan, 2010). Litwin ve Stringer' ın (1968) yaptıkları çalışmada örgüt iklimi işlevsel anlamda, örgütte bulunan bireylerin algıları toplamı olarak tanımlanmıştır (Hollowey, 2012). Buluç (2013) örgüt iklimini, örgütün çalışanlarını etkileyen ve çevre şartlarını dikkate alan bir kavram olarak nitelendirir. Bunun yanında daha kolay ve hızlı değişebilme özelliğine de sahiptir. İklim olarak belirlenen varsayımsal yapı örgütteki ilişkileri tanımlamak için kullanılırken; örgütsel bağlamda kullanılan iklim örgütteki insan gruplarının duygusal sistemlerinin toplamı olarak gösterilmiştir (Mohan ve Ashok, 2011).

Okul iklimi kavramı ise; okul toplumunun üyelerinin kendi okullarına yönelik genel duygularını ifade etmek için kullanılmaktadır. Okula ilişkin genel duygu okulun genel atmosferini ve iklimini yansıtmaktadır. Okulda yönetici-öğretmen, öğretmen-öğretmen, öğrenci-öğretmen ilişkileri iklimin önemli boyutlarından bazılarıdır (Şişman, 2012). Okul iklimi, okulda davranışsal ve duyuşsal boyutlar ile ilişkili olarak okul ortamının bir parçası olarak görülür ve okulun inanç sistemi öğrencinin bilişsel, sosyal ve psikolojik gelişimini etkiler (Tubbs ve Garner, 2008). Okul iklimi, okul çalışanlarının yaşam kalitesini iyileştirebilecek özelliklere sahiptir (Sergiovanni, 1991). Olumlu okul iklimine sahip okullar, akademik gelişime ve öğrenmeye verdikleri önem; öğrencileri ve öğretmenleri arasındaki olumlu ilişkiler; okul toplumunun tüm üyelerinin birbirine saygı duyması; okulda adil ve tutarlı bir disiplin politikasının izlenmesi; aile desteği ve katılımının önemsenmesi ile kendilerini gösterirler. Bu nedenle, öğrencilerin okula bağlılığı, okul iklimi ve okuldan memnuniyet ile ilişkilidir (Özdemir ve diğerleri, 2010). Okuldan memnuniyetin artırılması noktasında Cansoy ve Parlar (2017) okul temelli çalışmaların uygun olacağını belirtmektedir. Okul temelli yaklaşımın hem yöneticilere, hem öğretmenlere, hem öğrencilere hem de bunların bileşkesi olarak değerlendirilebilecek okul iklimine katkısı olmaktadır. Okul yöneticiye olumlu bir iklim oluşturmaya için aktif çalışmasına imkân tanır. Öğretmene hem kendi, hem de meslektaşlarıyla birlikte çalışmasına imkân verir. Belirtilen tarzda çalışmaların öğrencinin başarısına olumlu yönde etki etmesi beklenebilir. Öğrencinin yaptıklarının her safhasında değerlendirilmesi başarıya da katkı sunacaktır. Belirtilen çalışma tarzının okul ortamına hâkim olması okul ikliminin işbirliği ve güvene dayalı olarak tesis edilmesine fırsat sunabilir. Öğretmenlerin bu noktadaki algıları da okul iklimini belirleyici nitelikte olmaktadır. Karataş, Ardic ve Oral'ın (2017) öğretmenlik mesleğine ilişkin yaptığı araştırmaya göre katılımcılar mesleki algılarında şefkat, merhamet, fedakârlık gibi her örgütte benimsenebilecek değerleri; bunun yanında bilgi, beceri, şekillendirme, gelecek neslin ihtiyacı olan destekleme gibi teknik becerileri temele alarak olumlu algılara sahiptirler. Bu yöndeki algıların okul iklimine olumlu etki yapması beklenebilir. Memişoğlu ve Kalay'a (2017) göre, okul iklimiyle ilişkileri bağlamında öğretmenlerin okullarına duygusal bağlılıkları ön plana çıkmaktadır. Duygusal bağlılık "fedakârlık" değerini de gündeme getirmekte ve olumsuzlukları yenme noktasında öğretmene dolayısıyla okul iklimine katkı sunmaktadır.

Okulların örgüt ikliminin en bilinen kavramsallaştırma ve ölçümü, 1963 yılındaki çalışmalarıyla Andrew W. Halpin ve Don B. Croft tarafından yapılmıştır. Halpin ve Croft Örgütsel İklimi Tanımlama Anketini (ÖİTA) geliştirmiştir (Hoy ve Miskel, 2010). ÖİTA ilköğretim okullarının iklimini ölçmek ve eşleştirmek için yapılmış bir girişimdir. Ölçek okulda öğretmenler ve müdürlerin kişiler arası etkileşimlerini ölçmek için tasarlanmıştır. Ölçek maddeleri örgütsel yaşamın 8 boyutunu ölçen kısa, basit ve açıklayıcı ifadelerdir. Buna göre ölçek boyutları (Hoy, Tarter, ve Kottkamp, 1991); Tablo 1'de özetlenmiştir.

Tablo 1:Örgüt (Okul) İkliminin Boyutları

A. Öğretmen Grubunun Davranış Özellikleri	
1. Çözülme	Öğretmenlerin göreve yönelik davranışlar üzerinde yoğunlaşmaları ve işle ilgili grup özelliği göstermemeleri.
2. Engellenme:	Öğretmenlerin görevlerini idare tarafından verilen işlerin kolaylaştırmaktan ziyade zorlaştırdıklarını düşünmeleri.
3. Moral:	Öğretmenlerin kişisel gereksinimlerinin karşılanması ve çalışmaktan memnun olmaları durumu.
4. Samimiyet:	Öğretmenlerin arkadaşça ilişkileri, etkileşimleri sonucu aldıkları doyum, haz.
B. Yönetici Grubunun Davranış Özellikleri	
5. Yüksekten Bakma:	Yöneticilerin informal ilişkilerden çok formal ilişkileri tercih ediyor olması.
6. Yakından Kontrol:	Yöneticilerin tek yönlü iletişimini temsil eden, empoze edici davranış biçimi.
7. Kendini işe verme:	Yakın denetimden ziyade, yöneticilerin öğretmenlere davranışlarıyla örnek olması.
8. Anlayış Gösterme:	İnsan ve insan ilişkilerini önemseyen yönetici davranış biçimi.

Yapılan araştırmalarda iklim ile iş doyumunu, tükenmişlik, motivasyon, iş performansı, işe karşı tutum, öğrenci ve çalışan morali, öğretmen etkililiği, yaratıcılık, öğrenci devamsızlığı, öğrenci yabancılaşması ve verimlilik arasında ilişki bulunmuştur (Ekşi, 2006; Nur, 2012). Örgüt ikliminin yönetici liderliği (Ayık ve Şayır, 2014; Shaw, 2009; Şentürk ve Sağnak, 2012; Williamson, 2007), örgütsel güven (Hoy ve diğerleri, 1991), öğrenci başarısı (Thomasson, 2006), iş görenlerin iş tatmini (Özdemir, 2006), örgütsel bağlılık (Çağlar, 2008) ve öğretmenlerin demografik özellikleri (Gunbayı, 2007) ile ilişkili olabileceği sonuçlarına ulaşılmıştır. Bu anlamda günümüze değin örgüt iklimi ile ilgili birçok araştırma yapılmış olup Türkiye’de okul iklimi ile ilgili yapılan araştırmaların (Göcen ve Kaya, 2014; Özdemir ve diğerleri, 2010; Korkmaz, 2011; Sezgin ve Kılınç, 2011; Şenel ve Buluç, 2016) çoğunlukla nicel araştırma niteliğinde olduğu görülmektedir. Yapılan araştırmada, araştırmaya katılan öğretmenlerin ve yöneticilerin okul iklimine ilişkin görüşleri Halpin ve Croft’un örgüt iklimi boyutları gözetilerek değerlendirilmiştir.

Araştırmanın amacı

Bu araştırmanın amacı ortaokul öğretmen ve yöneticilerine göre okul iklimini etkileyen faktörleri incelemek ve önerilerde bulunmaktır. Bu amaçla yapılan incelemede Halpin ve Croft’un (1963) örgüt iklimi boyutları gözetilmiştir. Halpin ve Croft (1963)’un örgüt ikliminde belirlediği 8 boyuttan çözülme, engellenme, yüksekten bakma ve yakından kontrol “okul iklimine etki eden olumsuz faktörler” teması altında; moral, samimiyet, kendini işe verme, anlayış gösterme “okul iklimine etki eden olumlu faktörler” teması altında gruplandırılmıştır. Araştırma okullardaki mevcut çalışma ortamlarının ikliminin yansıtılmasında yapılabilecek diğer araştırmalar için örnek teşkil etmektedir. Araştırmanın ayrıca, konu ile ilgili yapılan çalışmaların genellikle nicel ağırlıklı olması nedeniyle yapılabilecek benzer nitel araştırmalar için örnek teşkil edeceği düşünülmektedir. Bu amaçla ortaokul öğretmen ve yöneticilerine göre okul iklimini etkileyen faktörler nelerdir? Katılımcılardan elde edilen okul iklimini etkileyen faktörler Halpin ve Croft’un örgüt iklimi boyutları gözetilerek hangi temalar altında toplanabilir? sorularına cevap aranmıştır.

Yöntem

Bu bölümde, araştırmanın deseni, katılımcıları, veri toplama aracı, verilerin geçerlik ve güvenilirlik analizi, verilerin analizi, araştırmacı rolü ve araştırma etiği başlıklar halinde sunulmuştur.

Araştırma deseni

Araştırma nitel yaklaşım çerçevesindeki fenomenolojik (görüngübilim) desende tasarlanmıştır. Christensen, Johnson ve Turner’a (2015) göre fenomenoloji: “Araştırmacının, bir ya

da daha fazla katılımcının bir fenomeni (olay, durum, kavram vb.) nasıl deneyimlediğini açıklamaya çalıştığı nitel araştırma yöntemi”dir. Fenomenoloji, farkında olunan ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olunmayan olgulara odaklanılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Yapılan bu çalışmada da okul ikliminin okul çalışanlarından öğretmenler ve yöneticilerin görüşlerinin incelenmesi yolu ile belirlenmesi amaçlandığından fenomenolojik desen tercih edilmiştir.

Araştırmanın katılımcıları

Araştırma İstanbul’un farklı ilçelerinde bulunan iki ortaokulda gerçekleştirilmiştir. Okulların seçilmesinde amaçlı örnekleme türlerinden kolay ulaşılabilir durum örnekleme kullanılmıştır. Miles ve Huberman’a (2015) göre kolay ulaşılabilir örnekleme amacını, “bilgi ve güvenilirlik pahasına zaman, para, esnek tasarrufu (s.28)” sağlar. Yapılan görüşmeler bu okullardan gönüllülük ilkesine göre seçilen üçü öğretmen üçü yönetici olmak üzere toplam 6 eğitimciyle gerçekleştirilmiştir. Örneklem büyüklüğünü belirlemek için iki faktör etkili olmuştur. Literatür ve veriler. İlk olarak literatür incelendiğinde, nitel araştırmalarda örneklem boyutu için bir kural yoktur. Sorulara, verilere ve kaynaklara göre örneklem değişebilir (Patton, 2014; Merriam, 2013). İkinci olarak, katılımcıların görüşlerindeki paralellik olması 6 katılımcının görüşlerinin yeterli olacağı kanaatini uyandırmıştır. Araştırmada katılımcıların görüşlerine yer verilirken gerçek isimleri kullanılmamıştır. Öğretmenler için T1, T2, T3; yöneticiler için A1, A2, A3 şeklinde sembolik harflendirmeler kullanılmıştır.

Veri toplama aracı

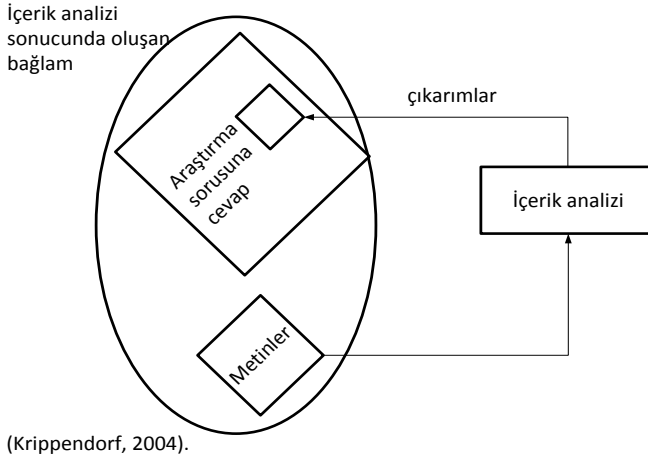
Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış formlar belirli bir başlıkta önceden hazırlanmış soruları içerirler; ancak sorular katılımcıların soruları algılayabilecekleri şekilde değiştirilebilir. Araştırmacılar böylelikle soruları katılımcıların dünyasıyla bakarak yöneltirler (Berg, 2001). Araştırmada görüşme formu hazırlanırken öncelikle alan yazın incelemesi yapılarak konu ile ilgili kavramsal bir çerçeve oluşturulmuştur. Sonrasında, 2 Türkçe öğretmenin, alanında uzman 2 kişinin ve muhtemel katılımcıların formla ilgili görüşleri alınmıştır. Bu durum araştırmanın iç geçerliğinin (inandırıcılığını) artırılmasında belirleyici olmuştur. Oluşturulan kavramsal çerçeveye bağlı olarak hazırlanan görüşme sorularının geçerlik analizi iki uzman kontrolünden geçirilmiştir. Uzmanların seçiminde eğitim yönetimi alanında nitel araştırma yöntemine sahip akademik yayın sahibi olma şartı aranmıştır. Yapılan görüşmelerde altı okul çalışanına altı ana başlıkta sorular yöneltilmiştir. Sorular sondalarla desteklenmiştir. Görüşmelerin süresi ortalama 22.17 dakikadır. Görüşmeler yapılarak yazıya dökülmüştür. Yazıya dökülen metinlerin görüşme yapılan kişilerce kontrolü sağlanarak katılımcı teyidi sağlanmıştır. Araştırmada, görüşmelerin yanında tutulan notlardan destek alınarak gözlemlere de yer verilmiştir.

Verilerin geçerlik güvenilirlik analizi

Araştırmanın geçerlik ve güvenilirlik aşamasında ise Christensen ve diğerleri’nin (2015) belirttiği stratejilerin beşinden yararlanılmıştır. Bunlar; (i) Veri çeşitlemesi: Araştırmayla ilgili olarak görüşmeler yapılmış ve bunlar ses kayıt cihazı kullanılarak kayıt altına alınmış, ayrıca gözlem notlarıyla araştırma desteklenmiştir. (ii) Dış denetim: Araştırmayla ilgili olarak alanın uzmanı olan ve bu alanda araştırma yapan kişilerle temasa geçilerek araştırma ile ilgili eleştirileri dikkate alınmıştır. (iii) Doğrudan alıntı: Araştırmaya katılanların görüşleri ses kayıt cihazı kullanılarak alıntılanmıştır. Bu alıntıların doğrudan araştırmada kullanılmasına özen gösterilmiştir. (iv) Hakem değerlendirmesi: Alanda çalışmaları olan kişilerle araştırma sonuçları üzerine tartışma yapılmıştır. (v) Teori çeşitlemesi: Araştırmanın daha iyi ortaya konması açısından çok sayıda kaynaktan yararlanılmıştır.

Verilerin analizi

Araştırmada analiz için okul ikliminin Halpin ve Croft'un örgüt iklimi boyutlarına bağlı olarak incelenmesi amacıyla içerik analizi çalışması gerçekleştirilmiştir. İçerik analizi metinden geçerli çıkarımlar yapmak amacıyla yordamlar kümesini kullanan bir araştırma yöntemidir (Weber, 1990). İçerik analizi ile verilerin kavramsallaştırılması yolu ile çeşitli temalar ve tanısal anlayışlar ortaya çıkartılır (Steyaert ve Bouwen, 2004). Bu araştırmada da görüşme dökümlerinden verilerin kavramsallaştırılması yolu ile geçerli sonuçlara ulaşmak istendiğinden içerik analizi yöntemi tercih edilmiştir. Krippendorff (2004) içerik analizini aşağıdaki şekilde özetlemiştir:



Şekil 1.İçerik Analizi: Metinler Bağlamında Araştırma Sorularını Yanıtlama

İçerik analizinde kodlama yapılırken Strauss ve Corbin (1990)'in üç tür kodlamasından biri olan genel bir çerçeve içinde yapılan kodlama türü seçilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bu tür kodlamalarda veri analizi öncesinde oluşturulan kavramsal yapıya göre veriler kodlansa da analiz sırasında ortaya çıkan yeni kodlar listeye dâhil edilirler. Verilerin analizi sonucu ortaya çıkan kodlar önceden oluşturulmuş kodlara eklenebilir veya varsayılan kodlar bu kodlara bağlı olarak değiştirilebilir. Bu amaçla verilerin çözülmesi altı aşamada gerçekleştirilmiştir:

- i. 3'ü öğretmen 3'ü yönetici olmak üzere toplamda 6 okul çalışanı ile görüşülmüştür. Yapılan görüşmeler ses kayıt cihazıyla kaydedilmiştir.
- ii. Ses kayıt cihazıyla kaydedilen her bir görüşme, dinlenerek yazıya dökülmüştür.
- iii. İçerik analizinin ilk aşaması olan kodlamalar yazıya dökülen görüşme metinlerinin sağ bölümüne bir sütun açılarak araştırmacılar tarafından elle yapılmıştır. Bu yolla görüşme dökümleri sonucunda oluşan veriler tek tek incelenerek kavramsallaştırmalara gidilmiş ve oluşturulan anlamlı bütünlemelere kavramsal çerçeve dâhilinde kodlar verilmiştir.
- iv. Oluşturulan kodlar karşılaştırmalı analiz yolu ile tekrar tekrar gözden geçirilerek ikinci bir kodlamaya gidilmiştir. Aynı tema altında toplandığı düşünülen kodlar bir araya getirilerek gruplandırılmıştır.
- v. Temalar Halpin ve Croft (1963)'ün örgüt ikliminde belirlediği 8 boyuta göre belirlenmiştir (çözülme, engellenme, moral, samimiyet, yüksekten bakma, yakından kontrol, işe dönüklük, anlayış gösterme). Kodların benzerlik ve farklılıkları doğrultusunda önceden belirlenmiş temalara eklemeler ve çıkartmalar yapılmıştır.

vi. Halpin ve Croft (1963)'un örgüt ikliminde belirlediği 8 boyuttan çözülme, engellenme, yüksekte bakma ve yakından kontrol “okul iklimine etki eden olumsuz faktörler” teması altında; moral, samimiyet, kendini işe verme, anlayış gösterme “okul iklimine etki eden olumlu faktörler” teması altında gruplandırılarak analiz edilmiştir. Yapılan analizlerde katılımcıların verdikleri cevapların sunulmasında betimsel analizden faydalanılmıştır.

Araştırmacı rolü

Araştırmacıların eğitim sistemi içinde farklı rollerde çalışmış olmasının (okul yöneticiliği, öğretmenlik) verileri daha kolay anlamalarına ve değerlendirmelerine katkı sunduğu düşünülmektedir.

Araştırma etiği

Araştırmayla ilgili olarak katılımcılardan randevu alınmıştır. Ayrıca görüşmenin içeriği ve yöntemi hakkında kısa bilgi verilmiş ve alınan izinle görüşmeler yapılmış; bunun yanında araştırmayla ilgili kendilerine bilgi verileceği ifade edilmiştir.

Bulgular ve yorumlar

Bu bölümde verilerden elde edilen temalar ve yorumlar belirtilmiştir. Halpin ve Croft (1963)'un örgüt ikliminde belirlediği 8 boyut birbirine yakın ifade edilebilecek olanların bir araya toplanmasıyla 2 temaya indirgenerek analiz edilmiştir. Bu temalar ise; okul iklimine etki eden olumlu faktörler ve okul iklimine etki eden olumsuz faktörlerdir. Sonraki başlıklarda değerlendirmesi yapılan öğretmen ve okul yöneticilerine göre okul iklimine etki ettiği düşünülen olumsuz ve olumlu faktörler Tablo 2’deki gibidir.

Tablo 2:Okul İklimine Etki Eden Olumsuz ve Olumlu Faktörler

Olumsuz faktörler	Olumlu faktörler
Okul çevresinin sosyoekonomik düzeyi	Yöneticinin astlara değer vermesi
Takım çalışması yerine bireyselliğin ön plana çıkması	Öğretimin yanında eğitime önem verilmesi
Çalışanlar arasındaki iletişim yetersizliği	Çalışanlar arasındaki iletişimin sağlıklı olması
Yönetimde adalet duygusunun zedelenmiş olması	Yönetimde paydaşların kararlara katılımı
Çalışanların sorumluluk almaktan kaçınmaları	Yöneticinin adil olması
Mevzuatın bağlayıcı ve zorlayıcı niteliği	Okulun vizyon ve misyonunun açıkça ortaya konulması
	Çalışanların görev ve sorumluluklarının farkında olmaları
	Okulun bir aile ortamı olarak görülmesi

Tablo 2 incelendiğinde okul iklimine etki eden olumlu faktörlerin daha çok yönetim ve yöneticiler ile ilgili olarak vurgulandığı yönetimde adalet faktörünün hem olumlu hem de olumsuz faktörlerde belirtildiği olumlu faktörlerin olumsuz faktörlerden daha çok sıralandığı görülmektedir.

Okul iklimine etki eden olumsuz faktörlere ilişkin bulgular ve yorumlar

Halpin ve Croft (1963)'un örgüt ikliminde belirlediği 8 boyuttan çözülme, engellenme, yüksekte bakma ve yakından kontrol “olumsuz” faktörler olarak değerlendirilmiştir.

Katılımcılar görev yaptıkları okuldaki iklimin istenen yönde olmayan taraflarını açık yüreklilikle araştırmacıyla paylaşmışlardır. Bu noktada okulu etkileyen unsurlardan biri olan çevrenin önemi daha iyi ortaya çıkmaktadır. Okul çevre ilişkisi ayrıca açık sistem teorisini de akla getirmektedir. Sosyoekonomik düzeyin bir başka yansıması okulun hedeflerine yönelik çalışmalarda yaşanan sıkıntılardır. İmkânların sınırlı ve bakış açısının istenen düzeyde olmamasının bu durumu

ortaya çıkardığı söylenebilir. Ayrıca okuldaki çalışmalarda takım çalışması yerine bireyselliğin de olduğu görüşlere yansımaktadır. Başarı noktasında okul adı verilen örgütlerde takım çalışmasının ne kadar önemli olduğu alanyazında belirtilmektedir. Belirtilen olumsuz yaklaşımlar noktasında ortaya çıkan diğer unsurlar ise iletişim yetersizliği, adalet duygusunun zedelenmiş olması, sorumluluk almaktan kaçınmadır. Belirtilen unsurların öğretmenlerdeki idealist duygulara olumsuz yansıdığı – tüm iyi niyete rağmen- görülmüş; dolayısıyla okuldan beklenen başarı düzeyinin düşük düzeyde kalacağı beklentisi artmıştır. Ancak bireysel de olsa çabaların olması okulun geleceği açısından için umut aşılayabilmektedir. Araştırmacıların gözlemlerine göre, katılımcılar mevcut durumdaki sıkıntıları olumsuz sebepler olarak düşünseler dahi ellerinden geleni yapma noktasında olumlu görüşlere sahiptirler. Konuya ilişkin görüşler ise şöyle sıralanabilir:

T1: ... Değerlendirebileceğimiz bir çevre ya da okul araç gereci ya da kullanabileceğimiz farklı materyallere sahip bir okul değiliz. Bu anlamda şanssız bir okuluz. Tabi bunun sıkıntılarını yaşıyoruz. Esnek olabileceğimiz alanlar da çok dar.

T1: Kendi okulumuza göre düşündüğümde maalesef bu anlamda şanssız bir okuluz.

T2: Ben hep şeye inanıyorum; bu tüzükler, yönetmelikler falan ideal amaçlanarak hazırlanıyor; ama bunun uygulanma işi sadece insanlara göre şekil aldığı için çok da fazla anlamlı olduğuna inanmıyorum.

A1: Kendi bireysel çabalarımızla yapabildiğimiz çevreden kullanabileceğimiz kaynakları kullanmaya çalışıyoruz.

A1: Okula geldiğimden beri -daha yeni geldim- daha bir senem dolmadan 2 tane farklı müdür gördüm. Müdürlerin bu anlamda fazlalarını da eksiklerini de henüz daha idrak edebilmiş değilim açıkçası. Belki biraz zamana ihtiyacımız olduğu için bu şekilde düşünüyorum.

Katılımcılar verdikleri cevaplarda görüşlerini etkileyen temel faktör olarak mevcut yasa ve yönetmelikleri yani yürürlükteki mevzuatı göstermektedirler. Mevzuatın yaşanan sistem açısından bağlayıcı ve zorlayıcı niteliği düşünüldüğünde öğretmen ve yönetici davranışlarının nedenleri daha iyi anlaşılmaktadır. Katılımcılar mevzuatla ilgili olumsuz düşünceleri ortaya koysalar da uygulamaktan ve uymaktan başka bir şey yapılamayacağı için mevcut durumu kabullenmiş görünmektedirler. Bu da kendilerinde çözülmeye, engellenmişlik duygusuna, devamlı kontrol edildikleri hissine neden olmaktadır. Ayrıca belirtilen olumsuz durumlar öğretmenin görev-sorumluluk dengesini de olumsuz etkilediği söylenebilir. Bu da doğal olarak öğrenciye yansıyabilmektedir. Konuya ilişkin görüşler ise şöyle belirtilebilir:

T2: Zaten bizim eğitim ortamımız yeni kurallar üretmeye müsait değil ancak var olanları uyguluyoruz... Kâğıt üzerinde bazı hedeflerimiz var ama çok da öğretmenlere ulaştırılmış diyemem.

T3: Çok da fazla bir şey üretildiğini iddia edemem...Hayır, her öğrencinin başarabileceğini düşünmüyordur.

A2: ...Çoğunu gereksiz buluyorum. Uygulanmasının zor olduğunu düşünüyorum.

A3: ...Öğretmenlerin görev verilmeden sorumluluk alacaklarına inanmıyorum.

Okul iklimine etki eden olumlu faktörlere ilişkin bulgular ve yorumlar

Halpin ve Croft (1963)'un örgüt ikliminde belirlediği 8 boyuttan moral, samimiyet, kendini işe verme, anlayış gösterme “olumlu” faktörler içinde değerlendirilmiştir.

Katılımcıların okul iklimine yönelik görüşlerinde olumlu tarafın daha ağır bastığı ve okulda olması istenen niteliklerin görüşlere yansıdığı söylenebilir. Katılımcılar eğitimde esnekliğin ve insana değer vermenin ne kadar önemli olduğunu, öğretimin yanında eğitimin de dikkate alınması gerektiğini ve bu bağlamda başarının da yeniden düşünülmesi gerektiğini belirtmektedirler. Ayrıca okul ikliminin istenen nitelikte olabilmesi için ilgili alan yazın açık iletişim, esneklik, kararlara katılım gibi demokratik özelliklerin örgüt ortamına yansımaları belirtmektedir. Alan yazında belirtilen olumlu okul iklimiyle ilgili düşüncelerin araştırma yapılan okulda yansımalarına rastlanmıştır. Araştırmacıların katılımcılarla görüşme yaptıkları sırada öğretmenlerin birbirlerine selam vermeleri, güler yüzlü olmaları, öğrencilerin öğretmenleriyle rahat iletişim kurabilmeleri durumlarının bu görüşü destekler nitelikte olduğu düşünülmektedir. Yönetim süreçleri içinde de yer alan kararlara katılım, sağlıklı iletişim gibi unsurların görüşlerin içine dâhil edilmesi aynı zamanda iyi bir yönetim anlayışının okula yansıtılmaya çalışıldığını da göstermektedir. Bu yönetim anlayışı da okul iklimine pozitif etki sunmaktadır. Konuya ilişkin görüşler şu şekilde belirtilebilir:

T2: ...okulumuzda okul idarecisinin öğretmenler arasındaki diyalogu bana göre iyi. Bu nedenle de öğretmenlere gerekli esneklik sağlanıyor. Daha demokrat bir yapı var. Öğretmenler de bu yapıdan faydalanarak elinden gelen çalışmaları yapmaktalar, diyebilirim.

A2: ...kuraldan çok yönetmelik ve yasaların öngördüğü zorunluluklar var. Zaten öğretmenler de bunların bilincindeler. Okul idaresi olarak da bu kuralların mümkün olduğunca zor duruma getirmek değil de esneklik sağlayarak, öğretmenlerin anlayışını sağlayarak ortak, demokratik bir ortamda uygulaması sağlanmaya çalışılıyor.

T3:...Yani bir baskı unsuru söz konusu değil.

Katılımcıların olumlu okul iklimini destekler nitelikte ve mevcut okul ikliminin sürdürülmesine katkı sağlayan durumları da ortaya koymuşlardır. Katılımcılar bu anlamda yöneticinin adil olması, okulun vizyon ve misyonun ortaya konulması, görev ve sorumlulukların bilincinde olunması ve buna uygun faaliyetler, planlar yapılmasını ön plana çıkarmaktadırlar. Belirtilen düşüncelerin örgüt ortamında motivasyonun yükselmesine, çalışanların birbirine güven duymasına, gelişim odaklı çalışmaya yol açtığı söylenebilir. Konuya ilişkin görüşler şu şekilde belirtilebilir:

T1:...Genelde belli hedefler, okulun vizyonu, okulun misyonu gibi kurallar belirlenirken ilk başlarda tabii ki öğretmenin görüşü alınarak hazırlanır. Ama onlar sistematik olarak sürdürülür gider.

T2:...İhtiyaç olduğunda öğretmen de hak etmişse okul idaresi bir öğretmenin ödül almasına da yardımcı olmaya çalışır. Engellemez yani.

T3:Müdürünüz ceza verirken adildir.

A1:...ancak okul elinden gelen imkânları, kurslarla, yetiştirme kurslarıyla vermeye çalışmaktadır...Öğretmenlerimizden de herkes işini en iyi yapmaya çalışıyor.

A2:...biz çalışanlar olarak öğrenci potansiyelini ortaya çıkarmaya çalışıyoruz. Bunun için kütüphaneyi düzenledik mesela, kütüphane ile bilişim teknolojileri odasını tek bir çatı altında birleştirdik. Öğrenciyi daha çok yönlendirmeye çalışıyoruz ki ileriki hedeflerimiz arasında okulun koridorlarını da kütüphaneye dönüştürmeye çalışacağız.

A3:..Okulumuzun misyon vizyonu zaten internet sitesinde de gözüküyor. Asıl amacımız öğrenci potansiyelini şartlara uygun olarak ortaya çıkarmak, geliştirmek.

Katılımcılar yaşananlardan hareketle sonuçta okulda uyumlu, mutlu, takım çalışmasının olduğu bir ortamın olduğunu belirtmektedirler. Belirtilen noktaların mevcut temada ortaya konan anlayışların bir sonucu, yansımaları olarak değerlendirilebilir. Çünkü yönetimin astlara değer vermesi, esneklik sağlaması, hem eğitim hem de öğretim açısından başarı odaklı çalışılması ortaya yaşanılabilir, gelişimi ön plana çıkarabilen, problemlerin asgari düzeye indiği bir okula ve okul iklimine yol açabilir. Katılımcının okulu bir “aile”ye benzetmesi de bu noktayı daha da belirgin hale getirmektedir. Araştırmacıların okul ortamında edindiği intiba ve yaptığı gözlemler de mevcut düşünceyi destekler niteliktedir. Araştırmacıların bir misafir edasıyla karşılanması, görüşlerdeki açıklık ve samimiyet, öğrenciyle iletişim, temiz ve rahat bir ortamın olması araştırmacılara belirtilen görüşlerle yapılanların uyumlu olduğunu düşündürmektedir. Konuya ilişkin görüşler şu şekilde belirtilebilir:

T3: Bu okulda çalışmaktan mutluyum. Okulum ortamı güzel. Okul idaresi ile öğretmenler arasındaki diyalog çok iyi. Bir aile ortamı gibi çalışılmaktadır. Ben de böyle bir ortamdan mutluluk duyuyorum.

A1: Öğretmenlerimizden de herkes işini en iyi yapmaya çalışıyor. İşini iyi yapmaya çalışan arkadaşlar, bazen değişik yerlerden gelip te oranın atmosferine alışmış olan, uyum güçlüğü çekebilen oluyor ama o da zamanla bizim okul iklimine ayak uyduruyor.

A2: Genelde iyidir. Takım ruhu niteliğinde bir çalışma vardır. Herkes de payına düşen miktarı yapmaya çalışır.

Mevcut temaları değerlendirdiğimizde gelişime yönelik düşüncelerin ve dolayısıyla olumlu okul iklimine yönelik uygulamaların daha fazla olduğu görülmektedir. Katılımcılar şartlar açısından okul iklimine olumsuz etki eden durumları yaşasalar bile ellerinden geleni yapma isteği ve gayretiyle bu olumsuzluğu mümkün olduğunca bertaraf etmeye çalışmaktadır. Okulun ikliminin belirlenmesi noktasında başat unsurların okulun çalışanları ve çevrenin olduğu görülmektedir. Görüşlerde önemli bir başka nokta ise, okul iklimi açısından yönetici ve yönetim anlayışının ne kadar önemli olduğudur. Her iki temada da katılımcılar yönetici davranışları üzerinde durmuşlar ve buradan hareketle eğitimle, öğretimle, başarıyla ilgili değerlendirmeler yapmayı tercih etmişlerdir.

Sonuç, tartışma ve öneriler

Bu araştırmanın amacı ortaokul öğretmen ve yöneticilerine göre okul iklimini etkileyen faktörleri incelemek ve önerilerde bulunmaktır. Bu amaçla elde edilen veriler Halpin ve Croft (1963)'ün örgüt ikliminde belirlediği 8 boyutun, birbirine yakın olarak ifade edilebilecek olanların bir araya toplanmasıyla elde edilen 2 tema yolu ile analiz edilmiştir. Bu temalar, okul iklimine etki eden olumsuz faktörler ve okul iklimine etki eden olumlu faktörlerdir.

Okul iklimine etki eden olumsuz faktörler olarak; çözülme, engellenme, yüksekte bakma ve yakından kontrol örgüt iklimi boyutları gözetilmiştir. Katılımcıların olumsuz okul iklimini destekleyen görüşleri gruplandırılmıştır. Olumsuz faktörlerle ilgili elde edilen sonuçlar; okul çevresinin sosyoekonomik düzeyi, takım çalışması yerine bireyselliğin ön plana çıkması, çalışanlar arasındaki iletişim yetersizliği, yönetimde adalet duygusunun zedelenmiş olması, çalışanların sorumluluk almaktan kaçınmaları, mevzuatın bağlayıcı ve zorlayıcı niteliği gibi durumların olumsuz okul iklimine neden olduğu şeklindedir. Olumsuz faktörlerin öğretmenlerdeki idealist duygulara da olumsuz yansıdığı belirtilmiştir. Zira yapılan diğer çalışmalarda iklim algısı öğretmenlerin mesleki performansları ile ilişkili bulunmuştur (Dilbaz Sayın, 2017). Bunun yanında yapılan araştırmada katılımcıların kendi deyimleri ile ellerinden geleni yapma çabası içerisinde oldukları görülmüştür.

Bu anlamda öğretmenlerin okulları ile ilgili ellerinden geleni yapma noktasında olumlu görüşlere sahip oldukları ancak bu olumsuz faktörlerin kendilerinden kaynaklanmayan sebeplerle uygulamalardan kaynaklandığı anlaşılmıştır. Nitekim katılımcılardan alınan görüşlerde olumsuzluğa neden olan temel faktör olarak mevcut yasa ve yürürlükteki mevzuat gösterilmiştir. Yasa ve yönetmeliklerin öğretmenlerde engellenmişlik duygusuna, devamlı kontrol hissine ve görev sorumluluk dengesinin olumsuz etkilenmesine neden olduğu anlaşılmıştır.

Okul iklimine etki eden olumlu faktörler olarak; moral, samimiyet, kendini işe verme, anlayış gösterme örgüt iklimi boyutları gözetilmiştir. Katılımcıların olumlu okul iklimini destekleyen görüşleri gruplandırılmıştır. Olumlu faktörler ile ilgili elde edilen sonuçlar; yöneticinin astlara değer vermesi, öğretimin yanında eğitime önem verilmesi, çalışanlar arasındaki iletişimin sağlıklı olması, yönetimde paydaşların kararlara katılımı, yöneticinin adil olması, okulun vizyon ve misyonunun açıkça ortaya konulması, çalışanların görev ve sorumluluklarının farkında olmaları, okulun bir aile ortamı olarak görülmesi gibi durumların olumlu okul iklimine neden olduğu şeklindedir. Olumlu faktörler, örgüt ortamındaki motivasyonun yükselmesine, çalışanların birbirine güven duymasına, gelişim odaklı çalışmaya neden olmaktadır. Yönetimin astlara değer vermesi, esneklik sağlaması hem eğitim hem de öğretim açısından başarı odaklı çalışılması ortaya yaşanılabilir, gelişimi ön plana çıkarabilen, problemlerin asgari düzeye indiği etkili bir okul ve iklimine yol açabilir. Şenel (2015) çalışmasında okul iklimi ile okul etkililiği arasında da anlamlı düzeyde ilişkiler saptamıştır ve öğretmenlerin okullardaki okul iklimini etkileyen faktörlere ilişkin algılarının olumlu olmasının aynı oranda okul etkililiğini de artırdığını vurgulamıştır.

Hem olumsuz hem de olumlu faktörler açısından edinilen görüşlere bakıldığında katılımcıların okul iklimi ile ilgili yaptıkları değerlendirmeleri daha çok yönetim ve yönetici davranışları üzerinden hareketle yaptıkları görülmüştür. Bu anlamda okul iklimi açısından yönetici ve yönetim anlayışının önemli olabileceği çıkarımı yapılabilir. Hoy ve Clover (2007) okul ikliminin etkilenmesinde en önemli kişinin okul müdürü olduğunu vurgulamıştır. Okul müdürleri okulların liderleri konumundadır. Öğretmenlerin okul iklimine ilişkin algıları okul müdürlerinin liderlik özelliklerinden etkilenmektedir (Tahaoğlu, 2007). Varlı (2015), okul yöneticilerinin liderlik davranışlarının okul iklimini etkilediğini vurgulamıştır. Nitekim Akşit (2018), çalışmasında öğretmenlerin okul müdürlerinden beklentilerini okul müdürünün kendilerine eşit ve adil bir tutum sergilemesi, iletişim gücünün yüksek olması, yapılan her işte kendilerine destek olan, sorumluluğu paylaşan, yeniliklere açık, yapılan doğru uygulamaları ödüllendiren, kendilerini geliştirmede onlara yardımcı olan liderler olarak sıralamıştır. Öğretmenlerin müdürlerinden beklentilerinin yapılan bu çalışmada elde edilen okul iklimini oluşturan görüşler ile örtüşür nitelikte olması okul ikliminin etkilenmesinde okul müdürünün en etkili kişi olarak görülmesini destekler niteliktedir.

Araştırmada bir diğer dikkat çeken nokta katılımcıların her iki tema altında yöneticilerin adil olmasına ilişkin vurgulama yapmış olmalarıdır. Özgan ve Bozbayındır (2011) okullarda adil olmayan uygulamalar ile ilgili yaptıkları çalışmada adil olmayan uygulamaların öğretmenlerin performans, iş doyumu, bağlılık, güven, motivasyon, verim ve ilişkilerini olumsuz yönde etkilediği sonuçlarına ulaşmış ve yöneticilere iş ve işlemlerin yürütülmesinde adil olmaları önermiştir. Elde edilen bu sonuçlar araştırmanın yöneticilerin adil olmasının okul iklimi açısından önemini desteklemektedir.

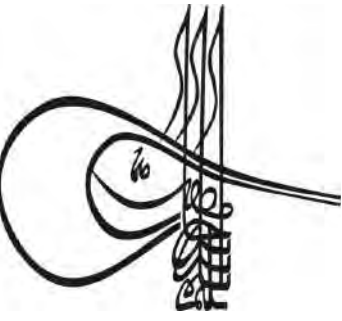
Yapılan araştırmadan elde edilen sonuçlara göre şu önerilerde bulunulabilir: Okul yöneticilerine yasa ve yönetmelikleri okullarında uygulama ve uygulatma noktasında örgüt ikliminin sayılan boyutlarına dikkat çekici bilgilendirmeler yapılabilir. Okullarda yöneticilere yönetimde adaletin sağlanması ve önemi ile ilgili ya da okulun tüm paydaşları ile olan iletişimlerini geliştirici yönde okul çalışanlarına sorumluluk duygularının geliştirecek yönde seminerler yapılabilir. Okul ikliminin okula ve çalışanlara etkisi noktasında farklı çalışmalar yapılabilir. Konuyla ilgili araştırmalar çeşitli ortamlarda okulu önemseyen tüm taraflarla paylaşılabilir.

KAYNAKÇA

- Akşit, Ç. (2018). *Öğretmenlerin okul müdürlerinden beledikleri liderlik davranışları* (Yayımlanmamış Tezsiz Yüksek Lisans Projesi). Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Ayık, A., ve Şayır, G. (2014). Okul müdürlerin öğretimsel liderlik davranışları ile örgüt iklimi arasındaki ilişki. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(49), 253-279. doi: 10.17755/esosder.39460
- Berg, B. L. (2001). *Qualitative research methods for the social sciences* (4th Ed.). Boston: Allynand Bacon.
- Buluç, B. (2013). Örgüt kültürü ve iklimi. S. Özdemir (Ed.), F. Sezgin, S. Koşar (Ed. Yrd.), *Eğitim yönetiminde kuram ve uygulama* (s. 101-130) içinde. Ankara: Pegem A.
- Cansoy, R., ve Parlar, H. (2017). Mesleki öğrenme toplulukları olarak okullar: okullarda uygulanması ve geliştirilmesi. *TurkishStudies -International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* Volume 12/17, p. 89-112, ISSN: 1308-2140, www.turkishstudies.net, DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.11996>, ANKARA-TURKEY
- Christensen, L.B., Johnson, R.B., ve Turner, L.A. (2015). Nitel ve karma yöntem araştırmaları M. Sever (Çev.), A. Aypay, (Çev. Ed.), *Araştırma yöntemleri desen ve analiz* (s. 400-433) içinde. Ankara: Anı.
- Çağlar, M. E. (2008). *Örgütsel iklimin örgütsel bağlılık üzerindeki etkileri* (Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Dilbaz Sayın, S. S. (2017). *Okul iklimi ile öğretmen performansı arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Ekşi, F. (2006). *Rehber öğretmenlerin okul iklimi algıları ile kaygı düzeyleri arasındaki ilişki üzerine bir araştırma* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Halpin, A., ve Croft, D. (1963). *The organizational climate of schools*. Chicago: The University of Chicago.
- Hollowey, J. B. (2012). Leadership behavior and organizational climate: an empirical study in a non-profit organization. *Emerging Leadership Journeys*, 5(1), 9-35.
- Hoy, W. K., ve Clover, S.I.R (2007). Elementary school climate a revision of the OCDQ. In W. Hoy ve M. DiPaola (Eds.), *Essential In Ideas for the Reform of American Schools*. North Carolina: IAP.
- Hoy, W. K., ve Miskel C. G. (2010). *Eğitim yönetimi teori, araştırma ve uygulama*. S. Turan (Çev. Ed). Ankara: Nobel.
- Hoy, W. K., Tarter, C. J., veKottkamp, R. B. (1991). *Open schools/healthy schools: Measuring organizational climate*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Göcen, G., ve Kaya, Z. (2014). Imam – Hatip liselerinde çalışan öğretmen ve yöneticilerin okul iklimi algısı ve bu algıya etki eden faktörler (İstanbul Örneği). *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 36, 67-102. doi: 10.17120/omuifd.64754

- Gunbayı, İ. (2007). School climate and teacher perceptions' on climate factors: research into nine urban high schools. *The Turkish Online Journal of Educational Technology – TOJET*, 6(3), 70-78.
- Karataş, K., Ardıç, T., ve Oral, B. (2017). Öğretmenlik mesleğinin yeterlikleri ve geleceği: metaforik bir analiz. *TurkishStudies -International PeriodicalfortheLanguages, LiteratureandHistory of TurkishorTurkic* Volume 12/33, p. 291-312, ISSN: 1308-2140, www.turkishstudies.net, DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.12665>, ANKARA-TURKEY
- Korkmaz, M. (2011). İlköğretim okullarında örgütsel iklim ve örgüt sağlığının örgütsel bağlılık üzerindeki etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi[Educational Administration: Theory and Practice]*, 17(1), 117-139.
- Krippendorff, K. (2004). *Content analysis: an introduction to its methodology*(2nded.).Thousans Oaks, CA: Sage. Cristina M. Giannantonio.
- Memişoğlu, S., ve Kalay, M. (2017). İlkokul ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin örgütsel bağlılık ve motivasyonları arasındaki ilişki (Bolu ili örneği). *TurkishStudies -International PeriodicalfortheLanguages, Literature and History of Turkish orTurkic* Volume 12/4, p. 367-392, ISSN: 1308-2140, www.turkishstudies.net, DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.11379>, ANKARA-TURKEY
- Merriam, S. B. (2013). Araştırmanındesenlenmesiveörneklemeçimi.S. Turanve D. Yılmaz, (Çev.), S. Turan, (Çev. Ed.), *Nitel araştırma yöntemleri* (s. 55-82) içinde. Ankara: Nobel.
- Miles, M. B., ve Huberman A. M. (2015). Veri toplamaya odaklanmak ve veri toplamayı sınırlamak: anlamlı bir başlangıç. D. Örüçü, (Çev.), S. Akbaba Altun, ve A. Ersoy, (Çev. Eds.), *Nitel veri analizi* (s. 16-39) içinde. Ankara: PegemA.
- Mohan, N., ve Ashok, J. (2011). Organizational climate and attitude of teachers a co-relational study. *European Journal of Social Sciences*, 22(4), 599-610.
- Nur, İ. (2012). *Anaokullarında örgüt iklimi ile öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi (Malatya ili örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Özdemir, F. (2006). *Örgütsel iklimin iş tatmin düzeyine etkisi: Tekstil sektöründe bir araştırma* (Yayımlanmamış doktora tezi). Çukurova Üniversitesi: Adana.
- Özdemir, S., Sezgin, F., Şirin, H., Karip, E., ve Erkan, S. (2010).İlköğretim okulu öğrencilerinin okul iklimine ilişkin algılarını yordayan değişkenlerin incelenmesi.*H. Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)*, 38, 213-224.
- Özgan, H., ve Bozbayındır, F. (2011). Okullardaadilolmayanuygulamalarveetkileri, *DicleÜniversitesiZiyaGökalpEğitimFakültesiDergisi*, 16, 66-85.
- Patton, M. Q. (2014). Nitel araştırma tasarımı. B. Tarmanve M.F. Yiğit, (Çev.), M. Bütün, S. B. Demir (Çev. Ed.), *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (s. 209-258) içinde. Ankara: PegemA.
- Sergiovanni, T. J. (1991). *The principal ship: a reflective practice perspective* (2nd ed.). Boston: Allyn and Bacon
- Sezgin, F., ve Kılınç, A. Ç. (2011). İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgüt iklimine ilişkin algılarının incelenmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(3), 743-757.

- Shaw, B. C. (2009). *Impact of leadership styles on school climate* (Unpublished doctoral dissertation). Widener University, Pennsylvania.
- Steyaert, C., ve Bouwen, R. (2004). Group methods of organizational analysis. In Catherine Cassell and Gillian Symon (Eds.), *Essential guide to qualitative methods in organizational research*. London: Sage.
- Şenel, T. (2015). *İlkokullarda okul iklimi ile okul etkililiği arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Şenel T., ve Buluç B. (2016). İlkokullardaki okul iklimi ile okul etkililiği arasındaki ilişki. *TÜBAV Bilim*, 9(4), 1-12.
- Şentürk, C., ve Sağnak, M. (2012). İlköğretim okulu müdürlerinin liderlik davranışları ile okul iklimi arasındaki ilişki. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(1), 29-47.
- Şişman, M. (2012). *Eğitimde mükemmellik arayışı, etkili okullar* (3. Baskı). Ankara: Pegem.
- Tahaoğlu, F. (2007). *İlköğretim okulu müdürlerinin liderlik rollerinin örgüt iklimi üzerine etkisi (Gaziantep ili örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Thomasson, V. L. (2006). *A study of relationship between school climate and student performance on Virginia standards of learning tests in elementary schools* (Unpublished doctoral dissertation). Virginia Commonwealth University, Virginia.
- Tubbs, J. E., ve Garner M. (2008). The impact of school climate on school outcomes. *Journal of college teaching and learning*. 5(9), 17-26.
- Varlı, S. (2015). *İlkokul müdürlerinin liderlik davranışları ile okul iklimi ilişkisi (Sakarya İli Örneği)* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Weber, R. P. (1990). *Basic content analysis* (2nd Ed.). Newbury Park, CA: Sage.
- Williamson, J. S. (2007). *Defining relationship between principal's leadership style and school climate as perceived by title I elementary teachers* (Unpublished doctoral dissertation). University of Toledo, Ohio.
- Yıldırım A., ve Şimşek H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (6. Baskı). Ankara: Seçkin.



Article Info/Makale Bilgisi

✍ Received/Geliş: Haziran 2018 ✓ Accepted/Kabul: Haziran 2018

✍ Referees/Hakemler: Dr. Öğr. Üyesi Mehmet ELBAN – Dr. Öğr. Üyesi Bora BAYRAM

This article was checked by iThenticate.

TÜRKİYE'DE BİYOLOJİ EĞİTİMİ ALANINDA YAPILMIŞ LİSANSÜSTÜ TEZLERİN FARKLI DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

Ufuk TÖMAN*

ÖZET

Bu araştırmanın amacı Türkiye’de biyoloji eğitimi araştırmalarında yapılan lisansüstü tezleri farklı değişkenler açısından incelemektir. Yapılan araştırma nitel bir araştırmadır. Araştırma modeli olarak ise belgesel bir araştırmadır. Araştırmanın çalışma evreni, Türkiye’de biyoloji eğitiminde yapılmış lisansüstü tezlerdir. Araştırmada herhangi bir örnekleme gidilmeyerek, YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanında kullanıma açık olan 337 lisansüstü tez araştırmaya dahil edilmiştir. Araştırmanın veri toplama yöntemi doküman inceleme, veri analizi ise içerik ve doküman analizidir. Araştırma sonucunda Türkiye’de biyoloji eğitimi alanında yapılmış lisansüstü tezlerin en çok Gazi Üniversitesi’nde yapıldığı anlaşılmıştır. Ayrıca, lisansüstü tezlerin konuları, en çok biyoloji öğretimi ile konu, beceri ve kavram öğretimi üzerine yoğunlaşmıştır. En az çalışılan konu ise çevre konusudur. Biyoloji eğitimi alanındaki Lisansüstü tezlerin yaklaşık olarak % 50’sinden fazlası nicel yöntem ile yapılmıştır. Araştırma sonuçları göstermektedir ki biyoloji eğitimi alanında yapılan lisansüstü çalışmalar yeterli değildir. Bu çalışmaların nitelik ve nicelik yönünden istenilen seviyelere gelebilmesi için öğrenciler ve öğretmenler lisansüstü eğitime yönlendirilebilir ve bu alanda ilerlemeleri için teşvik edilebilir. Öğretmen eğitimi, üst düzey düşünme becerileri, program geliştirme, kavram öğretimi, alternatif ölçme-değerlendirme gibi alanlarda yapılan çalışmalar oldukça azdır. Bu alanlarda daha fazla araştırmalar yapılabilir. Ayrıca yapılan çalışmalarda deneysel ve tarama yöntemlerine ağırlık verildiği görülmektedir. Fenomenografik yöntem gibi nitel araştırmalara yönelik çalışmalarda yapılabilir. Bunun yanında, bu çalışmanın kapsamının sadece lisansüstü tezlerle sınırlı olduğu düşünüldüğünde, çalışmanın kapsamına makale ve bildirilerde eklenmek suretiyle genişletilebilir.

Anahtar Kelimeler: Türkiye, Lisansüstü Tezler, Biyoloji Eğitimi



INVESTIGATION OF DIFFERENT VARIABLES OF MADE IN TURKEY GRADUATE THESIS IN BIOLOGY EDUCATION

ABSTRACT

The purpose of this postgraduate thesis research done in biology education research is to study in Turkey in terms of different variables. The research made is a qualitative research. As a research model, it is a documentary research. The population of the research are biology graduate thesis made in education in Turkey. 337 undergraduate theses, which are open to use in the database of the YÖK National Dissertation Center, were included in the research. Data collection method of the research is document analysis, data analysis is content and document analysis. The result of research conducted in biology graduate education in Turkey was understood that the thesis made the most Gazi University. In addition, the subjects of postgraduate theses are mostly focused on biology teaching, subject, skill and concept teaching. The least studied subject is the environment. More than 50% of the postgraduate theses in the field of biology education have been done with more quantitative methods. Research results show that post-graduate studies in biology education are not enough. In order for these studies to be able to attain the desired levels in terms of quality and quantity, students and teachers can be directed to postgraduate training and encouraged to progress in this area. Studies conducted in areas such as teacher education, high-level thinking skills, curriculum development, concept teaching, and alternative assessment and evaluation are scarce. Further research can be done in these areas. In addition, experimental studies and screening methods are emphasized. It can be done in qualitative studies such as phenomenological methods. However, if the scope of this work is considered to be limited only to post-graduate theses, it can be expanded by adding articles and notices to the scope of work.

STRUCTURED ABSTRACT

Purpose

The purpose of this postgraduate thesis research done in biology education research is to study in Turkey in terms of different variables. It is aimed that this work carried out in this context will be a study that will fill this gap in the literature. This study discusses studies in graduate thesis in biology education in Turkey. In this context, the answers to the following questions were searched:

- 1-) How are the distributions of post-graduate theses in the field of biology education in the research according to universities and years?
- 2-) How are the distribution of research topics in postgraduate theses in the field of biology education in the research?
- 3-) How are the distributions of research designs used in postgraduate theses in the field of biology education in the research?

4-) How are the distributions of quantitative data analysis approaches used in postgraduate theses in biology education in the research?

5-) How are the distributions of qualitative data analysis approaches used in postgraduate theses in the field of biology education in the research?

6) How are the distributions of methods not explained in postgraduate theses in the field of biology education?

7) How is the distribution of the data collection tools used in the biology education theses in the research?

Method

The research made is a qualitative research. As a research model, it is a documentary research. The population of the research are biology graduate thesis made in education in Turkey. 337 undergraduate theses, which are open to use in the database of the YÖK National Dissertation Center, were included in the research. Data collection method of the research is document analysis, data analysis is content and document analysis.

In the analysis of the research data, document analysis and content analysis were used. Content analysis; determining the objectives, identifying the concepts, determining the units of analysis, locating the data related to the subject, developing a logical structure, determining the coding categories, counting, interpreting and writing the results. The results obtained from the analysis were evaluated with descriptive statistics such as frequency, graph. Coding reliability technique has been applied for the reliability of content analysis. The correspondence between the coders, the reliability coefficient is calculated as "Reliability = number of compromises / (number of compromises + number of compromises)". After the coding reliability, the agreement rate between the coders in the study was 86%.

Results and Discussion

The result of research conducted in biology graduate education in Turkey was understood that the thesis made the most Gazi University. In addition, the subjects of postgraduate theses are mostly focused on biology teaching, subject, skill and concept teaching. The least studied subject is the environment. More than 50% of the postgraduate theses in the field of biology education have been done with more quantitative methods.

In the quantitative data analysis used in the graduate theses conducted in the field of biology education,% 60 inferential statistics and% 40 descriptive statistics were used. In qualitative data analysis, content analysis, descriptive analysis and document analysis were mostly used. Besides, 11% of theses made in the field of biology education have not mentioned the research method. Other subjects that are not informed about research method are data analysis and data analysis process, reliability of data collection tool, sampling method, data collection tool and universal sample. Such a result is due to the failure to fully implement educational research methods in the newly established educational institute. In this case, the students who are included in the

graduate programs can be given more courses in educational research methods. Similar problems emerged in doctoral dissertations in the field of educational sciences. It has been proposed to increase the hours of research methods and statistical courses aimed at the mentioned problems.

A conclusion emerging in the study of postgraduate theses at the educational institute that opened after the 1990s have seldom addressed the main focus of biology education in the early 1990s. This result shows that interest in pre-1990s pedagogy is greatly increased in post-1990 post-graduate theses in biology education.

Research results show that post-graduate studies in biology education are not enough. In order for these studies to be able to attain the desired levels in terms of quality and quantity, students and teachers can be directed to postgraduate training and encouraged to progress in this area. Studies conducted in areas such as teacher education, high-level thinking skills, curriculum development, concept teaching, and alternative assessment and evaluation are scarce. Further research can be done in these areas. In addition, experimental studies and screening methods are emphasized. It can be done in qualitative studies such as phenomenological methods. However, if the scope of this work is considered to be limited only to post-graduate theses, it can be expanded by adding articles and notices to the scope of work.

Keywords: Turkey, Graduate Thesis, Biology Education

Giriş

Günümüzde tüm dünya ülkeleri yeni yapılanmalarla birlikte hızla değişen dünyaya uyum sağlamak için eğitim alanında reform olarak adlandırılabilir çok sayıda yenilik ve değişiklik yapmaktadır (Özoğlu, 2010; Elban, 2017). Biyoloji alanında yaşanan gelişmeler yeni bilgilerin ortaya çıkmasına neden olmakta ve bunlar yeni teknolojiler şeklinde günlük yaşamımıza girmektedir (Bahar, 2003; Kurt ve Ekici, 2013). Özellikle biyoloji alanında elde edilen bilgiler insan yaşamını doğrudan etkilediğinden toplumda bu konulara yönelik eğitim ihtiyacı artmakta ve bu yüzden biyoloji eğitimi gün geçtikçe önem kazanmaktadır (Berkant, 2007).

Yapılan araştırmalar orta öğretimde yer alan biyoloji dersinin temel amacının öğrencileri sadece üniversite sınavına hazırlamak olmadığını, bunun yanında bilimsel okur-yazarlığa sahip, bilimsel ve teknolojik ilerlemelere çok sıkı bir şekilde bağlı günümüz toplumuna uyum sağlayacak şekilde öğrenci yetiştirmenin gerekli olduğunu ortaya koymaktadır (Gümüş vd, 2017; Özay, Gül ve Konu, 2014). Bu nedenle, biyoloji eğitiminin gündelik hayat ile yakından ilişkili olması son derece önemlidir. Bu yüzden biyoloji dersi sadece bir ders olarak görülmemelidir. Bir bireyin biyoloji okur-yazarlık özellikleri kazanabilmesi için etkili bir biyoloji eğitimi alması gerekmektedir (Bahar, 2003; Berkant, 2007). Biyoloji eğitimi ilkokullarda hayat bilgisi, ortaokullarda fen bilgisi ve liselerde biyoloji dersleri kapsamında verilmektedir. Biyoloji eğitimi kapsamında; öğrenciler günlük hayatta kullanabilecekleri, onların yaşamlarını kolaylaştırabilecek ve gelecek kuşaklara daha iyi bir ortam hazırlayabilmelerini sağlayacak bilgilere sahip olabilirler. Biyoloji günlük yaşantımızla içi içindedir. Ancak öğrencilerin en çok zorlandıkları, başarısız oldukları, anlamakta güçlük çektikleri, sevmek istedikleri ama bir türlü sevebildikleri derslerin başında da biyoloji dersi gelmektedir (Semenderoğlu ve Aydın, 2014).

Ortaöğretimdeki fen dersleri arasında önemli bir yeri olan biyoloji dersi, içerik açısından özellikle kimya ve fizik derslerinin konularını da barındırmaktadır. Son yıllarda bilim ve teknolojide

meydana gelen gelişmelere paralel olarak ortaya çıkan yenilikler günlük yaşantımıza girmekte ve bu durum biyoloji eğitime yönelik ihtiyacı da arttırmaktadır. Biyoloji eğitime olan gereksinimle beraber biyoloji eğitimi alanında yapılan çalışmalara her geçen gün yenileri eklenmektedir. Biyoloji ve eğitim alanında meydana gelen değişimler bu alanlardaki çalışmaları gerekli kılmıştır (Selçuk ve Palancı, 2014).

2000 yılından önce biyoloji eğitimi alanında yapılmış lisansüstü tezlerinde ağırlıklı olarak “biyoloji bilim olarak” çalışılmış “eğitim” konusuna değinilmemiştir. Eğitim fakültelerinde meydana gelen değişimlerin sonuçları ise ancak 2000 yılından sonra meyvelerini vermeye başlamıştır (Erdem, 2011). Diğer bir önemli gelişme ise, 2000’li yıllardan sonra Türkiye’deki eğitim bilimleri enstitülerinin sayısının artış göstermesidir. Böylelikle biyoloji eğitimi ve öğretimi üzerine lisansüstü tezlerin sayısı da artmıştır. İlgili literatürde ülkemizde biyoloji eğitimi alanında son yıllarda yapılmış lisansüstü tez çalışmalarının bir arada olduğu ve ayrıntılı incelendiği çalışmalar yeterince yer almamaktadır. Bu bağlamda yürütülen bu çalışmanın literatürdeki bu boşluğu dolduracak nitelikte bir çalışma olması hedeflenmiştir. Bu çalışma Türkiye’de biyoloji eğitimi alanında lisansüstü tezlerde yapılan çalışmaları ele almaktadır. Bu bağlamda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1-) Araştırmada yer alan biyoloji eğitimi alanında yapılmış lisansüstü tezlerin üniversitelere ve yıllara göre dağılımları nasıldır?

2-) Araştırmada yer alan biyoloji eğitimi alanında yapılmış lisansüstü tezlerin araştırma konularının dağılımları nasıldır?

3-) Araştırmada yer alan biyoloji eğitimi alanında yapılmış lisansüstü tezlerde kullanılan araştırma desenlerinin dağılımları nasıldır?

4-) Araştırmada yer alan biyoloji eğitimi alanında yapılmış lisansüstü tezlerde kullanılan nicel veri analiz yaklaşımlarının dağılımları nasıldır?

5-) Araştırmada yer alan biyoloji eğitimi alanında yapılmış lisansüstü tezlerde kullanılan nitel veri analiz yaklaşımlarının dağılımları nasıldır?

6-) Araştırmada yer alan biyoloji eğitimi alanında yapılmış lisansüstü tezlerde açıklaması yapılmayan yöntem hususlarının dağılımları nasıldır?

7-) Araştırmada yer alan biyoloji eğitimi alanında yapılmış Lisansüstü tezlerinde kullanılan veri toplama araçlarının dağılımları nasıldır?

Yöntem

Yürütülen araştırma nitel bir araştırma olup, araştırma modeli olarak ise belgesel (documentary) bir araştırmadır. Nitel araştırmalarda doğrudan gözlem ve görüşme olmadığında, araştırma problemiyle ilişkili yazılı ve görsel materyaller araştırmada kullanılabilir. Dolayısıyla doküman analizi veya incelemesi tek başına bir araştırma modeli olabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu yöntem ile yapılan çalışmalardan yola çıkarak; genel eğilimlerin, konu alanında çalışılan-çalışılmayan konuların, alternatif düşünce ve fikirlerin varlıkları biraz daha netleşmiş olur (Çepni, 2012). Çepni (2012)’ ye göre “doküman analizi; yapılacak olan çalışma ile ilgili mevcut kayıt ve belgeleri toplayıp belirli norm veya sisteme göre kodlayıp inceleme işlemidir. Doküman analizi belgesel gözlem ya da belgesel tarama olarak da tanımlanmaktadır”.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın çalışma evreni, Türkiye’de biyoloji eğitiminde yapılan lisansüstü tezlerdir. Araştırmada herhangi bir örnekleme gidilmeyerek erişime açık tüm tezler araştırmanın kapsamına alınmıştır. YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanında kullanıma açık olan 337 lisansüstü tez araştırmaya dahil edilmiştir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmada veriler doküman inceleme ile elde edilmiştir (Merriam, 2013; Yıldırım ve Şimşek, 2013). Yapılan araştırmada ikincil verilerden yararlanılmıştır. “İkincil veriler araştırmayı yapan bireylerden farklı olarak diğer araştırmacıların toplamış olduğu bilgilerdir” (Çepni, 2012). Araştırma verilerinin analizinde ise doküman analizi ve içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizi; amaçları belirleme, kavramları tanımlama, analiz birimlerini belirleme, konu ile ilgili verilerin yerini belirleme, mantıksal bir yapıyı geliştirme, kodlama kategorilerini belirleme, sayma yorumlama ve sonuçları yazma aşamalarından oluşur (Merriam, 2013). Analiz sonucunda elde edilen bulgular frekans, grafik gibi betimsel istatistik ile değerlendirilmiştir. İçerik analizinin güvenilirliği için kodlama güvenilirliği tekniğine başvurulmuştur. Kodlayıcılar arasındaki uyum, güvenilirlik katsayısı “Güvenirlilik=uzlaşma sayısı /(uzlaşma sayısı + uzlaşmama sayısı)” formülüyle hesaplanmıştır (Miles ve Huberman, 2015). Yapılan kodlama güvenilirliğinden sonra araştırmada kodlayıcılar arasında uyuşma oranı % 86 değerinde bulunmuştur.

Bulgular

Türkiye’de biyoloji eğitimi alanında lisansüstü tezlerde yapılan çalışmaların ele alındığı bu araştırmada lisansüstü tezlerin üniversiteler bazında ne kadar yapıldığına yönelik aşağıda bazı bilgiler verilecektir.

Table 1. Lisansüstü Tezlerin Üniversitelere Göre Dağılımı

Üniversiteler	f	Yüzde%
Gazi Üniversitesi	142	42
Hacettepe Üniversitesi	27	9
Atatürk Üniversitesi	21	7
Karadeniz Teknik Üniversitesi	21	7
Selçuk Üniversitesi	21	7
Dokuz Eylül Üniversitesi	18	6
Marmara Üniversitesi	15	4
Orta Doğu Teknik Üniversitesi	15	4
Necmettin Erbakan Üniversitesi	15	4
Balıkesir Üniversitesi	11	3
Yüzüncü Yıl Üniversitesi	8	2
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi	8	2
Dicle Üniversitesi	5	1
Gaziosmanpaşa Üniversitesi	5	1
Cumhuriyet Üniversitesi	5	1
Toplam	337	%100

Tablo 1.’de görüldüğü gibi YÖK Ulusal Tez Merkezinde toplamda 337 lisansüstü tez bulunmaktadır. Bu tezlerde en yüksek oran Gazi Üniversitesi’nindir. Lisansüstü tezlerin yıllara göre dağılımını gösteren tablo aşağıda sunulmuştur.

Table 2. Lisansüstü Tezlerin Yıllara Göre Dağılımı

Yıllar	Yüksek Lisans Tezi	Doktora Tezi	Toplam
1990	3	0	3
1991	4	0	4
1992	1	0	1
1993	1	0	1
1994	2	0	2
1995	2	0	2
1996	6	0	6
1997	2	0	2
1998	12	0	12
1999	2	1	3
2000	6	2	8
2001	15	2	17
2002	21	5	26
2003	19	1	20
2004	13	2	15
2005	12	1	13
2006	11	2	13
2007	10	1	11
2008	12	1	13
2009	11	5	16
2010	25	1	26
2011	28	4	32
2012	17	4	21
2013	16	5	21
2014	18	7	25
2015	16	8	24
2016	14	8	22
2017	9	2	11
Toplam	274	63	337

Tablo 2.’de görüldüğü gibi YÖK Ulusal Tez Merkezinde toplamda 337 lisansüstü tez bulunmaktadır. Tezlerin yıllara göre dağılımına bakıldığında 1990 yılında 3, 1991 yılında 4, 1992 yılında 1, 1993 yılında 1, 1994 yılında 2, 1995 yılında 2, 1996 yılında 6, 1997 yılında 2, 1998 yılında 12, 1999 yılında 3, 2000 yılında 8, 2001 yılında 17, 2002 yılında 26, 2003 yılında 20, 2004 yılında 15, 2005 yılında 13, 2006 yılında 13, 2007 yılında 11, 2008 yılında 13, 2009 yılında 16, 2010 yılında 26, 2011 yılında 32, 2012 yılında 21, 2013 yılında 21, 2014 yılında 25, 2015 yılında 24, 2016 yılında 22 ve 2017 yılında 11 tane lisansüstü tezin yayınlandığı görülmektedir. Bunların 274’ü yüksek lisans; 63’ü doktora tezinden oluşmaktadır. Yüksek lisans tezlerinin sayısındaki artış en çok 2011 yılı, doktora tezlerinin sayısındaki artış en çok 2015 ve 2016 yıllarıdır.

Tablo 3.de Türkiye’de üniversitelerde biyoloji eğitimi alanından yapılmış lisansüstü tezlerin konulara göre dağılımı gösterilmektedir.

Table 3. Lisansüstü Tezlerin Konularına Göre Dağılımı

Konular	f	Yüzde%
Çevre	118	35
Sistemler	44	13
Hücre	27	8
Canlıların sınıflandırılması-Biyçeşitlilik	27	8
Genetik	21	6
Biyoteknoloji	17	5
Genel Biyoloji Eğitimi	17	5
Program Geliştirme-Program İnceleme	13	4
Öğretim Yöntem ve Teknikleri	13	4
Ölçme ve Değerlendirme	10	3
Kavram Öğretimi	10	3
Öğretmen Eğitimi	7	2
Canlılar ve Hayat	7	2
Biyoloji dersine yönelik öğrenci tutumları	3	1
Bilimsel Yöntemler	3	1
Toplam	337	100

Tablo 3.'de Türkiye'de üniversitelerde biyoloji eğitimi alanında yapılan lisansüstü tezlerde seçilen konular, en fazla Çevre (f=118), en az ise Biyoloji dersine yönelik öğrenci tutumları ve Bilimsel Yöntemler (f=3) 'dir. Araştırmada ulaşılabilen 337 tezin 118 tanesi çevre konusu ile ilgilidir. Çevre konusu içerisinde; çevre bilgisi, çevre sorunları, çevre okur-yazarlığı, çevre kirliliği, alternatif enerji kaynakları, insan ve çevre, çevre eğitimi, ekoloji, sürdürülebilir kalkınma, küresel ısınma gibi alt başlıklar yer almaktadır. 337 tezden 44 tanesinde sistemler konusu ele alınmıştır. Sistemler kategorisinin içerisinde, solunum, sindirim, boşaltım, sinir, taşıma, endokrin, destek, hareket sistemleri, canlılarda üreme ve gelişme konuları yer almaktadır. Araştırmaya dâhil edilen tezlerde en çok incelenen konular sırasıyla; çevre (118), sistemler (44), hücre (27), canlıların sınıflandırılması-biyçeşitlilik (27), genetik (21), ve biyoteknoloji (17) dir.

Tablo 4.de Türkiye'de üniversitelerde biyoloji eğitimi alanından yapılmış lisansüstü tezlerin araştırma yöntemlerine göre dağılımı gösterilmektedir.

Table 4. Lisansüstü Tezlerde Kullanılan Araştırma Yöntemleri

Araştırma Yöntemi	f	Yüzde%
DeneySEL Yöntem	155	46
Tarama Yöntemi	61	18
Nitel Yöntem	51	15
Karma Yöntem	41	12
Özel Durum Çalışması	10	3
Betimsel Yöntem	10	3
Eylem Araştırması	3	1
Betimsel İçerik Analizi	3	1
Fenomenografik Yöntem	3	1
Toplam	337	100

Tablo 4.’te görüldüğü üzere Türkiye’de üniversitelerde biyoloji eğitimi alanında yapılan lisansüstü tezlerde en fazla Deneysel yöntemi ($f=155$), en az ise Eylem Araştırması, Betimsel İçerik Analizi ve Fenomenografik Yöntemler ($f=3$), kullanılmıştır. Araştırmaların 155 (%46) tanesinde deneysel araştırma yöntemi, 61 (% 18) tanesinde tarama yöntem, 51 (%15) tanesinde nitel araştırma yöntemi, 10 (% 3) tanesinde durum (özel durum) çalışması, 41 (% 12) tanesinde karma araştırma yöntemi, 3 (% 1) tanesinde betimsel yöntem, 3 (% 1) fenomenografik yöntem ve 3 (% 1) tanesinde eylem araştırması yöntemi kullanılmıştır. Aşağıda Türkiye’de üniversitelerde biyoloji eğitimi alanında yapılan lisansüstü tezlerde nicel veri analiz yaklaşımlarını gösteren tablo sunulmuştur.

Table 5. Lisansüstü Tezlerde Kullanılan Nicel Veri Analizi Yaklaşımları

Nicel Veri Yaklaşımları	f	Yüzde%
Çıkarımsal istatistik	202	%60
Betimsel İstatistik	135	%40
Toplam	337	%100

Tablo 5.’de görüldüğü üzere Türkiye’de üniversitelerde biyoloji eğitimi alanında yapılan lisansüstü tezlerde kullanılan nicel veri analizi yaklaşımlarından en fazla çıkarımsal istatistik ($f=202$) kullanılmıştır. Aşağıda Türkiye’de üniversitelerde biyoloji eğitimi alanında yapılan lisansüstü tezlerde nitel veri analiz yaklaşımlarını gösteren tablo sunulmuştur.

Table 6. Lisansüstü Tezlerde Kullanılan Nitel Veri Analizi Yaklaşımları

Nitel Veri Yaklaşımları	f	Yüzde%
İçerik analizi	138	%41
Betimsel analiz	61	%18
Doküman analizi	44	%13
Betimsel analizi+içerik analizi	44	%13
Diğer (Karşılaştırma, tüme varım, tümünden gelim)	30	%9
Betimsel analiz+içerik analizi+söylem analizi	13	%4
Doküman analizi+betimsel analiz	7	%2
Toplam	337	%100

Tablo 6.’da görüldüğü üzere, Türkiye’de üniversitelerde biyoloji eğitimi alanında yapılan lisansüstü tezlerde kullanılan nitel veri analizi yaklaşımlarından en fazla içerik analizi ($f=138$) kullanılmıştır. Lisansüstü tezlerde kullanılan nitel veri analizi yaklaşımları sırayla; Betimsel analiz ($f=61$), Doküman analizi ($f=44$), Betimsel+içerik analizi ($f=44$), Diğer (Karşılaştırma, tüme varım, tümünden gelim) ($f=30$), Betimsel analiz+içerik analizi+söylem analizi ($f=13$) ve doküman analizi+betimsel analiz ($f=7$)’ dir.

Aşağıda Türkiye’de üniversitelerde biyoloji eğitimi alanında yapılan lisansüstü tezlerde yöntemde belirtilmeyen hususlara aşağıda sunulmuştur.

Table 7. Lisansüstü Tezlerde Yöntem Kısmında Belirtilmeyen Hususlar

Yöntem Kısmında Belirtilmeyen Hususlar	f	Yüzde%
Veri analizi ve veri analiz süreci	98	29%
Veri toplama aracının güvenilirliği	74	22%
Örneklem metodu	57	17%
Veri toplama aracı	40	12%
Araştırma yöntemi	37	11%
Çalışma evreni-örneklem	31	9%
Toplam	337	100%

Tablo 7.'de görüldüğü üzere Türkiye'de üniversitelerde biyoloji eğitimi alanında yapılan lisansüstü tezlerde en fazla veri analizi ve veri analiz sürecine (f=98) değinilmemiştir. Bunun yanı sıra lisansüstü tezlerde yöntem kısmında belirtilmeyen hususlar sırayla; veri toplama aracının güvenilirliği (f=74), örneklem metodu (f=57), veri toplama aracı (f=40), araştırma yöntemi (37) ve çalışma evreni-örneklem (f=31)'dir. Tablo 8'de araştırma kapsamında incelenen lisansüstü tezlerinde kullanılan veri toplama araçlarına aşağıda yer verilmiştir.

Tablo 8. Lisansüstü tezlerinde kullanılan veri toplama araçları

Lisansüstü Tezlerinde Kullanılan Veri Toplama Araçları	f	%
Test-Ölçek	73	22
Test	61	18
Anket	51	15
Ölçek	40	12
Anket-Test	34	10
Mülakat	24	7
Doküman Analizi	20	6
Test-Mülakat	17	5
Alternatif Değerlendirme Araçları	10	3
Test-Ölçek-Mülakat	7	2
Toplam	337	100

Tablo 8' de görüldüğü gibi, en fazla veri toplama aracı olarak; test, ölçek ve anket kullanılmıştır. Araştırmalarda en fazla kullanılan veri toplama aracı testtir (f=61). Testin dışında anket (f=51) ve ölçeklerde (f=40) en fazla kullanılan veri toplama araçlarındandır.

Tartışma ve Sonuç

Biyoloji eğitiminde yapılan lisansüstü tezler en çok Gazi Üniversitesi, Hacettepe Üniversitesi, Atatürk Üniversitesi, Karadeniz Teknik Üniversitesi ve Selçuk Üniversitesi yapılmıştır. Lisansüstü tezlerin sayısı en çok 2011 yılında artmıştır. Yüksek lisans ve doktora tezlerinin toplam sayısı 337'dir. Bu sayı, yeterli bir sayı değildir. Benzer şekilde bilgisayar ve öğretim teknolojileri alanında yapılan yüksek lisans ve doktora tezlerinin sayısı da yeterli düzeyde değildir. Eğitim alanındaki tezlerin azlığı master ve doktora programlarının ve tezleri yönetecek akademisyenlerin azlığından kaynaklanmaktadır (Erdoğan ve Çağıltay, 2009; Polat, 2010). Ayrıca eğitim enstitülerinin sayısındaki artış 2000'li yıllardan sonra belirgin bir şekilde gerçekleşmiştir.

Nitekim yapılan lisansüstü tezler daha çok tanımlayıcı çalışmalardır. Biyoloji eğitiminde yapılan lisansüstü tezlerin yaklaşık olarak % 50'sinden fazlası nicel yöntem ile yapılmıştır. Nicel

yöntemlerden ise en çok kullanılan deneysel araştırmalardır. Deneysel yönteminin en çok popüler olması, yöntemin öğrenen, öğreten ve diğer tarafların tutum, değer ve inançlarını iyi şekilde yansıtması ile açıklanabilir. Deneysel çalışmaların seçilmesinde, bu araştırmaların neden-sonuç ilişkisini araştıran çalışmalar olması nedeni gösterilebilir (Erdoğan ve Çağıltay, 2009; Karadağ, 2010). Eğitim bilimleri alanında yapılan doktora tezlerinde deneysel araştırmalar ve tarama araştırmaları en çok tercih edilen araştırma yöntemidir. Bu duruma ilişkin tarama ve deneysel modellerin kullanılmalarının azaltılma önerisinde bulunulmuştur (Karadağ, 2010). Bu çalışmaların veri toplama aracı olarak ölçek ve anketlerin kullandığı göz önünde bulundurulduğunda biyoloji eğitimi araştırmalarında konuların daha derinlemesine ele alınacağı nitel yöntemlere ihtiyaç duyulduğu değerlendirilmektedir. Benzer şekilde Türkçe eğitiminde yapılan yüksek lisans ve doktora tezlerinde de anket ve ölçekler oldukça kullanılan veri toplama aracıdır (Şahin, Kana ve Varışoğlu, 2013). Zira eylem araştırması, fenomenoloji gibi konuların derinlemesine incelendiği nitel araştırmalar biyoloji eğitimi alanında yapılan lisansüstü tezlerin sadece % 3’ünü oluşturmaktadır. Diğer taraftan nice ve nitel yöntemlerin eksikliklerinin tamamlandığı karma araştırmalar biyoloji eğitimi alanından yapılan lisansüstü tezlerin sadece %12’sini oluşturmaktadır. Nihayetinde Türkiye’de biyoloji eğitimi alanında yapılan lisansüstü tezlerde nitel ve karma araştırma yöntemleri ile yapılan araştırmaların sayıları biraz daha artırılabilir. Böylelikle daha ayrıntılı bilgiler ortaya çıkarılabilir. Türkçe eğitimi alanından yapılan yüksek lisans ve doktora tezlerine yönelik yapılan araştırmalarda da aynı önerilerde bulunulmuştur (Gökçek ve vd, 2013; Şahin, Kana ve Varışoğlu, 2013). Öte yandan, nicel araştırma yöntemleri ile yapılan lisansüstü tezlerde, yeni ölçekler geliştirilebilir ve biyoloji eğitiminde ve öğretiminde çokça kullanılan ölçeklerin farklı alanlardaki çalışmalara adaptasyonu yapılabilir.

Biyoloji eğitimi alanında yapılan lisansüstü tezlerde kullanılan nicel veri analizlerinde % 60 çıkarımsal istatistik, %40 betimsel istatistik kullanılmıştır. Nitel veri analizinde ise en çok içerik analizi, betimsel analiz ve doküman analizi kullanılmıştır. Bunun yanında, Biyoloji eğitimi alanın yapılan tezlerin % 11’inde araştırma yönteminden bahsedilmemiştir. Araştırma yöntemi ile ilgili bilgi verilmeyen diğer hususlar ise sırasıyla en çok veri analizi ve veri analiz süreci, veri toplama aracının güvenilirliği, örneklem metodu, veri toplama aracı ve evren-örneklemdir. Böylesi bir sonuç yeni açılan eğitim enstitülerinde eğitim araştırma metodlarının tam olarak uygulanamamasından kaynaklanmaktadır. Bu durumda lisansüstü programlara dahil olan öğrencilere eğitim araştırma metodları dersi daha ağırlıklı verilebilir. Zira, aynı öneriler Demircioğlu (2014) tarafından önerilmiştir. Eğitim bilimleri alanında yapılan doktora tezlerinde benzer problemler ortaya çıkmıştır. Söz konusu problemlere yönelik araştırma yöntemleri ve istatistik derslerinin saatlerinin artırılması önerilmiştir (Şahin, Kana ve Varışoğlu, 2013).

Araştırmada lisansüstü tezlerde ortaya çıkan bir sonuç 1990’lardan sonra açılan eğitim enstitülerinde yapılan lisansüstü tezler, 1990’lar öncesindeki biyoloji eğitiminin temel odak noktası olan konulara çok az değinmiştir. Bu sonuç 1990’lar öncesi pedagojiye dönük az olan ilginin 1990’lar sonrası biyoloji eğitimi alanında yapılmış lisansüstü tezlerde büyük oranda arttığını göstermektedir.

Öneriler

Araştırma sonuçları göstermektedir ki biyoloji eğitimi alanında yapılan lisansüstü çalışmalar yeterli değildir. Bu çalışmaların nitelik ve nicelik yönünden istenilen seviyelere gelebilmesi için öğrenciler ve öğretmenler lisansüstü eğitime yönlendirilebilir ve bu alanda ilerlemeleri için teşvik edilebilir.

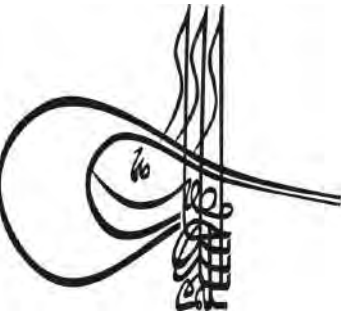
Öğretmen eğitimi, üst düzey düşünme becerileri, program geliştirme, kavram öğretimi, alternatif ölçme-değerlendirme gibi alanlarda yapılan çalışmalar oldukça azdır. Bu alanlarda daha fazla araştırmalar yapılabilir. Ayrıca yapılan çalışmalarda deneysel ve tarama yöntemlerine ağırlık verildiği görülmektedir. Fenomenografik yöntem gibi nitel araştırmalara yönelik çalışmalarda yapılabilir. Bunun yanında, bu çalışmanın kapsamının sadece lisansüstü tezlerle sınırlı olduğu

düşünüldüğünde, çalışmanın kapsamına makale ve bildirilerde eklenmek suretiyle genişletilebilir. Bu araştırma kapsamı 2000-2018 yılları arasındaki lisansüstü tez çalışmaları ile sınırlıdır. Bu yıllar daha sonraki zamanda daha genişletilerek tekrar kapsamlı bir çalışma yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Bahar, M. (2003). Biyoloji eğitiminde kavram yanlışları ve kavram değişim stratejileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 3(1), 27-64.
- Berkant, H. G. (2007). Biyolojik kültür ve biyolojik bilinç yoluyla biyolojik düşünme. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(33), 1-6.
- Çepni, S. (2012). Araştırma ve proje çalışmalarına giriş (3. Baskı). Trabzon: Celepler Matbaacılık.
- Demircioğlu, İ.H. (2014). Türkiye' de tarih eğitimi: Sorunları ve çözüm önerileri. *Yeni Türkiye*, 10(59), s.1176-1186.
- Elban, M. (2017). Investigation of the History Education Researches in Turkey in Terms of Some Variables (Master's Theses and Dissertations Sample). *Universal Journal of Educational Research* 5(9): 1529-1534.
- Erdem, D. (2011). Türkiye’de 2005–2006 Yılları Arasında Yayımlanan Eğitim Bilimleri Dergilerindeki Makalelerin Bazı Özellikler Açısından İncelenmesi: Betimsel Bir Analiz. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 2(1), 140-147.
- Erdoğan, F. U.ve Çağıltay, K. (2009). Türkiye’de eğitim teknolojileri alanında yapılan master ve doktora tezlerinde genel eğilimler. *Akademik Bilişim. Akademik Bilişim Konferansı Bildirileri Harran Üniversitesi*.
- Gökçek, T., Babacan, F. Z., Kangal, E., Çakır, N. ve Kül, Y. (2013). 2003-2012 yılları arasında Türkiye’de karma araştırma yöntemiyle yapılan eğitim çalışmalarının analizi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6(7), 435-456.
- Gümüş, İ., Süleyman, N., Kaya, Y. ve Kırıcı, M. (2007). Yükseköğretimde biyoloji eğitimi ile sağlanan davranış değişiklikleri. *A.Ü. Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2), 7787.
- Karadağ, E. (2010). Eğitim bilimleri doktora tezlerinde kullanılan araştırma modelleri: Nitelik düzeyleri ve analitik hata tipleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 1(1), 49-71.
- Kurt, H. ve Ekici, G. (2013). Biyoloji Öğretmen Adaylarının Bağımsız Kelime İlişkilendirme Testi Ve Çizme-Yazma Tekniğiyle “Osmoz” Kavramı Konusundaki Bilişsel Yapılarının Belirlenmesi. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 8/12*, p. 809-829.
- Merriam, S.B. (2013). Nitel araştırma-desen ve uygulama için bir rehber-Oualitative research a guide to desing and implemmentation. (Selahattin Turan, Çev. Ed.), Ankara: Nobel.
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (2015). Nitel veri analizi (1. Baskı). (Çev. S. Akbaba Altun, & A. Ersoy, Ankara: Pegem akademi yayınları.
- Özay Köse, E., Gül, Ş. ve Konu, M. (2014). Türkiye’de sosyal bilimler veri tabanında taranan biyoloji eğitimi araştırmalarının incelenmesi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2 (1), 265-276.
- Polat, G. (2010). Eğitim yönetimi ve denetimi anabilim dalında yapılmış lisansüstü tez çalışmalarının incelenmesi. *Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Maltepe Üniversitesi, İstanbul*.

-
- Selçuk, Z. ve Palancı, M. (2014). Eğitim ve bilim dergisinde yayınlanan araştırmaların eğilimleri: içerik analizi. *Eğitim ve Bilim*, 39(173), 430-453.
- Semenderoğlu, F. ve Aydın, H. (2014). Öğrencilerin Biyoteknoloji Ve Genetik Mühendisliği Konularını Kavramsal Anlamalarına Yapılandırmacı Yaklaşımın Etkisi. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* Volume 9/8, p. 751-773.
- Yağmur Şahin, E., Kana, F., & Varışoğlu, B. (2013). Türkçe eğitimi bölümlerinde yapılan lisansüstü tezlerin araştırma eğilimleri. *International Journal of Human Sciences*, 10(2), 356-378.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, A. (2013). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. (9.Baskı), Ankara: Seçkin yayınları.



Article Info/Makale Bilgisi



Received/Geliş: Haziran 2018



Accepted/Kabul: Haziran 2018



Referees/Hakemler: Prof. Dr. Mehmet KÖÇER – Doç. Dr. Hasan Hüseyin KILINÇ

This article was checked by iThenticate.

DOÇENTLİK SÜRECİ VE BAZI AKADEMİK KADROLARDAKİ DÜZENLEMELERE YÖNELİK ÖĞRETİM ELEMANLARININ GÖRÜŞLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ

Murat TUNCER* - Melih DİKMEN** - Ramazan TANAŞ***

Ferdi BAHADIR**** - Mehmet TEMUR***** - HİKMET ULUĞ*****

ÖZET

Bu araştırmanın amacı 7100 Sayılı Yükseköğretim Kanunu ile bazı kanun ve kanun hükmünde kararnamelerde değişiklik yapılması sonucunda resmi gazetede yayınlanan yeni doçentlik kriterlerine yönelik akademisyenlerin görüşlerini belirlemektir. Araştırma nitel yöntemle dayalı yürütülmüştür. Bu kapsamda çalışmaya Fırat Üniversitesi, Bitlis Eren Üniversitesi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, İnönü Üniversitesi ve Erzincan Üniversitesindeki 244 akademisyen katılmıştır. İlgili yasa düzenlemesine dayanarak araştırmacılar tarafından veri toplamak amacıyla yapılandırılmış ve yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Veriler içerik analizi ve betimsel analiz kullanılarak çözümlenmiştir. Ayrıca bazı özgün ifadeler yer verilmiştir. Sonuç olarak doçentlik ile ilgili yasal düzenlemeye yönelik görüşlerin oldukça dağınık olduğu, birçok akademisyenin görüş belirtmekten kaçındığı gözlenmektedir. Araştırma bulguları yabancı dil puanı açısından yasal düzenleme ile örtüşmemektedir. Akademisyenler doçentlik sözlü ve atama süreçlerinin üniversiteler tarafından yürütülmesine yönelik bazı endişeler taşımaktadırlar. Katılımcılar doçentlik ile ilgili bazı düzenlemelerin bu süreci suiistimale açık hale getirdiğini ifade



* Doç. Dr., Fırat Üniversitesi, El-mek: tunmurat@gmail.com



** Öğr. Gör. Fırat Üniversitesi, El-mek: melihdikmen@gmail.com



*** Öğr. Gör. Afyon Kocatepe Üniversitesi, El-mek: ramazantanas@gmail.com



**** Öğr. Gör. Erzincan Üniversitesi, El-mek: ferdibahadir@hotmail.com



***** Öğr. Gör. İnönü Üniversitesi, El-mek: mehmet.temur@inonu.edu.tr



***** Öğr. Gör. Çankırı Karatekin Üniversitesi, El-mek: hikmetulug@karatekin.edu.tr

etmişlerdir. Gerek bilimsel çalışmalar ve gerekse atama süreçlerinde objektif olmayan durumların söz konusu olabileceği görülmüştür. Ancak edinilen nihai intiba yasal düzenlemenin eksik olduğu yönündedir. Doçentlik ve profesörlük kadro tahsisleri şartlar oluştuğunda merkezi bir biçimde yapılması önerilmektedir. Yabancı dil becerileri akademisyenler açısından olmazsa olmaz durumundadır. Ancak mevcut sınavlar yabancı dil becerilerini bütün yönleriyle test etmekten uzaktır. Yabancı dil sınavlarının tüm becerileri içine alacak şekilde değiştirilmesi gerekmektedir. Bunun yanında bu süreçte teşvik edici, kolaylaştırıcı bazı eylem planlarına ihtiyaç olduğu da ortadadır. Üniversiteler akademisyenlerinin test çözerek, kitap okuyarak dil becerilerini geliştirmeleri yerine onlara pratik yapabilecekleri imkânlar sağlamalıdır.

Anahtar Kelimeler: Doçentlik süreci, Öğretim elemanlarının görüşleri, Nitel araştırma

EVALUATION OF THE VIEWS OF INSTRUCTORS TOWARDS SOME REGULATION ON ACADEMIC STAFF AND THE PROCESS OF ASSOCIATE PROFESSORSHIP

ABSTRACT

The purpose of this research is to determine the opinions of the academicians regarding the new associate proficiency criteria published in the official gazette as a result of amendment of the resolutions in law and law with the Higher Education Law No. 7100. The research was conducted based on qualitative method. In this context, 244 academicians from Erzincan University, Fırat University, Bitlis Eren University, Afyon Kocatepe University and İnönü University participated in the study. Based on the relevant legislation, a structured and semi-structured interview form was used by researchers to collect data. The data were analyzed using content analysis and descriptive analysis. There are also some original expressions. As a result, it is observed that opinions about the legal regulation related to associate professorship are rather scattered, and many academicians are reluctant to express their views. Survey findings do not coincide with legal regulations in terms of foreign language score. Academicians have some concerns about the conduct of associate professor oral and assignment processes by universities. Participants stated that some regulations on associate professions make this process open to misappropriation. It has been seen that non-objective situations may be the subject of scientific studies and in the process of appointment. However, the ultimate impression taken is that the legal regulation is missing. It is suggested that the appointment of associate professorships and professors should be done centrally when the conditions of allocation are met. Foreign language skills are a must for academicians. However, current exams are far from testing foreign language skills in all aspects. Foreign language examinations need to be changed to include all skills. However, there is also a need for some encouraging, facilitating action plans in this process. University academics should provide opportunities for them to practice

instead of developing their language skills by solving tests and reading books.

STRUCTURED ABSTRACT

Introduction

Considering the expectations from the academic's profession, it will be necessary to mention some very comprehensive tasks such as scientific studies, education and training, management services, counseling (career planning and scientific issues etc.). One or more of these duties is also expected in other professions. However, this multiple expectation significantly differentiates the daily working hours of academics from other professionals. On the contrary, as mentioned in Kamasak and Bulutlar (2010), it is seen that occupational preferences that do not overlap with the interests of the people are realized in the result of some situational elements (unemployment, attractiveness of professions etc). The academicians in our country are exposed to constant criticism in this direction. As a matter of fact, it is reported that none of the models established in the same research can predict the personality dimensions in terms of academicians, and there is no explanatory relationship between personality types and performance. Özgüngör and Duru (2014) reported on the findings of the research on the performance of the instructors that as the load of the course, the experience, the total number of the students of the teaching staff and the number of students in the class increased, the perceptions of the teaching staff became negative.

All these findings and research findings show that personal rights of academicians need to be improved. In the shadow of this view and findings, a legislative proposal was made by a deputy to Turkey Grand National Assembly in 2018 and as a reason for this proposal, the following points have been put forward(Memurlar.net, 2018);

- Perception of assistant professor academic title as asassistant of associate professor
- Accelerating transition to assistant professor after postgraduate
- Increasing the functionality of the Interuniversity Council
- Enabling other teaching staff with a doctor' degree to teach
- Making academic upgrades more transparent and troubleshooter
- Coincil of higher education management away from centralism
- Promoting the decision-making processes of universities
- Make universities their own brands
- Allowing system diversity

The above items have been an active discussion topic in the academic circles during the period in which the law proposal was given. It has been declared that the Higher Education Council is also preparing a law amendment on these dates. As a result of these developments, the publication of the Official Gazette dated 6 March 2018 on the amendment

of the resolutions in the Law on Higher Education and some laws and statutory decrees, and the proposals and discussions on this subject have been finalized and enacted.

General Purpose of the Study

The purpose of this research is to determine the opinions of the academicians regarding the new associate proficiency criteria published in the official gazette as a result of amendment of the resolutions in law and law with the Higher Education Law No. 7100. Within this scope, the following questions have been tried to determine the opinions of the academicians.

- How would you evaluate the change for the associate professor oral exam? Why?
- How would you evaluate the ability of universities to set their own criteria at the appointment of an associate professor? Please explain.
- What are the benefits of the new associate professorship regulation? Please explain.
- What are the drawbacks of the new associate professorship regulation? Please explain.

Method

Among qualitative research methods, interview method was applied in the study. Cohen and Manion (1994: 271) describe the interview method as a form of verbal communication in a controlled and purposeful way between the researcher and the participant (Akt. Türnüklü, 2000).

Semi-structured interview form was used as data collection tool in the research. Yıldırım and Şimşek (2003) point out that semi-structured interview forms are flexible and remove the limitations of the tests and surveys. Semi-structured interview analysis is easy and allows participants to express themselves (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2008:234).

The items of the semi-structured interview form are written by the researchers taking into account the Higher Education Law No. 7100 and some Laws and the Laws on the Amendment of Decrees on Decree Laws. The research group of the research consists of 244 academicians from Fırat University, Bitlis Eren University, Afyon Kocatepe University, İnönü University and Erzincan University. The data were analyzed using content analysis and descriptive analysis. There are also some original expressions.

Findings, Conclusion and Discussion

The associate professorship exam that the academics spend time and effort for academic promotion and are often anxious to enter is an important structure in the academic process (Aktürk, 2014). With this research, the opinions of the academicians have been determined regarding the new associate proficiency criteria published in the official gazette as a result of amendment of the resolutions in law and law with the Higher Education Law No. 7100. When analyzing the regulations regarding the associate professorship process, only the process of analyzing the studies will be carried out by the Council of Universities

and it seems to have been changed that successful candidates will be awarded with the "Proficiency Certificate of Associate Professor", the universities will be able to add or refine additional criteria on the minimum criteria determined by the ÜAK, the foreign language score of minimum 65 in the old system can be determined by the relevant university not less than the minimum 55 points required for the doctorate, the oral exam has been changed to be preferred by higher education institutions (Official Gazette, 2018). As a result of this research, the opinions of the academicians who are at the focus of the continuing process of the regulations are presented.

As a result of the research, most of the academicians show that they respond positively to the language barrier of 65 points. The percentage of people who have a score of 65 or more is 61%. The changes made in the foreign language barrier are not the expectation of the majority of the academicians. A study to be mentioned in terms of researches on the literature of the area was carried out by Oğuz (2002) on 662 doctoral faculty members and research assistants in this regard. It was stated that 77,95% of the faculty members had difficulties in developing foreign languages and had some reasons like the absence of the leading factors related to this strength abroad, the lack of effective foreign language courses in the universities, the lack of sufficient time and the possibilities in the environment. Demirel (1999: 15) states that because of the universality of science, faculty instructors should have the ability to carry out information exchange at universal level. In this case, at least one foreign language is required to know. Yasar (1993) also suggests that foreign language consciousness is a measure of contemporaneity. In addition to establishing relations with other countries of the world, it is necessary to know a foreign language in order to have the position it deserves in the world of science and to reach contemporary civilization (MEB, 2000). Pointing out that foreign language education will begin at an early age and regulations should be made to ensure that individuals learn at least one foreign language well in the tenth five-year development plan also show that the policy of the foreign language is important in terms of the policy that our country is following. Reducing the level of the minimum foreign language with the arrangement can arise a problem for the studies to be done is not at the international level. In addition, when we examine from a critical point of view at the foreign language exams (YDS, YÖKDİL), It is important that at least the individuals are at a good level in terms of a basic skill although it is not enough that it is only reading-focused.

Within the scope of the research, it was asked to the academic instructors about the period in which the greatest contributions to their professional lives were made in scientific terms. When the findings were examined, it was seen that the participants contributed the most in the scientific sense during the PhD studies, followed by the associate professorship. Orhan and Udul (2016) describe the doctorate and associate professorship as the two most critical points of the academic's profession. Well-organized post-graduate education has a vital importance to underdeveloped or developing countries because of the need for qualified human power in the development process (Sevinç, 2001). In addition, the acceptance of doctoral education as a prerequisite for the academics' profession in many countries is an indication that this education is important for the advancement of science and for the

provision of quality education in higher education (Özmen ve Güç, 2013). In this respect, it is necessary to organize these processes in a more professional manner in the light of the fact that doctoral studies and preparations for associate professions contribute individually, collectively and directly or indirectly to the country. Finding that the academicians who have been consulted have found the associate professorship process very useful in scientific terms are against the justification of the new regulation. Since the oral examinations were abolished in the new regulation, it can be said that the academicians' necessities to learn new information, reinforce the learners or synthesize them in this process have been removed. This is not the desired condition of the academic life. With the new law, the oral exam of associate professors has been removed. However, universities may require oral examinations in the allocation of staff to faculty members who have received an associate professor certificate if they find necessary. In this new regulation, the academicians were presented for their views. The opinions expressed are categorized under two headings as positive and negative. Participants who regarded the removal of the associate professor's oral examination were very positive stated that this examination was not objective. When the other views of participants who satisfied this situation were examined, it has been seen that it is now the right decision to include evidence (scientific studies, projects, etc.) in the evaluation, to facilitate being an associate professor, to remove the defamatory process and to remove the oral examination because of the lack of ethics. Most of the participants who evaluated negatively the abolition of the associate professor oral examination have indicated that examining the candidate's file without oral examination may be inadequate for decision-making alone and may make it difficult to determine the candidate's area of knowledge. When the other views of the participants who viewed the removal of the oral examination as negative were examined respectively, It seems that the fall of qualifications in the regime, the failure of the universities to manage the process, the increase in the number of publications to be paid, the fact that the objective evaluation can not be done yet, and pave the way for the political relations to be used for profit. In the study conducted by Sezer and Bilgin (2009), it is stated that in most of the decisions of the Council of State, the examinations made orally can not be subject to inspection due to the absence of written evidence. In addition, it was stated that in the same investigation, the oral examinations did not allow the review of the examinations objectively because of the fact that the exam session was not recorded electronically (voice and image). The lawsuits that take place are as long as possible and the academic ascension process is up to the end of the cases. These situations are similar to those of the participants, who look favorably towards the removal of the oral exam of associate professors. On the other hand, in an interview published on a news site, both a deputy and a faculty member conveyed his views as " Removal of associate professorship examinations would reduce the quality"(NTV, 2018). In the research conducted by Varol and Şeker (2008), it is stated that instructors who do not have enough infrastructure in order to provide the changing conditions in academic promotion may be directed to ethical violations. This concern is also noted in this research findings. On the other hand, some universities' having chance to put the oral exam as a precondition can be regarded as a situation that may damage the inter-

university mobility. In addition, associate professorship without oral exam and with oral exam can cause an obscure classification among the professors over time.

Academic titles (title of associate professor) and appointment of academic staff (assignment of staff) are separated from each other (Avcı, 2009). For the academicians applying to associate professorship under the new law, only the process of examining the studies will be carried out by UAK and Successful candidates will be given the "Proficiency Certificate of Associate Professorship". Universities will be able to set additional criteria for successful candidates for the appointment of candidates to the universities. The opinions of academicians were asked about the ability of universities to set their own criteria In the process of appointing an associate professor. When the opinions on this situation are examined, it is stated that the selection of academicians according to the aims of the universities is a positive situation, and it is stated that the absence of common standards is a negative situation. In addition, while it is seen as a positive situation in terms of the criteria of universities can be different as their missions, it is already implemented, objective assignment, their autonomy; it has been pointed out that it may be negative in terms of accommodating subjective situations, creating dualism among the professors, reducing qualifications, laying the groundwork for new problems, leading ideological structures and making the transition between universities difficult. The existence of different criteria among universities may force the transition between universities.

When the opinions of the participants on the possible benefits and harms that will arise as a result of the change of the associate professorship criteria are categorized, It is reported that the removal of the oral exam will be beneficial, followed by the acceleration of the ascension process, the increase in quality, the removal of the language problem, and the adaptation to the academic structure of the world. When the views of the participants from the point of view of complaints are examined respectively, It can be seen that arbitrary practices in universities may increase, knowledge-level lower education staff may be appered, quality may decrease and ethical problems may increase. As a result of the research, it is observed that the views on the legal regulation related to associate professorship are rather scattered and many academicians have refrained from expressing their views. However, the ultimate impression taken is that the legal regulation is missing. The associate professorship is open to suicide though some arrangements related to associate professorship. Non-objective situations are involved both in the assignment process and scientific studies. While the associate professorship process continues, the process ends with the introduction of a document for the academicians who have been successful without examining the studies, however, if it is desired, the oral examination process is resumed to be appointed as an associate professor. Therefore, it is possible that the academicians will lose more time than the old application. However, the number of scholars who find it appropriate to have a foreign language score of 55 or below does not justify the legal regulation in this direction. Besides this, the view that there will be an increase in the ethical problems which are among the opinions of academicians is thought to remain on the agenda. With the new arrangement, it is easier to make a better life in academic promotion in scientific sense. However, the oral process of associate professorship has

no negative findings except subjective was not found satisfactory about the structural elements of the regulation. In other words, it is considered to be a more realistic approach to make the oral examinations objective while the oral process of associate professorship is important in terms of scientific contribution. It is also clear that there is a dualism between the academicians with the new regulation. Although the oral exam of the associate professorship is not objective, this process is reflected in the findings of this research which is very useful for the candidates, it is expected that there will be some gains in favor of the academicians who have experienced these processes and thus have experienced all the negativity, granting of some rights to academics who have not been involved in the process has not been found to be logical in terms of reasoning. In the light of all these opinions and evaluations, the following suggestions can be made;

- Associate professorship and professorship staff allocations should be done centrally when circumstances arise. Leaving the process of appointment to the initiative of the universities can not be regarded as the right choice.

- After identifying the universities that see the oral examination of associate professorship as the prerequisite for the appointment of the associate professor, the candidates' preferences and the oral examination process should be started immediately without examining the studies. In this way, the academicians who have received the document of associate professorship and wait until the announcement of the staff will be prevented from returning to the process again

- A commercial field has been formed about scientific studies (Article, Thesis, Paper). Mechanisms should be developed to expose more effectively the scientific work of the associate professors whether they are doing it themselves or not.

- Foreign language skills are a must for academicians. However, current exams are far from testing foreign language skills in all aspects. Foreign language examinations need to be changed to include all skills. However, there is also a need for some encouraging, facilitating action plans in this process. Universities should provide academicians with the opportunity to practice rather than reading, doing a test to develop language skills.

Keywords: Associate Professor, The opinions of instructors, Qualitative research

GİRİŞ

Yükseköğretimde kalite kavramı son zamanlarda üzerinde tartışılan konulardan biridir. Özdemir (1995) kaliteyi müşterinin ihtiyaçlarının hangi oranda karşılandığı ile ilgili bulmuştur. Eğer yükseköğretim kurumları kaliteli bir hizmet sunmayı amaçlıyorsa öncelikle ilgi ve ihtiyaçları doğru tespit etmeli ve bu ilgi ve ihtiyaçları karşılayacak özelliklere uygun mal ve hizmetleri üretmelidirler (Saydan, 2008). Şüphesizdir ki yükseköğretimden kaliteli çıktı sağlamada en önemli faktörlerden birisi akademisyen faktörüdür. Kaptanoğlu ve Özok'un (2011) belirttiği gibi mükemmel üniversiteler ancak mükemmel akademisyenlerle var olabilirler. Mükemmel akademisyenlerin de mükemmel yönetilen sistemlerle var olabileceği de söylenebilir.

Yükseköğretim Kurulu'nun sessiz devrim olarak adlandırdığı yeni YÖK yasası akademisyenlerin özlük hakları, akademik ilerleme ve akademik unvan almalarına yönelik birçok değişiklik içermektedir. Yapılan bu değişiklikler başta akademik çevreler olmak üzere birçok kesimde tartışmaları beraberinde getirmiştir. Bu tartışmalardan biri yabancı dil barajının düşürülmesi ile ilgilidir. Akademisyenlikte İngilizcenin önemine değinen Zengin ve Doğan (2016) yabancı dil öğretiminin üniversite ve öncesi eğitim ile sınırlı kalmaması gerektiğini belirterek, akademisyen olan ve olmayı düşünen tüm bireyleri kapsayıcı bir dil öğrenimini önemli görmüştür. Benzer şekilde Güney (2011) küreselleşen dünyada akademik çalışmaların İngilizce olarak yayınlanması, dünya çapında okunması ve kabul görmesi açısından ayrı bir önem taşıdığını belirterek, yabancı dil açısından yeterli akademisyenlerin uluslararası bilim dünyasında yer edinerek ülkemizin yayın kalitesini tanıtmaya ve bilimsel ilerlemeye katkıda bulunacağını ifade etmektedir. Benzer bir görüş İnandı, Tunç ve Uslu (2013) tarafından da dile getirilmiş, yabancı dil yetersizliğinin uluslararası indekslerde yayın yapabilmeyi engellediği belirtilmiştir.

Diğer meslek dallarında olduğu gibi akademisyenlerin de alana yönelik araştırma yapması, ilerlemesi yani bilim adına bir şeyler yapabilmesi için öncelikle iç huzuru gereklidir. Özdayı (1998) eğitimde kalite için öğreticinin mesleki güvencesinin sağlanması ve huzur içinde çalışabileceği bir eğitim ortamının yanında onu motive edici bir yönetim anlayışının olması gerektiğini vurgulamaktadır. Tekinsoy ve Mısır (2012) akademik unvanın kazanılması ile akademik kadroya atanmanın farklı olması gerektiğini belirtmektedir. Akademik personelin ana kaynağı devamlı statü olan "tenure" sistemi olduğunu belirten Demir, Demir ve Özdemir (2017) bunun doktora sonrası akademik kariyer yolundaki önemli duraklardan biri olduğunu ifade etmiştir. Tenure, doktora unvanının alınmasından sonraki 6-7 sene içerisinde alınması gereken yetkinlik derecesidir. Genellikle tüm ülkelerde en üst akademik unvan ise profesörlüktür. Diğer bir öğretim üyesi ünvanı olarak yardımcı doçentlik kadrosuna karşılık gelebilecek kadrolar ülkelere göre değişiklik göstermektedir (Tunç, 2007). Bu durum gerçeğendirilerek diğer ülkelerle karşılık bulamayan yardımcı doçentlik ünvanı yeni YÖK kanunu ile doktor öğretim üyesi olarak değiştirilmiştir.

Mengi ve Schreglmann'ın da (2013) dikkat çektiği gibi akademisyenlerin bilimsel üretkenlikleri destek, teşvik, güdü eksikliği ve zaman yetersizliğinden olumsuz etkilenmekte, bu duruma kurumlardaki araştırma kültürü eksikliği, personel ve maddi eksiklikler eklenmektedir. Ganiyusufoğlu da (2013) bu yönde görüş belirterek, öğretim elemanlarının akademik ilerlemeleri esnasında birçok sorun ve engelle karşılaştıklarını belirtmiştir. Dost ve Cenkseven'e (2007) göre akademisyenlerin yaşadıkları sorunlar sırasıyla ekonomik, kişiler arası ilişkiler, kadro atamaları ve yurt dışı akademik çalışma yapamamalarıdır. Karataş, Özen ve Gülnar (2018) akademisyenlerin kariyer sürecinin kişisel ve çevresel pek çok faktör tarafından olumlu ve olumsuz biçimde etkiye açık olduğunu belirtmiştir. Afşar (2015) yapmış olduğu çalışmada ilişkisel bazı sonuçlara ulaşmış, akademisyenlerin "iş güvencesizliği ve üniversitenin kendilerine karşı koruyucu olmadığına yönelik algıları arttıkça çalışma yaşam kalitesinin de azaldığı, akademik unvan, ücret, üniversitede çalışma yılı gibi koşulları arttıkça da çalışma yaşam kalitesinin yükseldiği" sonuçlarını rapor etmiştir. Bu sorunlar Yükseköğretim Kurulu'nu akademik kadro ve özlük hakları bakımından sürekli bir değişim çalışması ile karşı karşıya bırakmaktadır.

Akademisyenlik mesleğinden beklentiler dikkate alındığında bilimsel çalışmalar, eğitim-öğretim, yönetim hizmetleri, danışmanlık (kariyer planlama ve bilimsel konular v.b.) gibi oldukça kapsamlı görevlerden söz etmek gerekecektir. Bu görevlerin biri ya da birkaçı diğer meslek dallarında da beklenmektedir. Ancak bu çoklu beklenti akademisyenlerin gündelik çalışma saatlerini belirgin biçimde diğer meslek mensuplarından farklılaştırmaktadır. Buna karşın Kamaşak ve Bulutlar'ın da (2010) değindiği gibi durumsal bazı unsurların (işsizlik, mesleklerin çekiciliği v.b.) neticesinde kişilerin ilgi alanlarıyla örtüşmeyen meslek tercihlerinin gerçekleştiği görülmektedir. Ülkemizdeki akademisyenler bu yönde sürekli bir eleştiriye maruz kalmaktadırlar. Nitekim aynı

araştırmada kurulan modellerden hiçbirinin akademisyenler açısından kişilik boyutlarını tahmin edemediği, kişilik tipleri ile performans arasında açıklayıcı bir ilişki olmadığı rapor edilmiştir. Özgüngör ve Duru (2014) ise öğretim elemanlarının performanslarına yönelik araştırmasında ders yükü, deneyim, öğretim elemanının toplam öğrenci sayısı ve dersteki öğrenci sayısı arttıkça öğretim elemanına yönelik algıların da olumsuzlaştığı bulgularını rapor etmiştir.

Bütün bu görüş ve araştırma bulguları akademisyenlerin özlük haklarında iyileştirmeler yapılması gerektiğini göstermektedir. Bu görüş ve bulguların gölgesinde 2018 yılında Türkiye Büyük Millet Meclisi'ne bir milletvekili tarafından kanun teklifi önerisinde bulunulmuş, söz konusu önerinin gerekçeleri olarak aşağıdaki hususlar öne çıkarılmıştır (Memurlar.net, 2018);

- Yardımcı doçent unvanının doçentin yardımcısı olarak algılanması
- Doktora sonrası öğretim üyeliğine geçişin hızlandırılması
- Üniversitelerarası Kurul'un işlevselliğini arttırma
- Doktor unvanına sahip diğer öğretim elemanlarına da ders verebilmesinin sağlanması
- Akademik yükseltmelerin daha şeffaf ve sorun giderici kılınması
- Merkeziyetçilikten uzak bir YÖK yönetimi
- Üniversitelerin karar alma süreçlerini öne çıkarma
- Üniversitelerin kendi markalarını oluşturmaları
- Sistem çeşitliliğine imkân tanıma

Yukarıdaki maddeler söz konusu kanun teklifinin verildiği dönemde akademik çevrelerde aktif bir tartışma konusu olmuştur. Zira Yükseköğretim Kurulu'nun da bu tarihlerde bir yasa değişikliği hazırlığı içinde olduğu beyan edilmiştir. Bu gelişmelerin neticesinde Yükseköğretim kanunu ile bazı kanun ve kanun hükmünde kararnamelerde değişiklik yapıldığına dair 6 Mart 2018 tarihli resmi gazetenin yayımlanması ile bu konudaki öneri ve tartışmalar son halini alarak yasalaşmıştır. 7100 sayılı bu kanuna göre (Resmi Gazete, 2018);

- Yardımcı doçent unvanı doktor öğretim üyesi olarak değişmiş
- Doçentlik başvuruları için dil barajı 55 ve üstü olacak şekilde düzenlenmiş,
- Doçentlik sözlü sınavı yükseköğretim kurumlarının tercihinin bırakılmış,
- Doçentlik kadrolarına atamalarda yükseköğretim kurumları yetkilendirilmiş,
- Okutman, Uzman ve Eğitim Öğretim Planlamacısı kadro unvanları Öğretim Görevlisi olarak değiştirilmiştir.

Yapılan bu düzenlemeyle doktora sonrasında öğretim üyeliğine geçiş sürecinin daha hızlı bir şekilde gerçekleşeceği düşünülmüştür. Mevcut sistemde doçentlik başvuruları yabancı dil barajı, eser inceleme ve sözlü sınav olarak üç aşamada gerçekleştirilirken yapılan değişiklik ile kanunda yer alan yabancı dilde asgari 65 puan ön şartı 55'e düşürülmüş ve sözlü sınav zorunluluğu kaldırılmıştır. Birçok tartışmayı beraberinde getiren bu düzenlemeler sonrası akademik çevreler ikiye bölünmüş, kimi çevreler düzenlemelerden memnun kalırken kimileri ise doçentlik sözlü sınavının kaldırılmasının Türkiye'de nitelikli çalışma sayısı ve kalitesini düşüreceği endişelerini dile getirmiştir.

Bilimsel üretkenlik ve bu üretkenliğin etkileri ülkeler arası farklılaşmanın bir göstergesi olarak (King, 2004) kabul görmektedir. Bu büyük farklılıkların, bilimsel araştırmanın yapıldığı

kurumsal ortamlara bağlı olduğu sıklıkla vurgulanmaktadır (May, 1997). Yurt dışında da bilimsel araştırmaların yanı sıra akademik yükselmelerde bir takım kriterler bulunmaktadır. Yurt dışındaki üniversitelerdeki akademik yükselmeler incelendiğinde çoğu ülkede evrensel olarak yürütülen yükselme komitesi kararları etkili olmaktadır. Örneğin Avustralya'da akademik yükselme ile araştırma ve öğretim kalitesinde artış, diğer bilim alanlarına katkı gibi çıktılar beklenmektedir (The University of New South Wales (UNSW), 2015). Hem Fransa'da hem de İtalya'da profesörler (hem genç hem de kıdemli) devlet tarafından kontrol edilen merkezi prosedürler aracılığıyla işe alınmakta ve terfi edilmektedir (Lissoni, Mairesse, Montobbio ve Pezzoni, 2010). Her üniversite akademik yükselme için gerekli şartları kendisi belirlemektedir. Bu kriterler üniversiteye ve topluma hizmet, toplumda tanınırlık, yayınlar, alınan araştırma fonları gibi geniş ve belirleyici kriterlerden oluşmaktadır. Janger, Strauss ve Campbell (2013) akademisyenlerin maaşlarının düzeyi, yaşam kalitesi, doktora çalışmaları, kariyer perspektifleri, araştırma organizasyonu, öğretim ve araştırma arasındaki denge, finansman ve yüksek kaliteli akranlarla çalışma olasılığı ile ilgili yaptıkları çalışmada; ABD araştırma üniversitelerinin, yetenekli bilim insanlarının yetişmesi için en cazip fırsatları sunduğunu, ABD' nin ardından Avrupa Ülkelerinden Hollanda, İsveç, İsviçre ve İngiltere'nin sonraki sırada Avusturya ve Almanya, ardından da İtalya ve Fransa'nın geldiğini belirtmişlerdir. Bu yapı ve işleyiş Ak'ın (2009) dikkat çektiği gibi terfide akademik çabanın önde olması anlamına gelmektedir.

Akademisyenlik mesleği, terfi ve atama süreçlerine yönelik bütün bu bulgu ve görüşler Yükseköğretim Kurulu tarafından hazırlanan ve yasalara 7100 sayılı ile yeni bir boyut kazandığından bu yeni durumun yapılacak araştırmalar ile değerlendirilmesini zorunlu kılmaktadır. Bu nedenle bu araştırmanın amacı 7100 Sayılı Yükseköğretim Kanunu ile bazı kanun ve kanun hükmünde kararnamelerde değişiklik yapılması sonucunda resmi gazetede yayınlanan yeni doçentlik kriterlerine yönelik akademisyenlerin görüşlerini belirlemektir. Bu kapsamda aşağıdaki sorular ile akademisyenlerin görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır;

- Doçentlik sözlü sınavına yönelik değişikliği nasıl değerlendirmektesiniz? Neden?
- Doçentlik kadrosuna atamalarda üniversitelerin kendi kriterlerini belirleyebilmelerini nasıl değerlendirmektesiniz? Açıklayınız.
- Yeni doçentlik düzenlemesinin ne gibi yararları olabilir? Açıklayınız
- Yeni doçentlik düzenlemesinin ne gibi sakıncaları olabilir? Açıklayınız

Bu soruların yanısıra doçentlik dil barajı, dışarıdan doktora yapılabilme, mesleki yaşama en fazla katkının olduğu dönem ve Doktor Öğretim Üyelerinin kadro ve statüsüne yönelik kapalı uçlu sorulardan oluşan bir sizi duruma yönelik görüşler toplanmıştır.

YÖNTEM

Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden görüşme yöntemine başvurulmuştur. Cohen ve Manion (1994:271) görüşme yöntemini araştırmacı ile katılımcı arasında geçen kontrollü ve amaçlı sözel bir iletişim biçimi olarak açıklamaktadır (Akt. Tünnüklü, 2000).

Araştırmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek (2003) yarı yapılandırılmış görüşme formların esnek olduğunu test ve anketlerdeki sınırlılığı ortadan kaldırdığını belirtmektedirler. Yarı yapılandırılmış görüşmeler analizi kolay ve katılımcılara kendilerini ifade etme imkânı verirler (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2008:234).

Yarı yapılandırılmış görüşme formunun maddeleri 7100 sayılı Yükseköğretim Kanunu ile Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılması Hakkındaki Kanun maddeleri dikkate alınarak araştırmacılar tarafından yazılmıştır. Yazımı gerçekleştirilen maddeler

uzman görüşü ile son halini almıştır. Görüşme formu üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölüm katılımcıların unvan, kıdem ve görev yaptıkları üniversiteyi belirtmeleri için verilen seçenekler, Son bölümde ise açık uçlu sorular bulunmaktadır. Elde edilen veriler içerik analizi ve betimsel analiz kullanılarak çözümlenmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubuna ilişkin bazı istatistikler Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Çalışma Grubuna İlişkin Bazı Bilgiler

Üniversite	N	%	Alan	N	%
Bitlis Eren	12	4.9	Fen	106	43.4
Afyon Kocatepe	71	29.1	Sağlık	28	11.5
Fırat	33	13.5	Sosyal	110	45.1
İnönü	71	29.1			
Erzincan	57	23.4			
Ünvan	N	%	Kıdem	N	%
Prof.Dr.	29	11.9	1-5 Yıl	53	21.7
Doç.Dr.	35	14.3	6-10 Yıl	71	29.1
Yrd.Doç.Dr.	98	40.2	11-15 Yıl	26	10.7
Dr.	7	2.9	16-20 Yıl	38	15.6
Öğr. Gör.	51	20.9	21 Yıl ve üzeri	56	23.0
Araş.Gör.	20	8.2			
Uzman	4	1.6			
Toplam	244	100.0		244	100.0

Tablo 1’de görüleceği gibi araştırmaya katılan öğretim elemanlarının 12’si (%4.9) Bitlis Eren, 71’i (%29.1) Afyon Kocatepe, 33’ü (13.5) Fırat, 71’i (%29.1) İnönü ve 57’si (%23.4) Erzincan üniversitelerinde görev yapmaktadır. Katılımcıların 29’u (%11.9) Profesör, 35’i (%14.3) Doçent, 98’i (%40.2) Yardımcı Doçent, 7’si (2.9) Doktor, 51’i (%20.9) Öğretim Görevlisi, 20’si (%8.2) Araştırma Görevlisi ve 4’ü (%1.6) Uzman unvanına sahiptir. Bilim alanı açısından bakıldığında 106 (%43.4) öğretim elemanının Fen, 28’inin (%11.5) Sağlık ve 110’unun (%45.1) Sosyal bilim alanında çalışmaktadır. Öğretim elemanlarının 53’ü (%21.7) 1-5 Yıl, 71’i (%29.1) 6-10 Yıl, 26’sının (%10.7) 11-15 Yıl, 38’inin (%15.6) 16-20 Yıl ve 56’sının (%23) 21 Yıl ve üzeri bir kıdeme sahiptirler.

BULGULAR

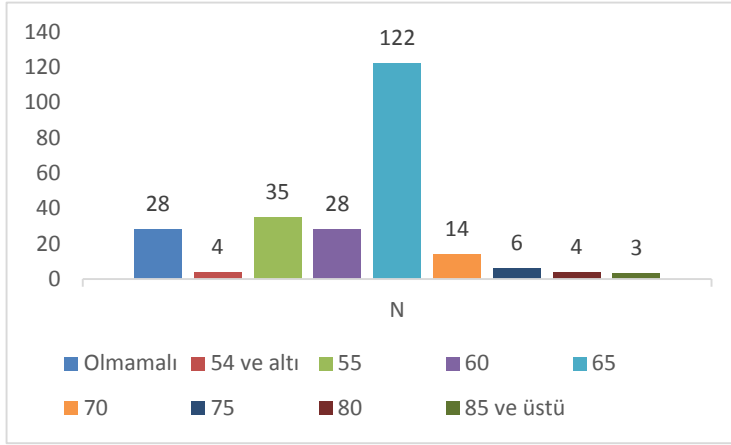
Araştırma kapsamında öncelikle çalışma grubunu oluşturan öğretim elemanlarına yabancı dil puanı düzeyinin ne olması gerektiği sorulmuştur. Bu soruya verilen yanıtlar Tablo 2’de belirtilmiştir.

Tablo 2. Yabancı dil düzeyine yönelik cevapların dağılımı

Dil Puanı	N	Yıgmal frekans	%	Yıgmal yüzde
Olmamalı	28	28	11.5	11,5
54 ve altı	4	32	1.6	13,1
55	35	67	14.3	27,5
60	28	95	11.5	38,9
65	122	217	50.0	88,9
70	14	231	5.7	94,7
75	6	237	2.5	97,1
80	4	241	1.6	98,8
85 ve üstü	3	244	1.2	100,0
Total	244	100	100.0	

Tablo 2’de görüldüğü üzere öğretim elemanlarının 28’i (%11.5) dil barajının olmaması gerektiği görüşündedir. Bunun yanında 4 kişi (%1.6) dil puanının 54 ve altı, 35 kişi (%14.3) 55 puan, 28 kişi (%11.5) 60 puan, 122 kişi (%50.0) 65 puan, 14 kişi (%5.7) 70 puan, 6 kişi (%2.5) 75 puan, 4 kişi (%1.6) 80 puan ve 3 kişi (%1.2) 85 ve üstü olması gerektiği görüşündedir. En yüksek oranın 122 kişi ile 65 puanda toplandığı belirlenmiştir. Doçentlik dil barajının 65 puan ve üstünde olması gerektiğini savunan kişi sayısı 149’dur (%61.1). Yasal düzenlemede belirlenen 55 dil barajı görüşüne katılan kişi sayısı 35 (%14.3), 55’in üstünde olması gerektiğini savunan kişi sayısı 177’dir (%72.5).

Katılımcıların doçentlik için yabancı dil düzeyine yönelik cevapları grafik Şekil 1’deki gibi görselleştirilebilir.



Şekil 1. Yabancı dil düzeyine yönelik cevapların dağılımı

Şekil 1’de görüldüğü üzere katılımcılar doçentlik için asgari dil düzeyi puanının 65 olması gerektiğini belirtmişlerdir.

Araştırmada ikinci olarak dışarıdan doktora yapabilme, doktor öğretim üyesinin kadro ve statüsünün ne olması gerektiğine yönelik verilen cevaplar kategorize edilmiştir. Akademisyenlerin bu durumlara yönelik cevapları Tablo 3’de görülmektedir.

Tablo 3. Dışarıdan doktora yapma, doktor öğretim üyesi kadro ve statüsüne yönelik cevaplar

Dışarıdan doktora,	N	%
Yapılabilmelidir	190	77.9
Yapılamamalıdır	54	22.1
Dr. Öğrt. Üyesi Kadrosu,		
Daimi olmalıdır	172	70.5
Sözleşmeli olmalıdır	72	29.5
Dr. Öğretim Üyesinin Statüsü		
Öğretim Üyesi Olmalıdır	220	90.2
Öğretim Üyesi Olmamalıdır	24	9.8
Toplam	244	100

Tablo 3’de görüldüğü üzere öğretim elemanlarının 190’ı (%77.9) dışarıdan doktora yapılabilmesi, 57’si (%22.1) dışarıdan doktora yapılamaması gerektiği yönünde görüş belirtmiştir. Öğretim elemanları çoğunlukla (172 kişi, %70.5) doktor öğretim üyesi kadrosunun daimi olması gerektiği görüşündedir. Benzer şekilde öğretim elemanlarının 220’si (%90.2) doktor öğretim üyesi statüsünün öğretim üyesi olması gerektiğini belirtmiştir.

Araştırmada öğretim elemanlarına mesleki yaşamlarına bilimsel anlamda en fazla katkının hangi dönemde gerçekleştiği sorulmuştur. Araştırma kapsamındaki bu soruyu tüm süreçlere yönelik

tecrübeleri olduğundan sadece Doçent ve Profesör unvanına sahip öğretim elemanlarının cevaplamaları istenmiştir. Buna karşın bazı Yardımcı Doçentlerinde bu soruya cevap verdikleri görülmüştür. Verilen cevaplar Tablo 4’de görüldüğü gibidir.

Tablo 4. “Meslek yaşamınıza en fazla katkı hangi süreçte olduğunu düşünmektesiniz?” sorusuna verilen cevaplar

Seçenekler	N	%	Yıgmal Yüzde
Görüş Yok	181	74	74
Lisans Eğitimi	2	1	75
Doktora Eğitimi	28	12	87
Doçentlik Süreci	26	11	98
Profesörlük Süreci	5	2	100.0
Toplam	244	100.0	

Tablo 4’de görüldüğü üzere “*Meslek yaşamınıza en fazla hangi sürecin katkı yaptığını düşünmektesiniz?*” sorusuna verilen cevapların sırasıyla Doktora eğitimi (N=28, genel içinde %12, Soruyu yanıtlayanlar içinde %44), Doçentlik (N=26, genel içinde %11, Soruyu yanıtlayanlar içinde %41) ve Profesörlük süreci (N=5, genel içinde %2, Soruyu yanıtlayanlar içinde %7) seçeneklerinde yoğunlaştığı gözlenmiştir.

Yeni yasa ile değişimin yaşandığı bir diğer konu sözlü sınavıdır. Öğretim elemanlarına sözlü sınav değişikliğini nasıl yorumladıkları sorulmuştur. Bu soruya verilen cevaplar Tablo 5’de verilmiştir.

Tablo 5. “Doçentlik sözlü sınavı değişikliğini nasıl değerlendirmektesiniz? Açıklayınız.” Sorusuna verilen cevaplar

Görüşler		Toplam		Erzincan		Afyon		Fırat		İnönü		Bitlis	
	Gerekçe	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Olumlu	Daha kolay doçent olunur	7		2		-		4		1		-	-
	Sözlü sınavlar Objektif değildir	93		12		29		9		40		3	
	Onur kırıcı bir süreci	2		-		1		-		1		-	
	Değerlendirmede kanıtlar olacak	17		3		4		6		4		-	
	İnsanı değerlendirmek etik değildir	1				-		-		1		-	
Cevap yok, Bilgim Yok		36		20		10		-		2		4	
Olumsuz	Paralı yayın sayısı artar	7		3		-		2		2		-	
	Aday bilgisi yoklanamaz, Sadece dosya incelenerek aday hakkında karar verilemez	52		11		18		5		14		4	
	Kalite düşer	14		3		5		4		2		-	
	Üniversiteler bu süreci yönetemez	7		1		1		2		3		-	
	Daha objektif bir yapı gelmeliydi	6		2		3		1		-		-	
	Siyasi nedenlerle kaldırılmamalıdır	2		-		-		-		1		1	
	Toplam	244		57		71		33		71		12	

Tablo 5’deki bulgulara göre sözlü sınav uygulamasındaki değişikliği olumlu bulanlardan 94 kişi bu sınavların objektif olmadığı için kaldırılmasını yerinde bir uygulama olarak değerlendirmiştir. Olumlu görüşler arasında ikinci sırayı ise 17 kişi ile değerlendirmenin kanıta dayalı yapılabilecek olması almıştır. Sözlü sınav uygulamasındaki değişikliği olumsuz bulan öğretim elemanlarından 52 kişi yeni durumda aday bilgisinin yoklanamayacağını, dosya inceleyerek aday hakkında karar

verilemeyeceğini savunmuştur. 14 kişi ise yeni uygulama ile kalitenin düşeceğini belirtmiştir. 44 kişi ise bu soruyu cevaplamamış veya bilgisinin olmadığını belirtmiştir. Bu boyutta verilen yanıtlardan bazıları aşağıdaki gibidir.

ÖE18. *Sözlü sınavın kaldırılmasını uygun buluyorum. Subjektif bir sınavdı.*

ÖE21. *Bence sözlü sınav bu haliyle uygulanmalıydı. Çalışmalarda aday katkısı ancak sözlü sınavlarla anlaşılabilir.*

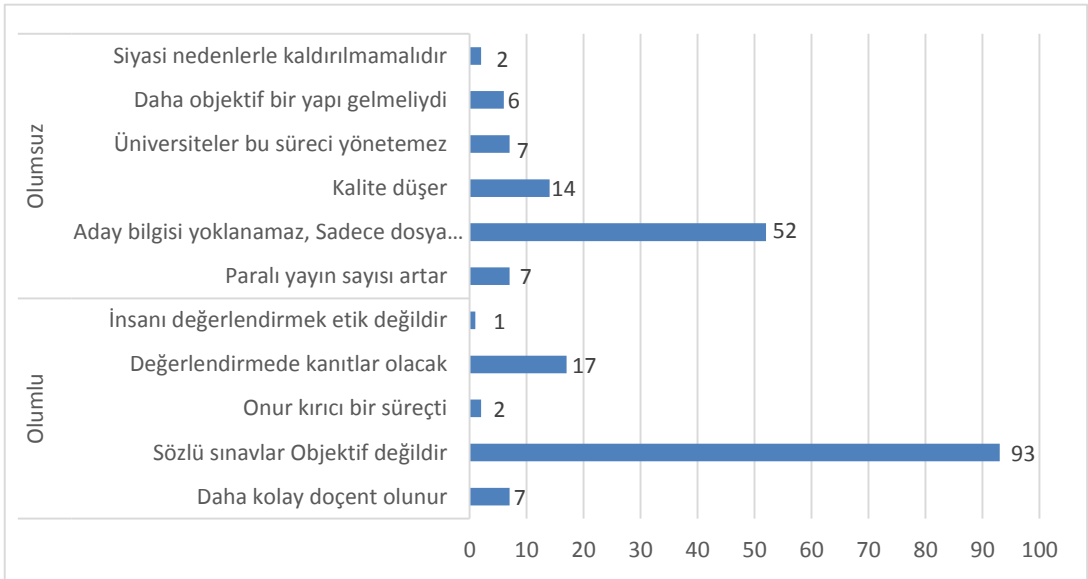
ÖE75. *Sözlü sınav onur kırıcı bir sınavdı. Sınav yerine bütün etkinliklere dayalı (ders verme, sempozyum, proje v.b.) bir değerlendirme yapılmalıdır.*

ÖE11. *Sözlü sınav ve jüri atama süreci mevcut haliyle şeffaf ve denetlenebilir olmadığından kaldırılmasını olumlu karşıyorum.*

ÖE183. *Bilimsel donanımı olmayan kişilerin bu unvana rahatlıkla (yalnızca yayınların değerlendirilmesi ile) sahip olması doğru değildir.*

ÖE191. *Sözlü sınavın kaldırılması taraftarı değilim. Bilim ve kalitenin artacağına inanmıyorum. Aksine kalite düşecektir. Kalifiye olmayan liyakatsiz akademisyene rütbe vermekten başka bir şey değildir.*

Katılımcıların “Doçentlik sözlü sınavı değişikliğini nasıl değerlendirmektesiniz?” sorusuna vermiş oldukları yanıtların dağılım grafiği Şekil 2’de verilmiştir.



Şekil 2. “Doçentlik sözlü sınavı değişikliğini nasıl değerlendirirsiniz?” sorusuna verilen cevapların dağılımı

Şekil 2’de görüldüğü üzere “Doçentlik sözlü sınavı değişikliğini nasıl değerlendirirsiniz?” sorusuna olumsuz yanıt verenlerin çoğunluğunun *aday bilgisi yoklanamaz, Sadece dosya incelenerek aday hakkında karar verilemez* görüşünü belirttikleri görülmektedir. Olumlu yanıt verenlerin çoğunluğunun *sözlü sınavların objektif olmadığını* belirttikleri görülmektedir.

Araştırmada kapsamındaki katılımcılara “Doçentlik kadrosuna atamalarda üniversitelerin kendi kriterlerini belirleyebilmelerini nasıl değerlendirirsiniz? Açıklayınız” sorusu yöneltilmiştir. Bu soruya verilen yanıtlar Tablo 6’daki gibidir.

Tablo 6. “Doçentlik kadrosuna atamada üniversitelerin kendi kriterlerini belirleyebilmelerini nasıl değerlendirmektesiniz? Açıklayınız.” Sorusuna verilen cevaplar

	Görüşler	Toplam		Erzincan		Afyon		Fırat		İnönü		Bitlis	
		f	%	f	%	f	%	f	%	F	%	f	%
Olumlu	Zaten uygulanan bir durum	15	3			1				9		2	
	Üniversite misyonu gibi kriter de farklı olmalı	16	5			1		2		9		-	
	Üniversitenin hedefine göre değişebilmelidir	23	1			8		7		4		3	
	Özerklik açısından yararlı olur	6	-			2		1		3		-	
	Daha objektif atama süreçleri olur	9	-			1		4		4		-	
Kararsızım, Cevaplanmamış, Bilgim Yok		39	19			13		-		3		4	
Olumsuz	Yeni sorunlar yaratacaktır	7	2			2		1		2		-	
	Subjektif durumlar yaratacaktır	41	6			12		7		15		1	
	Ortak standartlar belirlenmeli	52	12			19		6		13		2	
	Doçentler arasında ikilik yaratacaktır	14	5			2		1		6		-	
	Kaliteyi düşürür	9	1			3		2		3		-	
	Ünv. Arası geçişlerde sorun yaratacaktır	4	2			3		1		-		-	
	İdeolojik yapılanmalara yol açacaktır	4	1			2		1		-		-	
Toplam		244	57			71		33		71		12	

Tablo 6’daki bulgulara göre doçentlik kadrosuna atamada üniversitelerin kendi kriterlerini belirleyebilmelerini 69 kişi olumlu, 131 kişi olumsuz ve 39 kişi kararsız yönde görüş bildirmiştir. Olumlu görüşler arasında yer alan durumlar sırasıyla üniversitenin hedefine göre değişebilmeli (f=23) üniversite misyonu gibi kriter de farklı olmalı (f=16), zaten uygulanan bir durum (f=15), daha objektif atama süreçleri olur (f=9), özerklik açısından yararlı olur (f=6) ifadelerinin yer aldığı görülmektedir. Olumsuz görüşler arasında yer alan durumlar sırasıyla ortak standartlar belirlenmeli (f=52), subjektif durumlar yaratacaktır (f=41), doçentler arasında ikilik yaratacaktır (f=14), kaliteyi düşürür (9), yeni sorunlar yaratacaktır (f=7), üniversiteler arası geçişlerde sorun yaratacaktır (f=4), ideolojik yapılanmalara yol açacaktır (f=4) ifadelerinin yer aldığı görülmektedir. Bu boyutta verilen yanıtlardan bazıları aşağıdaki gibidir.

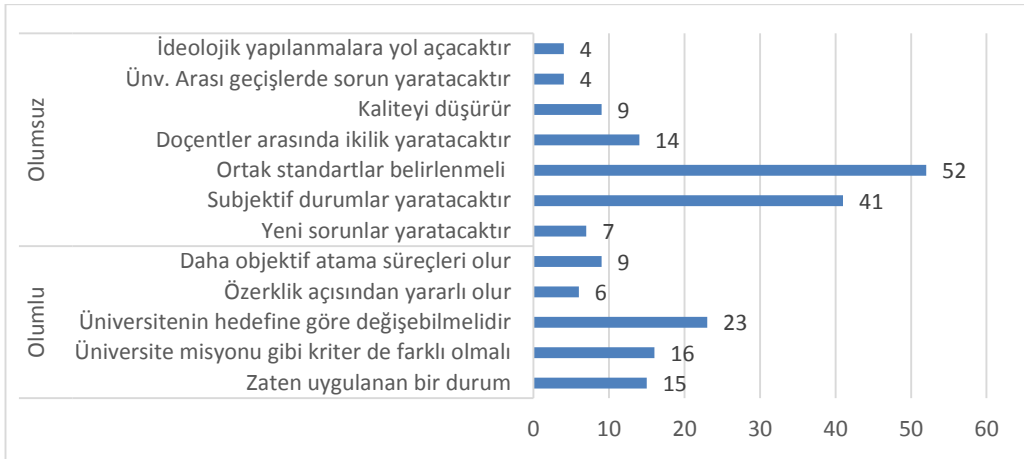
ÖE 24. *Doçentlik unvanı alındıktan sonra kadro ilanı beklenmeksizin özlük haklarının verilmesi gerektiğine inanıyorum.*

ÖE 49. *Bilimsel, akademik şartları evrensel kurallar içinde yerine getirilmesi dışında bir kriter kullanılmamalıdır.*

ÖE. 57. *Keyfi bir durum oluşturacaktır. Kanaatimce önceki durumdan daha fazla zorluklar çıkacaktır. Herkes başka bir üniversitede şu şart varmış bu şart yokmuş gibi bir ikileme düşecektir. Yardımcı Doçentler YÖK’ün şu anki şartları daha güzeldi diyebilirler.*

ÖE 68. *Her üniversitenin kendi kriterinin olması ayrımcılığa neden olacak dolayısıyla üniversiteler arası geçiş zorlaşacaktır.*

Katılımcıların “Doçentlik kadrosuna atamada üniversitelerin kendi kriterlerini belirleyebilmelerini nasıl değerlendirmektesiniz? Sorusuna vermiş oldukları cevapların dağılımının görsel olarak incelenmesi için Şekil 3’de grafik biçiminde verilmiştir.



Şekil 3. “Doçentlik kadrosuna atamada üniversitelerin kendi kriterlerini belirleyebilmelerini nasıl değerlendirmektесiniz?” sorusuna verilen cevapların dağılımı

Şekil 3’de görüldüğü üzere “Doçentlik kadrosuna atamada üniversitelerin kendi kriterlerini belirleyebilmelerini nasıl değerlendirmektесiniz?” sorusuna olumsuz görüş bildirenlerin çoğunluğunun ortak standardın olmaması nedeni olumsuz bir durum olarak gördükleri belirlenirken, üniversitelerin hedeflerine göre kriterlerini değiştirebilmeleri olumlu bir durum olarak değerlendirilmiştir. Bu boyutta verilen yanıtlardan bazıları aşağıdaki gibidir.

Araştırmada bir diğer belirlenmek istenen durum doçentlik taslak çalışması bu haliyle yasallaşırsa ne gibi yararları olabileceğine yönelik katılımcıların görüşleridir. Bu duruma yönelik bulgular Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7. “Doçentlik taslak çalışması bu haliyle yasallaşırsa ne gibi yararları olabilir? Açıklayınız.” Sorusuna verilen cevaplar

Görüşler	Toplam		Erzincan		Afyon		Fırat		İnönü		Bitlis	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Yararları												
Sözlü sınavı kalkmış olacak	52		7		13		7		23		2	
Yükselme süreci hızlanacak	44		4		17		10		12		1	
Dil sorunu ortadan kalkmış olacak	8		2		3		-		2		1	
Dünyadaki akademik yapı ile uyuşma	2		1		-		1		-		-	
Araştırma görevlileri için yararlı olur	5		1		1		1		1		1	
Kalite artar	11		-		4		3		4		-	
Üniversite özerkliğine katkı sağlar	1		-		-		-		1		-	
Maaş artışı	1		-		-		-		1		-	
Fikrim Yok	120		42		33		11		27		7	
Toplam	244		57		71		33		71		12	

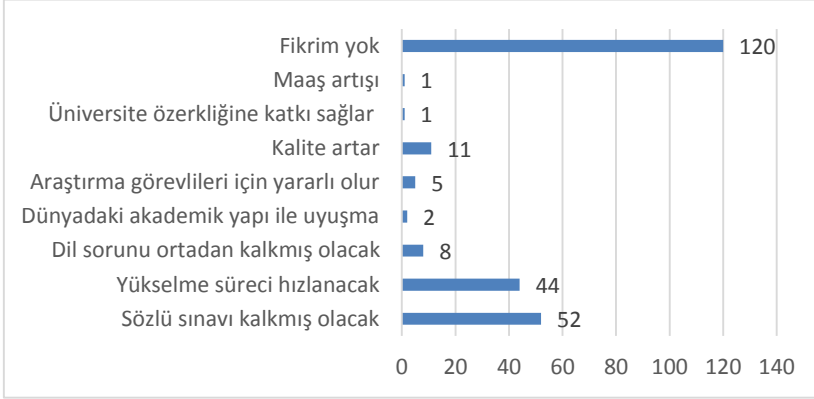
Tablo 7’deki bulgulara göre alınan görüşler sırasıyla incelendiğinde sözlü sınavı kalkmış olacak (f=52), yükselme süreci hızlanacak (f=44), kalite artar (f=11), dil sorunu ortadan kalkmış olacak (f=8), araştırma görevlileri için yararlı olur (f=5), dünyadaki akademik yapı ile uyuşma (f=2), üniversite özerkliğine katkı sağlar (f=1), ve maaş artışı (f=1) şeklinde olduğu görülmüştür. Ayrıca 120 kişi fikrim yok yönünde görüş bildirmiştir. Bu boyutta verilen yanıtlardan bazıları aşağıdaki gibidir.

ÖE 7. Sözlü sınava ilişkin sıkıntılar ortadan kalkmış olur. Dil barajını üniversiteler kendi durumlarını dikkate alarak belirlemiş olacaklardır.

ÖE 38. Sınavlarda yaşanan subjektif değerlendirmeler ortadan kalkar.

ÖE 41. Akademisyenler yabancı dili sadece sınav geçmek için değil öğrenmek için çalışacaklardır. Ayrıca yabancı dil sınav notu 80-90 olanlar bile çoğu zaman kendilerini ifade etmekte zorlanmaktadır. Dolayısıyla zamanlarını daha doğru değerlendireceklerdir. Bir diğer konu ise jürinin keyfi uygulaması sonlanmış olur.

Katılımcıların “Yeni doçentlik düzenlemesinin ne gibi yararları olabilir?” sorusuna verdikleri cevapların dağılımını görsel olarak incelenmesi amacıyla Şekil 4’de verilmiştir.



Şekil 4. “Yeni doçentlik düzenlemesinin ne gibi yararları olabilir?” Sorusuna vermiş oldukları cevapların dağılımı

Şekil 4’de görüldüğü katılımcılar çoğunlukla sözlü sınavın kalkması olarak görüş bildirdikleri tespit edilmiştir.

Araştırmada son olarak doçentlik taslak çalışması bu haliyle yasalaşırsa ne gibi sakıncaları olabileceğine yönelik katılımcıların görüşlerini belirlemektir. Bu duruma yönelik bulgular Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8. “Yeni doçentlik düzenlemesinin ne gibi sakıncaları olabilir? Açıklayınız.” Sorusuna verilen cevaplar

		Toplam	Erzincan	Afyon	Fırat	İnönü	Bitlis
	Görüşler	f	f	f	f	f	f
Sakıncaları	55 dil barajı sorun yaratır	1	1	-	-	-	-
	“Öğr.Gör.Dr.” ünvanı sorunludur	9	2	3	1	3	
	Bilgi seviyesi düşük doçent ve profesörler	36	11	6	6	11	2
	Kadro kalabalıklığı	4	2	1	-	1	-
	Üniversitelerde keyfi uygulamalar artar	50	4	15	11	18	2
	Ünvanlar tartışmaya açık hale gelir	9	2	2	3	1	1
	Kalite düşer	36	9	11	3	11	2
	Üniversiteler arasında uçurum yaratır	7	1	4	-	2	-
	Etik sorunlarda artış	14	-	6	1	6	1
Fikrim Yok		78					
	Toplam	244	57	71	33	71	12

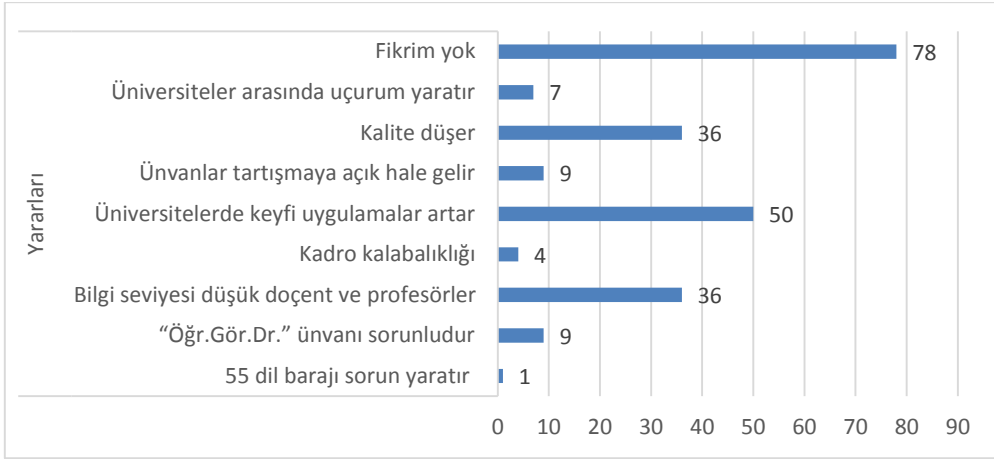
Tablo 8’deki bulgulara göre verilen yanıtlar sırasıyla incelendiğinde üniversitelerde keyfi uygulamalar artar (f=50), bilgi seviyesi düşük doçent ve profesörler (f=36), kalite düşer (f=36), etik sorunlarda artış olur (f=14) “Öğr.Gör.Dr.” ünvanı sorunludur (f=9), kadro kalabalıklığı (f=4), unvanlar tartışmaya açık hale gelir (f=9), üniversiteler arasında uçurum yaratır (f=7), 55 dil barajı sorun yaratır (f=1) şeklinde olduğu görülmüştür. Bu boyutta verilen yanıtlardan bazıları aşağıdaki gibidir.

ÖE 39. *Aidiyet duygusu kalmayacak, insanlar sadece tanış bulmaya çalışacak, akademik çalışma bazında bir ilerleme olmayacak hatır gönül işleri ile kadrolar alınacak.*

ÖE 42. *Üniversite yönetimlerinin keyfi ve baskıcı uygulamaları artarak devam eder. Liyakatsizlik ve kayırmacılık daha da çok artar. Birçok değerli bilim insanının görüp göreceği son kadro bu olur. Onlar için doçentlik hayal olur*

ÖE 60. *Bilimin kalitesi daha da düşecektir. Bilgisiz fakat yayını olan akademisyenlerin sayısı artacak bu da özellikle mühendislik alanında geri dönüşü olmayan kritik hatalara neden olacaktır.*

Yukarıdaki tablonun daha iyi anlaşılması ve yorumlanabilmesi adına görsel bir grafik sunulmak istenmiştir. Doçentlik taslak çalışması bu haliyle yasalaşırsa ne gibi sakıncaları olabilir? Sorusuna verilen cevapların dağılımı Şekil 5’de verilmiştir.



Şekil 5. “Yeni doçentlik düzenlemesinin ne gibi sakıncaları olabilir? Açıklayınız.” sorusuna verilen yanıtların dağılımı

Şekil 5’de görüldüğü üzere verilen cevapların dağılımı incelendiğinde çoğunlukla üniversitelerde keyfi uygulamaların artabileceği yönünde görüş beyan edildiği belirlenmiştir.

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Akademik yükselme için zaman ve emek harcayan akademisyenlerin çoğu zaman endişe duyarak girdikleri doçentlik sınavı akademik süreçte önemli bir yapıdır (Aktürk, 2014). Bu araştırmayla 7100 Sayılı Yükseköğretim Kanunu ile bazı kanun ve kanun hükmünde kararnamelerde değişiklik yapılması sonucunda resmi gazetede yayınlanan yeni doçentlik kriterlerine yönelik akademisyenlerin görüşleri belirlenmiştir. Doçentlik süreciyle ilgili yapılan düzenlemeler incelendiğinde, Üniversitelerarası Kurul (ÜAK) tarafından sadece eser incelemesi süreci gerçekleştirilecek ve başarılı olan adaylara “Doçentlik Yeterlik Belgesi”nin verilmesi, üniversitelerin ÜAK tarafından belirlenen asgari kriterlerin üzerine ilave kriterler koyabilmesi veya bu kriterler ile yetinebilmesi, eski sistemde asgari 65 olan yabancı dil puan şartı, doktora için gerekli olan asgari 55 puandan aşağı olmamak kaydıyla ilgili üniversite tarafından belirlenebilmesi ve sözlü sınavının yükseköğretim kurumlarının tercihinne bırakılması olarak değişiklik yapıldığı görülmektedir (Resmi Gazete, 2018). Bu araştırma sonucunda yapılan düzenlemelere yönelik sürecin odak noktasında yer alan akademisyenlerin görüşleri ortaya konulmuştur.

Araştırma sonucunda akademisyenlerin çoğunluğunun altmış beş puan dil barajını olumlu karşıladıklarını göstermektedir. Altmış beş ve daha üzeri bir puanı benimseyen kişi oranı ise %61 olarak gerçekleşmiştir. Yabancı dil barajı konusunda yapılan değişikliğin akademisyenlerin çoğunluğunun beklentisi olmadığı ortadadır. Bu konuda alan yazın araştırmaları açısından değinilecek bir çalışma Oğuz (2002) tarafından 662 doktor öğretim üyesi ve araştırma görevlisi üzerinde yapılmıştır. Araştırmada öğretim elemanlarının %77,95’inin yabancı dili geliştirmede güçlük çektiği, bu güçlüğü ilişkin önde gelen etkenlerin yurtdışında kalma olanağının bulunmaması, üniversitelerde etkili yabancı dil kurslarının düzenlenmemesi, yeterli zaman ayıramama ve bulunduğu ortamdaki olanakların kısıtlı olmasından kaynaklandığı belirtilmiştir. Demirel (1999:15) bilimin evrensel olması nedeniyle öğretim elemanlarının evrensel düzeyde bilgi alışverişini gerçekleştirebilecek yeteneklere sahip olması gerektiğini belirtmektedir. Bu durumda en az bir yabancı dili bilmesini gerekli kılmaktadır. Ayrıca Yaşar (1993) yabancı dil bilmenin çağdaşlığın bir ölçütü olduğunu ileri sürmektedir. Ülkemizin diğer dünya ülkeleriyle ilişki kurabilmesinin yanı sıra, bilim dünyasında hak ettiği konuma sahip olabilmesi ve çağdaş uygarlığa ulaşabilmesi için bir yabancı dilin bilinmesi gereklidir (MEB, 2000). Onuncu beş yıllık kalkınma planında da yabancı dil eğitimin erken yaşta başlanacağı ve bireylerin en az bir yabancı dili iyi derecede öğrenmesini

sağlayacak düzenlemelerin yapılacağını belirtilmesi (TBMM Kararı, 2013) yabancı dilin öneminin ülkemizin izlediği politika anlamında da önemli olduğunu göstermektedir. Yapılan düzenlemeyle asgari yabancı dil düzeyinin azaltılması yapılacak çalışmaların uluslararası düzeyde olması yönünde sorun teşkil edebilir. Ayrıca ülkemizde yapılan yabancı dil sınavlarına (YDS, YÖKDİL) eleştirel bir gözle bakıldığında sadece okuma odaklı olması yeterli görülmesi de en azından bireylerin bir temel beceri açısından iyi düzeyde olması önemlidir.

Araştırma kapsamında öğretim elemanlarına mesleki yaşamlarına bilimsel anlamda en fazla katkının hangi dönemde olduğu sorulmuştur. Elde edilen bulgular incelendiğinde katılımcıların bilimsel anlamda en fazla katkının doktora eğitimi sırasında olduğunu belirttikleri, bu durumu doçentlik sürecinin takip ettiği görülmektedir. Orhan ve Udul (2016) doktora ve doçentlik sürecini akademisyenlik mesleğinin en kritik iki noktası olarak tanımlamaktadır. Kalkınma sürecinde nitelikli insan gücüne ihtiyaç duyulması sebebiyle iyi bir biçimde organize edilmiş lisansüstü eğitimin az gelişmiş veya gelişmekte olan ülkeler için yaşamsal bir öneme sahiptir (Sevinç, 2001). Ayrıca birçok ülkede akademisyenlik mesleği için doktora eğitiminin ön şart olarak kabul edilmesi, bu eğitimin bilimin ilerlemesi ve yükseköğretimdeki kaliteli eğitimin sağlanması açısından önemli olduğunun göstergesidir (Özmen ve Güç, 2013). Bu doğrultuda doktora eğitiminin ve doçentlik süreci hazırlıklarının bireye, topluma ve ülkeye doğrudan veya dolaylı bir biçimde katkı sunduğu gerçeği neticesinde, bu süreçlerin daha profesyonel bir biçimde organize edilmesini gerekli kılmaktadır. Görüşlerine başvurulmuş akademisyenlerin doçentlik sürecini bilimsel anlamda oldukça faydalı buldukları bulgusu yapılan yeni düzenlemenin gerekçesine aykırıdır. Yeni düzenlemede sözlü sınavlar kaldırıldığından akademisyenlerin bu süreçte yeni bilgileri öğrenme, öğrenilenleri pekiştirme veya sentezleme zorunluluklarının ortadan kalktığı söylenebilir. Bu ise akademik yaşamın doğası gereği istenilen bir durum değildir.

Yeni yasa ile doçentlik sözlü sınavı kaldırılmıştır. Ancak üniversiteler gerekli gördükleri takdirde doçentlik belgesini almış öğretim üyelerine kadro tahsislerinde sözlü sınav isteyebilmektedirler. Bu yeni düzenlemede akademisyen görüşlerine sunulmuştur. Belirtilen görüşler olumlu ve olumsuz olmak üzere iki başlık altında kategorileştirilmiştir. Doçentlik sözlü sınavının kaldırılmasını olumlu gören katılımcılar yoğun olarak bu sınavın objektif olmadığını belirtmişlerdir. Bu durumu olumlu karşılayan katılımcıların diğer görüşleri sırasıyla incelendiğinde değerlendirmede artık kanıtlara (bilimsel çalışmalar, projeler vb.) yer verilmesi, doçent olmayı kolaylaştırması, onur kırıcı sürecin ortadan kaldırılması ve sözlü sınavın etik bulunmaması nedeniyle kaldırılmasının doğru bir karar olduğunu belirttikleri görülmüştür. Doçentlik sözlü sınavının kaldırılmasını olumsuz olarak değerlendiren katılımcıların büyük bir kısmının, sözlü sınav olmaksızın adaya ait dosyasının incelenmesinin tek başına karar verme açısından yetersiz olabileceği ve adayın alanına yönelik bilgisinin tespit edilmesinin zorlaştırabileceğini belirttikleri görülmüştür. Sözlü sınavın kaldırılmasını olumsuz gören katılımcıların diğer görüşleri sırasıyla incelendiğinde kalitenin düşmesi, üniversitelerin süreci yönetmede başarısız olması, ücret karşılığında yapılacak yayınların artması, objektif bir değerlendirmenin halen yapılamamış olması ve siyasi ilişkilerin çıkar amaçlı kullanılabilmesine zemin hazırlaması gibi durumları içerdiği görülmektedir. Sezer ve Bilgin (2009) tarafından yapılan çalışmada Danıştay'ın birçok kararında sözlü olarak yapılan sınavların yazılı delil içermemesi nedeniyle denetlemeye tabi tutulamayacağını belirtildiği ifade edilmektedir. Ayrıca aynı çalışmada sözlü sınavıyla ilgili açılan davalarda sınav anının elektronik olarak (ses ve görüntü) kayıt altına alınmaması nedeniyle objektif nitelikte inceleme yapılmasına olanak sağlamadığı belirtilmiştir. Açılan davalar olabildiğince uzun sürmekte, davalar sonuçlanıncaya kadar adayın akademik yükselme süreci durmaktadır. Belirtilen bu durumlar doçentlik sözlü sınavının kalkmasına olumlu bakan katılımcıların görüşleriyle benzerlik göstermektedir. Öte yandan bir haber sitesi yayımlamış olduğu bir röportajda hem milletvekili hem de öğretim üyesi olan kişi görüşlerini “doçentlik sınavının kaldırılmasının kaliteyi düşürecektir” şeklinde nakletmiştir (NTV, 2018). Varol ve Şeker (2008) tarafından yapılan çalışmada akademik yükselmelerde değişen koşulları

sağlayabilmek amacıyla yeterli alt yapısı olmayan öğretim elemanlarının etik ihlallere yönelebileceği belirtilmektedir. Bu endişe bu araştırma bulgularında da dikkati çekmektedir. Diğer taraftan bazı üniversitelerin sözlü sınavı atamada ön şart olarak koyabilecek olması üniversiteler arası hareketliliği zedeleyebilecek bir durum olarak değerlendirilebilir. Ayrıca sözlü sınavlı ve sözlü sınavsız doçentlik zaman içinde doçentler arasında zahiri bir sınıflamanın yapılmasına neden olabilir.

Akademik unvanların verilmesi (doçentlik unvanı) ile akademik personelin atanması (kadro ataması) birbirlerinden ayrı yapılardır (Avcı, 2009). Yeni yasa ile doçentliğe başvuruda bulunan akademisyenler için ÜAK tarafından sadece eser incelemesi süreci gerçekleştirilecek ve başarılı olan adaylara “Doçentlik Yeterlik Belgesi” verilecektir. Başarılı olan adayların kadroya atanmalarında üniversiteler ek kriterler belirleyebilecektir. Bu nedenle araştırmada doçentlik atama sürecinde üniversitelerin kendi kriterlerini belirleyebilmelerine ilişkin akademisyenlerin görüşleri sorulmuştur. Bu duruma yönelik görüşler incelendiğinde üniversitelerin hedeflerine göre akademisyen seçmesinin olumlu bir durum olduğu belirtilirken, ortak standartların olmaması olumsuz bir durum olarak belirtilmiştir. Ayrıca sırasıyla üniversitelerin misyonları gibi kriterlerinin de farklı olabilmesi, hali hazırda zaten uygulanıyor olması, objektif atamayı sağlaması ve üniversitelerin kendi özerkliği açısından olumlu bir durum olarak görülürken, subjektif durumları barındırması, doçentler arasında ikilik oluşturmaları, kaliteyi düşürmesi, yeni sorunlara zemin oluşturmaları, ideolojik yapılanmalara yol açması ve üniversiteler arası geçişi zorlaştırması açısından olumsuz olabileceği belirtildiği görülmüştür. Üniversiteler arasında farklı kriterlerin olması üniversiteler arası geçişi zora sokabilecektir.

Doçentlik kriterlerinin değiştirilmesi sonucunda ortaya çıkacak muhtemel yararlar ve zararlara yönelik katılımcıların görüşleri kategorileştirildiğinde yoğun olarak sözlü sınavının kaldırılmasının yararlı olacağı bildirilirken bu durumu sırasıyla yükselme sürecinin hızlanması, kalitenin artması, dil sorununun ortadan kalkması, dünyadaki akademik yapıyla uyuşmanın sağlanması takip etmektedir. Sakıncaları açısından katılımcıların görüşleri sırasıyla incelendiğinde üniversitelerde keyfi uygulamaların artabileceği, bilgi seviyesi düşük öğretim elemanlarının oluşabileceği, kaliteyi düşürebileceği ve etik sorunlarda artış yaşanabileceğinin bildirildiği görülmektedir.

Araştırma sonucunda doçentlik ile ilgili yasal düzenlemeye yönelik görüşlerin oldukça dağınık olduğu, birçok akademisyenin görüş belirtmekten kaçındığı gözlenmektedir. Ancak edinilen nihai intiba yasal düzenlemenin eksik olduğu yönündedir. Doçentlik ile ilgili bazı düzenlemeler yapılmakla birlikte doçentlik süreci suiistimale açıktır. Gerek bilimsel çalışmalar ve gerekse atama süreçlerinde objektif olmayan durumlar söz konusudur. Doçentlik süreci devam ederken eser incelemiden başarılı bulunmuş akademisyenler için süreç belge takdimi ile sona ermekte, ancak doçentlik kadrosuna atanmada istenirse sözlü sınav süreci yeniden başlamaktadır. Dolayısıyla eski uygulamaya nazaran akademisyenlerin daha fazla zaman kaybı yaşaması muhtemeldir. Bunun yanında görüşlerine başvuru alan akademisyenler içinde yabancı dil puanının 55 ve altında olmasını uygun bulan kişi sayısı bu yöndeki yasal düzenlemeyi haklı çıkarmamaktadır. Bunun yanında akademisyen görüşleri arasında da yer alan etik sorunlarda artış olacağı görüşünün gelecekte daha fazla gündeme geleceği düşünülmektedir. Yeni düzenleme ile bilimsel anlamda akademik yükselmede daha kolay bir sürecin hayata geçirildiği ortadadır. Ancak doçentlik sözlü sürecinin subjektiflik dışında olumsuz bulgu içermemesi yapılan düzenlemenin yapısal unsurları konusunda tatminkâr bulunmamıştır. Başka bir ifadeyle doçentlik sözlü sürecinin bilimsel katkı anlamında önemi ortada iken sözlü sınavların objektif hale getirilmesinin daha realist bir yaklaşım olacağı düşünülmektedir. Yeni düzenleme ile akademisyenler arasında bir ikiliğin oluştuğu da ortadadır. Doçentlik sözlü sınavının objektif olmadığı buna karşın bu sürecin aday açısından oldukça faydalı bulunduğu bu araştırma bulgularına da yansımışken bu süreçlerden geçen, dolayısıyla bütün olumsuzlukları yaşamış akademisyenler lehine bazı kazanımların olması beklenirken henüz sürece

dâhil olmamış akademisyenlere bazı hakların verilmesi mantıksal muhakeme açısından sağlıklı bulunmamıştır. Bütün bu görüş ve değerlendirmeler doğrultusunda şu önerilerde bulunulabilir;

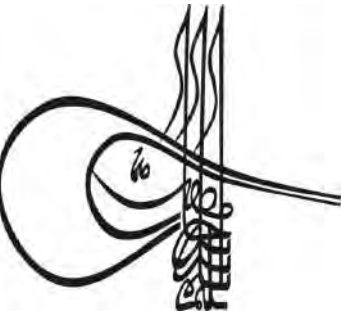
- Doçentlik ve profesörlük kadro tahsisleri şartlar oluştuğunda merkezi bir biçimde yapılmalıdır. Atama süreçlerinin üniversitelerin inisiyatifine bırakılması doğru bir tercih olarak nitelendirilemez.
- Doçentlik sözlü sınavını doçentlik kadrosuna atamada önşart olarak gören üniversiteler belirlenip eser incelemeden başarılı olan adayların tercihleri ile sözlü sınav süreci hemen başlatılmalıdır. Böylelikle doçentlik belgesini alıp kadro ilanına kadar bekleyen akademisyenlerin yeniden sürece geri dönmeleri engellenmiş olunacaktır.
- Bilimsel çalışmalar (Makale, Tez, Bildiri) konusunda ticari bir alan oluşmuştur. Doçent adaylarının bilimsel çalışmalarını kendilerinin yapıp yapmadıklarını daha etkin bir biçimde ortaya koyacak mekanizmalar geliştirilmelidir.
- Yabancı dil becerileri akademisyenler açısından olmazsa olmaz durumundadır. Ancak mevcut sınavlar yabancı dil becerilerini bütün yönleriyle test etmekten uzaktır. Yabancı dil sınavlarının tüm becerileri içine alacak şekilde değiştirilmesi gerekmektedir. Bunun yanında bu süreçte teşvik edici, kolaylaştırıcı bazı eylem planlarına ihtiyaç olduğu da ortadadır. Üniversiteler akademisyenlerinin test çözerek, kitap okuyarak dil becerilerini geliştirmeleri yerine onlara pratik yapabilecekleri imkânlar sağlamalıdır.

KAYNAKÇA

- Afşar, S.T. (20159). Akademisyenlerin çalışma yaşam kalitesini Hacettepe Üniversitesi üzerinden okumak. *Eğitim Bilim Toplum Dergisi*, 13(50), 134-173.
- Ak, D. (2009). Publishing and academic promotion. *Singapore Med J*, 50, 847-50.
- Aktürk, Z., (2014). Tıpta doçentlik derecesi için ölçme ve değerlendirme nasıl daha objektif olabilir?. *Avrasya Aile Hekimliği Dergisi*. 3(3), 123-126.
- Avcı, M. (2009). Doçentlik Sınavı ve Doçentlik Kadrosuna Atanma. *Selçuk Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*, 17(1), 11-42.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E.K., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2008). Bilimsel araştırma yöntemleri. Ankara: Pegem Akademi yayınları.
- Demir, E., Demir, C. G. ve Özdemir, M. Ç. (2017). Akademik Yükseltme ve Atama Sürecine Yönelik Öğretim Üyesi Görüşleri. *Journal of Higher Education & Science/Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 7(1).
- Demirel, Ö. (1999). *İlköğretim okullarında yabancı dil öğretimi*. İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Dost, M.T. ve Cenkseven, F. (2007). Devlet ve vakıf üniversitelerinde çalışana öğretim elemanlarının mesleki sorunları. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(2), 203-218.
- Güney, N. (2011). Akademik Yayın Dünyasına Pratik Bir Bakış. *Necmettin Erbakan Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 31(31).
- İnandı, Y., Tunç, B. ve Uslu, F. (2013). Eğitim fakültesi öğretim elemanlarının kariyer engelleri ile iş doyumları arasındaki ilişki. *Eğitim Bilimleri Araştırma Dergisi*, 3(1), 219-238.
- Janger, J., Strauss, A. and Campbell, D. (2013), Academic Careers: A Cross-Country Perspective, WWW for Europe Working Paper, No 37, Vienna: WIFO.

- Kamaşak, R. ve Bulutlar, F. (2010). Kişilik, mesleki tercih ve performans ilişkisi: Akademik personel ilişkisi üzerine bir araştırma. *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 119-126.
- Kaptanoğlu, D. ve Özok, A. F. (2010). Akademik performans değerlendirmesi için bir bulanık model. *İTÜDERGİSİ/d*, 5(1).
- Karataş, T., Özen, Ş. ve Gülnar, E. (2018). Akademisyenlerin kariyer basamakları ve yükseltme ölçütlerine ilişkin görüşleri. *Yükseköğretim Dergisi*, 7(2), 82-93.
- King, DA. (2004). The scientific impact of nations. *Nature*, 430, 311-316
- Lissoni, F., Mairesse, J., Montobbio, F. ve Michele, P. (2011). Scientific productivity and academic promotion a study on French and Italian physicists. *Industrial and Corporate Change*, 20(1), 253-294.
- May, R.M.M. (1997). The scientific wealth of nations. *Science*, 275, 793-796.
- MEB. (2000). *İlköğretim okulu ders programları 4. Sınıf*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- (Memurlar.net, 2018). TBMM'ye sunulan yardımcı doçent kanun teklifinin tam metni.
<https://www.memurlar.net/haber/722542/tbmm-ye-sunulan-yardimci-docent-kanun-teklifinin-tam-metni.html>
- Mengi, F. ve Schreglmann, S. (2013). Akademisyenlik bağlamında bilimsel üretkenliği etkileyen çevresel faktörler. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 1-17.
- NTV, (2018). "Doçentlikte sözlü sınavı kaldırırsak kalite düşer" 10.04.2018 tarihinde <https://www.ntv.com.tr/egitim/docentlikte-sozlu-sinavi-kaldirirsak-kalite-duser,jVR0ZbXTbkesdaWRuo735w> adresinden alınmıştır.
- Oğuz, A. (2002). Üniversitelerdeki Öğretim Elemanlarının Yabancı Dili Geliştirme Güçlükleri. *Eğitim ve Bilim*, 27(125), 17-27.
- Orhan, U., & UduL, V. (2016). Akademisyenlerin doktora ve doçentlik sürecinde yaşadıkları öğrenilmiş çaresizlik üzerine nitel bir araştırma. *C.Ü. İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 17(2), 225-229.
- Özdemir, S. (1995). Eğitimde verimlilik ve toplam kalite yönetimi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 3(3), 377-388.
- Özmen, Z. M., & Güç, F. A. (2013). Doktora eğitimi ile ilgili yaşanan zorluklar ve baş etme stratejileri: Durum çalışması. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 3(3), 214-219.
- Özgüngör, S. ve Duru, E. (2014). Öğretim elemanları ve ders özelliklerinin öğretim elemanlarının performanslarına ilişkin değerlendirmelerle ilişkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(2), 175-188.
- (Resmi Gazete, 2018). Yükseköğretim kanunu ile bazı kanun ve kanun hükmünde kararnamelerde değişiklik yapılması hakkında kanun.
<http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2018/03/20180306-11.htm>
- Saydan, R. (2008). Üniversite öğrencilerinin öğretim elemanlarından kalite beklentileri: yüzüncü yıl üniversitesi İİBF örneği. *İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 10(1), 1-17.
- Sevinç, B. (2001). Türkiye'de lisansüstü eğitim uygulamaları, sorunlar ve öneriler. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 34(1), 125-137.
- Sezer, Y. & Bilgin, H. (2009). Sözlü sınavların yargısal denetimi. *TBB Dergisi*, 86(1), 168-187.

- TBMM (2013). 2014-2018 Onuncu Kalkınma Planı. Erişim Tarihi: 03.05.2018 Erişim linki: http://www.kalkinma.gov.tr/Lists/Kalkinma%20Planlar/Attachments/12/Onuncu_Kalk%C4%B1nma_Plan%C4%B1.pdf
- Tekinsoy, M. A. ve Mısır, M. B. (2012). Öğretim üyeliğine atanma sürecinin başlangıcı, ek koşullar ve jüri raporları. *Auhfd*, 61(1), 351-382.
- Tunç, B. (2007). Akademik unvan olgusu akademik yükseltme ve atama sürecinin değerlendirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara, Türkiye.*
- Türnüklü, A. (2000). Eğitimbilim araştırmalarında etkin olarak kullanılabilen nitel bir araştırma tekniği: Görüşme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 24, 543-559.
- (UNSW, 2015). Academic promotion. https://www.hr.unsw.edu.au/employee/acad/ap_policyprocedure.pdf
- Varol, A. ve Şeker, S. (2008). “Öğretim Elemanlarının Etik İhlalleri”, Eğitim Bilimleri Bakış Açısıyla Türkiye Cumhuriyetinde Eğitimin Çağdaş Değerlerle İrdelenmesi Çalıştayı 1-3 Mart 2008, Ankara Üniversitesi, Ankara. ISBN-978-975-482-789-7, s213-223.
- Yaşar, Ş. (1993). *Yabancı dilde okuma becerilerinin geliştirilmesinde küçük gruplarla öğretim yönteminin etkililiği*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2003). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayınları
- Zengin, B. ve Doğan, D. (2016). Çevrimiçi (Online) Arama Teknikleriyle Akademik Amaçlı İngilizce Dil Kullanım Becerilerinin Geliştirilmesi.



Article Info/Makale Bilgisi

✍ Received/Geliş: Mart 2018

✓ Accepted/Kabul: Haziran 2018

✍ Referees/Hakemler: Prof. Dr. Emine KOLAÇ – Dr. Öğr. Üyesi
Serpil ÖZDEMİR – Dr. Öğr. Üyesi Burcu DUMAN - Dr. Öğr. Üyesi
Gülsün ŞAHAN

This article was checked by iThenticate.

DEDE KORKUT HİKÂYELERİNİN SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETİM PROGRAMINDAKİ DEĞERLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

Ayşegül TURAL*

ÖZET

Türk kültür tarihi gerek edebi ürünleri, gerek tarihi ve coğrafi unsurları iç içe barındırması bakımından zengin ve köklü bir kültürel geçmişe sahiptir. Bu köklü geçmiş içerisinde toplumsal yapıya ilişkin verilen bilgi ve nasihatlar ile öne çıkmış bazı temel eserler bulunmaktadır. Bu bakımdan Dede Korkut Hikâyeleri de Türk kültür tarihinde iz bırakan, en temel eserlerden biridir. Bu çalışmada, Dede Korkut Hikâyelerinin Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nda yer alan değerler açısından analiz edilmesi amaçlanmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Ergin (2015) tarafından günümüz Türkçesine göre yeniden düzenlenen Dede Korkut Kitabı'ndan yararlanılmıştır. Araştırmanın veri toplama süreci boyunca, Dede Korkut Hikâyeleri içerisinde yer alan değerlere ilişkin bulgular, doküman incelemesi ile toplanırken; verilerin analizinde ise nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi tekniği kullanılmıştır. Veri toplama süreci bakımından, bu araştırma betimsel bir çalışmadır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre Dede Korkut Hikâyeleri içerisinde, Sosyal Bilgiler Öğretim Programı kapsamında vurgulan değerlere rastlanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre hikâyeler içinde, en çok aile birliğine önem verme, estetik, vatanseverlik ve yardımseverlik değerlerine rastlanırken; en az ise bağımsızlık, özgürlük, eşitlik değerlerinin yer aldığı görülmektedir. Tasarruf değerine ise eser içerisinde rastlanmamıştır. Araştırmanın sonuçları dikkate alındığında, Dede Korkut Hikâyelerinde yer alan değerlerin, toplumsal hayatı düzenleyen unsurlar olarak öne çıkmalarının yanı sıra, iyiyi güzeli temsil eden estetiğe ilişkin bulgular da olduğu anlaşılmaktadır. Bu açıdan çalışmanın sonuçlarının önemli olduğu düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Dede Korkut Hikâyeleri, Değer, Değerler Eğitimi, Eğitim, Sosyal Bilgiler.

EXAMINATION OF DEDE KORKUT STORIES IN TERMS OF VALUES IN SOCIAL STUDIES EDUCATION PROGRAM

ABSTRACT

Turkish culture history has a rich and deeply rooted cultural background because of that it engages with literary products, historical and geographical elements. In this deeply rooted past, there are some fundamental works that come to forefront with given information and advices about social structure. In this respect, Dede Korkut Stories is one of the most essential works which leave a mark in Turkish culture history. In this research, it is aimed to analyze Dede Korkut Stories in terms of values in Social Studies Education Program. In study, it is benefitted from Dede Korkut book which is reorganized according to today's Turkish by Ergin (2015) as a collecting data tool. During the data collection process of study, findings related to values in Dede Korkut Stories are collected by document examination; in the analysis of data, document analysis technique which is one of the qualitative research methods is used. In terms of the data collection process, this study is a descriptive research. According to obtained results from study, emphasized values within the scope of Social Studies Education Program are found in Dede Korkut Stories. According to obtained findings from study, values of giving importance to family unity, aesthetics, patriotism and charity are met mostly in the stories, at least the values of independence, freedom and equality are seen to take place. Saving value is not found in the work. When results of study are taken into consideration, it is understood that values in Dede Korkut Stories are also findings about the aesthetics that represent well; addition to being elements that regulate the social life. In this respect, the results of study are thought to be important.

STRUCTURED ABSTRACT

Introduction

Values are the elements that shape, regulate and develop human life and are a concept that has been emphasized especially in recent years. In this respect, process of presenting values to individuals in a correct and effective manner is at the center of today's education concept. The social studies course is also one of the prominent interdisciplinary courses in the process of gaining value. Social studies courses aim to train individuals who are both in harmony with social developments and supportive of personal developments, have social conscious and follow current situations by course's own structure. Content and structure of the course are seen in accordance with value gaining processes. However; in this process educators have also an important place and role. In social studies course, enrichment of the value gaining process and acquisition of each individual by making them active is striking for development of value gaining process. There are various values that are emphasized in Social Studies Education Program and can support both personal and social development of individuals. Giving these values to individuals within the course is important for an effective education-training process.

In social studies courses, studies are made about presenting a rich, meaningful and versatile course content to individuals, education programs are revised and topics are discussed on educational platforms. Especially use of certain fundamental works within Turkish cultural history in this process is affecting education and training activities differently, effectively and positively. It is clear that individuals can be more active with the more effective and dynamic learning environment and processes. In this process, it is also important to take advantage of the rich content of cultural and social past. The story of Dede Korkut, considered as one of the main works for Turkish Cultural History, is a work that is considered necessary to be examined by the lecturers on the subject, content and sample stories. Especially in recent years, within the scope of Social Studies course, it is emphasized that the basic works can be utilized in the process of value acquisition. Dede Korkut Stories is also one of the fundamental works that can be emphasized in terms of value gaining.

Purpose of Research

The purpose of this study is to examine how values in the Social Studies Education Program take place in Dede Korkut Stories. For this purpose; it is approached to Dede Korkut Stories which consists of 12 main sections named as “Dirse Han’s Son Boğaç Han Epic, Destroyed Salur Kazan’s House Epic, Kam Pure’s Son Bamsi Beyrek Epic, Capture of Kazan Bey’s Son Uuruz Bey Epic, Duha Koca’s Son Deli Dumrul Epic, Kangli Koca Son’s Kan Turali Epic, Kazılık Koca’s Son Yiğenek Epic, Epic of Basat kills Tepegöz, Begil’ s Son Emre Epic, Uşun Koca’s Son Segrek Epic, Epic of Salur Kazan is captured and Uruz rescues and Epic of Inner Oğuz riots to Outside Oğuz and Beyrek dies” in terms of several values. The sections in stories are analyzed in terms of values of “justice, respect for family, independence, peace, scientificness, diligence, solidarity, sensitivity, honesty, aesthetics, equality, freedom, respect, love, responsibility, saving, patriotism and helpfulness” which take place in Social Studies Education Program. It is thought that the study is important in terms of the objectives and the data obtained.

Method

Research Design

This research which examines the values in Social Studies Education Program within Dede Korkut Stories is a descriptive study. During the data collection process, all data is collected through a document investigation because study aims to examine Dede Korkut Stories. Collected data by the document investigation is handled in terms of repetition frequency in work and tabulated and study is supported by various examples from texts. In the process of interpreting the findings, general examples of the most and least common values were shared. During the study process, data is resolved by document analysis which is one of the qualitative research methods and obtained findings are interpreted.

Results and Discussion

In this study which Dede Korkut Stories are examined in terms of values in the Social Studies Education Program, it is understood that emphasized values in the program take place at various places in the

work except for value of saving. When the results of study are examined, it is seen that values of giving importance to family unity (37), esthetics (32), patriotism (28) and helpfulness (26) are repeated mostly, values of independence (8), freedom (8) and equality (9) are repeated at least. In view of these results, it is thought that Dede Korkut Stories may be a beneficial resource during the process of values transferring in social studies courses. It may be noteworthy to take advantage of historical and culturally valuable works in order to create a more authentic and rich learning process at the same time, while making social value lessons more enjoyable and efficient. In addition, it is thought that teaching process may become more striking thanks to taking place of different works, especially Dede Korkut Book as auxiliary elements in social studies courses as well as individuals may acquire in-depth information about the history of Turkish civilization and social life and establish a cultural tie between past and present.

Keywords: Dede Korkut Stories, Value, Values Education, Education, Social Studies.

1. Giriş

Bireysel ve toplumsal gelişim sürecinde dikkat çeken derslerden olan sosyal bilgiler, bireylerin sosyalleşmelerinde, toplumun bir parçası olmalarında önemli olan disiplinler arası bir derstir. Son yıllarda özellikle her alanda yer bulan değerler eğitimi, değer kazanımı süreçleri, dersin içerisinde süreç planlamasında gerekli görülmektedir. Bireylerin toplumsallaşmasında ve hayatlarını şekillendirmelerinde önemli bir yere ve misyona sahip olan değerlerin kazanımı süreci iyi bir planlamaya ihtiyaç duymaktadır. Bu sürecin planlanmasında ise öğretim programlarında değer konusuna ayrı bir yer ayrılmaktadır. TDK (2017)'ya göre değer kavramı, bir ulusun, toplumun sahip olduğu maddi, manevi unsurlar ile bilimsel, kültürel ve ekonomik değerleri kapsayan maddi ve manevi öğelerin bütünüdür. Halstead (1996, 3-6)'ya göre değer, bireylerin toplumsallaşması sürecinde etkili olan, toplumsal hayata yön veren standartlar olarak ifade edilmektedir. Değerler, toplumdan topluma, yaşanan zamanlara göre değişiklik gösterebilir. Değerler özellikle toplumsal yaşamı şekillendirirken, kültürel, toplumsal, bilimsel ve teknolojik gelişmelerden de etkilenmekte ve değişiklik gösterebilmektedir (Güzel Candan ve Ergen, 2014, 138). Değerler eğitimi süreci ise okul içi basamağında planlı bir dizi etkinliği kapsamaktadır. Bu etkinlikler yapılırken bireysel ve toplumsal gelişim için önemli olan hususların yer alacağı öğretim programları da vurgulanmaktadır (Tural ve Şahan, 2017, 740). Öğretim programlarının yürütüldüğü okul ortamları değerler eğitimi için sosyal bir ortam oluşturmaktadır (Oğuz, 2012, 1310). Bu sosyal ortam içerisinde en önemli sorumluluğa sahip olan eğitimcilerin değer kavramını nasıl daha etkili şekilde kazandırabileceği günümüzde daha sıklıkla tartışılan bir konudur. Eğitimcilerin bu süreç içerisinde bilgi, becerileri, kişisel yeterlikleri, benimsedikleri değerler ve bu değerleri sınıfa nasıl yansıttıkları da önemli unsurlardandır (Brady, 2011, 56). Değerler eğitimi süreci içinde temelde bireylerin kazanmaları beklenen değerlerin yaşama ilişkin olması ve bireyleri hayata hazırlayabilmesi, sosyalleşmeyi sürdürmesi, insan ilişkilerini düzenlemesi ve toplumsallaşmayı destekleyici unsurları içermesi üzerinde durulmaktadır (Beck, 1976, 149). Dede Korkut Hikâyeleri Oğuz kültüründen yola çıkarak, Türk kültür tarihi hakkında bilgiler veren, aile yapısı ve toplumsal ilişkilerle ilgilenen, çok çeşitli kültürel unsurlara içinde yer vermesi bakımından oldukça önemlidir (Yalçınkaya, 2015, 61). Dede Korkut Hikâyeleri, Dirse Han Oğlu Boğaç Han Destanı, Salur Kazan'ın Evinin Yağmalandığı Destanı, Kam Püre'nin Oğlu Bamsı Beyrek Destanı, Kazan Bey Oğlu Uruz Beyin Esir Olduğu Destanı, Duha Koca Oğlu Deli Dumrul Destanı, Kanglı Koca Oğlu Kan Turalı Destanı, Kazılık Koca Oğlu Yiğenek Destanı, Basat'ın Tepegöz'ü Öldürdüğü Destanı, Begil Oğlu Emre'nin Destanı, Uşun

Koca Oğlu Segrek Destanı, Salur Kazan Esir Olup Uruz'un Çıkardığı Destanı ve İç Oğuz'a Dış Oğuz'un Asi Olup Beyreğin Öldüğü Destanı isimli 12 ana bölümden oluşmakta olup, hem hikâye hem de milli destan özelliği taşımaktadır (Ergin, 2015). Bu çalışmada Ergin (2015) tarafından düzenlenmiş olan Dede Korkut Hikâyeleri incelenmiş ve eser içerisinde yer alan değerler araştırılmıştır. Araştırmanın amacı, sosyal bilgiler öğretim programında yer alan değerlerin Dede Korkut Hikâyeleri içinde nasıl yer aldığını incelemektir. Bu amaç doğrultusunda Dede Korkut Hikâyeleri, sosyal bilgiler öğretim programında yer alan *adalet, aile birliğine önem verme, bağımsızlık, barış, bilimsellik, çalışkanlık, dayanışma, duyarlılık, dürüstlük, estetik, eşitlik, özgürlük, saygı, sevgi, sorumluluk, tasarruf, vatanseverlik, yardımseverlik* değerleri (MEB 2017, 9) açısından çözümlenmiştir. Köklü bir geçmişe uzanan Türk kültür tarihi ve edebiyatı için en önde gelen eserlerden olan Dede Korkut Hikâyeleri'nin Sosyal bilgiler öğretim programı içinde vurgulanan değerler açısından analiz edilmesinin alan literatürüne katkı sağlamakla birlikte, Türk tarihi, kültür ve uygarlığını da daha iyi kavrayabilmek için önemli olduğuna inanılmaktadır.

2. Yöntem

Sosyal Bilgiler Öğretim Programı (MEB 2017, 9)'daki değerlerin Dede Korkut Hikâyelerinde yer alma durumunun incelendiği bu araştırma betimsel bir çalışmadır. Araştırmada veriler, nitel araştırma yöntemlerinden doküman inceleme ile toplanmış; doküman analizi ile çözümlenmiştir. Doküman analizi betimsel araştırma çalışmalarında, çoğu zaman yararlanılan etkili bir tekniktir. Doküman analizi, araştırılması hedeflenen olgu ya da olgularla ilgili çeşitli bilgilerin yer aldığı, yazılı materyal ve dokümanların incelenmesi, analiz edilip, çözümlenmesi sürecini kapsamaktadır. Bu bağlamda araştırma süreçlerinde, gerek tek başına yararlanılabilecek temel bir araştırma yöntemi olabileceği gibi, gerek ise nitel çalışmalarda ek bilgi ve öneri sunabilecek yardımcı bir kaynak olarak da kullanılabileceğinden önemle vurgulanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek 2008, 188).

2.1. Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmada veri toplama aracı olarak Ergin (2015) tarafından günümüz Türkçesi'ne uyarlanan Dede Korkut Kitabı'ndan yararlanılmıştır. Araştırma kapsamında Dede Korkut Hikâyeleri Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nda yer alan değerler açısından incelenmiştir. Hikâyelerdeki değerler incelenirken tema oluşturmaya gidilmemiş, Sosyal Bilgiler Programı'ndaki her bir değer tema olarak kabul edilmiştir. Programdaki değerlere göre yapılan incelemede elde edilen bulgular çözümlenmiş, tablolaştırılarak açıklanmıştır. Araştırma verilerinin analizi aşamasında çalışmanın güvenilirliği açısından tüm ham dokümanlar bilgisayar ortamına aktarılmış, verilerin hikâyelerde yer bulduğu sayfa numaraları da listelenmiştir. Ayrıca iki alan uzmanının görüşlerine başvurulmuştur. Dede Korkut Hikâyeleri'ndeki değerlerin incelenmesi sürecinde, alan uzmanlarının görüşlerinin uyumlu olup olmadığı test edilmiştir. Çalışmanın analiz sürecinde destek veren alan uzmanlarının görüşleri arasındaki uyumluluğu görebilmek için (Görüş birliği/ görüş birliği + görüş ayrılığı) formülünden yararlanılmıştır (Miles & Huberman, 1994: 64). Yapılan hesaplama göre uzmanların görüşleri arasındaki uyum katsayısı 0.94 bulunmuştur. Bu sonuca göre yapılan araştırmanın analiz sürecinin puanlama güvenilirliğinin olduğu söylenebilmektedir.

3. Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde, Dede Korkut Hikâyeleri'ndeki değerlerle ilgili elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Değerlere ilişkin bulgular

Dede Korkut Hikâyeleri'nden elde edilen bulgular Tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo 1. *Dede Korkut Hikâyelerinde Yer Alan Değerler*

Değerler	f
Adalet	21
Aile Birliğine Önem Verme	37**
Bağımsızlık	8*
Barış	12
Bilimsellik	12
Çalışkanlık	13
Dayanışma	22
Duyarlılık	11
Dürüstlük	24
Estetik	32**
Eşitlik	9*
Özgürlük	8*
Saygı	14
Sevgi	21
Sorumluluk	15
Tasarruf	-
Vatanseverlik	28**
Yardımseverlik	26**
Toplam	313

Tablo 1'e bakıldığında Dede Korkut Hikâyeleri içinde en çok *aile birliğine önem verme*, *estetik*, *vatanseverlik* ve *yardımseverlik* değerlerinin tekrarlandığı görülürken; en az ise *bağımsızlık*, *özgürlük* ve *eşitlik* değerlerinin tekrar edildiği görülmektedir.

Dede Korkut Hikâyeleri incelendiğinde 37 kez *aile birliğine önem verme* değerinin işlendiği görülmektedir. Eserin 133.sayfasında:

“Gözün kimi tutarsa

Gönlün kimi severse

Sen ona var

İki oğlancığı öksüz koyma” dizeleri yer almaktadır. Sayfa 137’de ise:

“Dostlar, babam öldü, ben kaldım, yerini yurdunu tuttum, yarın ki ben öleceğim oğlum kalacak, bundan iyisi yoktur ki gözüüm görürken oğul gel seni evlendireyim” cümlesi yer almaktadır. Örnekler incelendiğinde, aile kurmanın önemi ve aile birliğinin devamlılığına vurgu yapıldığı anlaşılmaktadır. Aile birliğine önem verme değeri öğrencilere kazandırılırken Dede Korkut Hikâyeleri gibi Türk kültür tarihi ve mirası içinde apayrı bir değer taşıyan önemli eserlerden yararlanılabileceği görülmektedir.

Dede Korkut Hikâyeleri’nde 32 kez *estetik* değerinin tekrar ettiği anlaşılmaktadır. Eserin 23. sayfasında:

“Beri gel başımın bahtı evimin tahtı

Evden çıkıp yürüyünce servi boylum

Topuğunda sarmaşınca kara saçlım

Kurulu yaya benzer çatma kaşlım” dizeleri yer almaktadır. Eserin 140. sayfasında ise:

“*Tırabuzan tekürünün bir fevkalade güzel dilber kızı var idi...*” cümlesi yer almaktadır. Estetik değerine ilişkin olarak örneklere bakıldığında, estetik, görsellik, güzellik kavramlarının vurgulandığı görülmektedir.

Eser incelendiğinde, 28 kez vatanseverlik değerinin işlendiği görülmektedir. Eserin 217. sayfasında:

“*And iç ki bizim memleketimize düşmanlığa gelmeyesin, hem bizi öv Oğuz’u yer, seni bırakı verelim var git*” ve eserin 63. sayfasında:

“*... beyler, tacım tahtım için ağlarım, bir gün olacak düşeceğim öleceğim, yerimde yurdumda kimse kalmayacak*” ifadelerine bakıldığında memleket, vatan kavramının önemi ve korunmasına dikkat çekildiği anlaşılmaktadır.

Yardımsızlık değerinin ise eserde 26 kez tekrar edildiği görülmektedir. Eserin 134. sayfasında:

“Yücelerden yücesin

Kimse bilmez nicesin

Güzel Tanrı

Ulu yollar üzerine

İmaretler (hayır evi-aş evi) yapayım senin için

Aç görsem donatayım senin için” dizeleri yer almaktadır. Örnek incelendiğinde yardımsızlığa dikkat çeken yardımlaşmayı vurgulayan ifadeler görülmektedir.

Dede Korkut Hikâyeleri’nde en az vurgulanan değerlerden *bağımsızlığın* (8 kez), eserin 205. sayfasında:

“Ela gözlü oğlun kardeşini andı gider

Akça yüzü gelinin döndüremez

Size malum olsun” dizeleri ile “*Sür oğul, uğurun açık olsun, sağ esen varıp gelesin, geleceğin var ise*” ifadeleri yer almaktadır. Bağımsızlık değerine ilişkin ifadeler incelendiğinde bağımsız düşünce ve hareketlere, ne olursa olsun yolundan dönmemeye vurgu yapıldığı anlaşılmaktadır. Eserde 8 kez tekrarlanan özgürlük değerine sayfa 121’de:

“*Kırk evli kul ile kırk cariyeyi oğlunun başına çevirdi, azat eyledi. Kahraman yiğitlere kale ülke verdi cübbe çuha verdi*” cümlesinde görüldüğü gibi azat eylemek, özgür kılmak bağlamında vurgu yapılmaktadır.

Eşitlik değerinin ise eserde 9 kez tekrar edildiği görülmekte olup, sayfa 84’te:

“*Yalancı Yaltacuk derler, ölüsü haberini getirdi, adaklısını ona verir oldular, gelir burdan geçer, vuralım ona varmasın, eşine dengine varsın*” ifadelerinde eşitlik değerinin, dürüstlük ve aile birliği ile ilişkilendirilerek verildiği dikkat çekmektedir.

4. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Dede Korkut Hikâyeleri, Türk tarihi, kültür ve uygarlığına ilişkin önemli ipuçları veren, toplumsal yapı ve aile kültürü hakkında nitelikli bilgiler içeren bir eserdir. Edebi özelliğinin yanı sıra Türk kültür tarihindeki önemli yeri dolayısıyla eserin incelenmesi düşünülmüştür. Bu araştırmada

Sosyal Bilgiler Öğretim Programı (2017) içerisinde vurgulanan değerlerin Dede Korkut Hikâyeleri içerisinde yer alıp almadığı ve tekrar sıklıkları incelenmiştir. Dede Korkut Hikâyeleri'nin Sosyal Bilgiler Öğretim Programı (2017) içindeki *adalet, aile birliğine önem verme, bağımsızlık, barış, bilimsellik, çalışkanlık, dayanışma, duyarlılık, dürüstlük, estetik, eşitlik, özgürlük, saygı, sevgi, sorumluluk, tasarruf, vatanseverlik, yardımseverlik* değerleri açısından incelendiği çalışma süreci sonunda, eser içerisinde en çok *aile birliğine önem verme* (37), *estetik* (32), *vatanseverlik* (28), *yardımseverlik* (26); en az ise *bağımsızlık* (8), *özgürlük* (8), *eşitlik* (9) değerlerinin yer aldığı görülmektedir. Tasarruf değerine ise eser içerisinde rastlanılmamıştır. Araştırma sonuçlarına bakıldığında eser içerisinde çoğunlukla aile birliğine önem verme, yardımseverlik, vatanseverlik gibi toplumsal hayatı düzenleyen ve estetik gibi görsel olarak bireysel bakış açısını ve çevreyi geliştiren değerlerin baskın olduğu anlaşılmaktadır. Dede Korkut Hikâyeleri'nde kadının yerini inceleyen Kaplan (1951) ve Dede Korkut Hikâyeleri'nde erkeğin kahramanlık statüsü üstünden aile içindeki yeri ve toplumsal yapıya etkilerinin incelendiği Abdurrezzak (2015); Koca ve Uğurlu (2010)'un çalışmaları sonuçları itibari ile bu araştırmayı desteklemektedir. Alsaç (2018)'in hazırladığı çalışma da zaman, mekân, kimlik vurgusu çerçevesinde gelenek görenekler ve toplumsal yapı; yardımseverlik, saygı, sevgi, aile birliği kavramlarına dikkat çekmesi ile bu araştırmanın sonuçları ile uyumludur. Buldur, Meydan ve Güngör (2016)'nın yaptığı çalışmada yaşanan coğrafyanın etkisiyle vatan sevgisi, doğaya duyarlılığa; anne ve babanın ilişkisi bağlamında Türk kültürü için aile birliğine önem vermeye vurgu yapması açısından da araştırmanın sonuçlarını desteklemektedir. Özellikle yardımseverlik değerinin ve toplumsal yaşamı düzenleyen kuralların ön planda olduğunun görüldüğü bir diğer araştırma da sonuçları itibariyle bu araştırmanın sonuçlarıyla uyum göstermektedir (Yaman, Bayburtlu, Tekir ve Kırmızı, 2015). Deveci, Belet ve Türe (2013)'ün yaptığı çalışmanın sonuçları incelendiğinde de Dede Korkut Hikâyeleri'nde vatanseverlik, aile birliği, estetik, dayanışma değerleri başta olmak üzere toplumsal ve dini değerlerin eserde yer aldığı anlaşılmaktadır. Sonuçları bakımından çalışmanın bu araştırmayı desteklediği görülmektedir. Dede Korkut Hikâyeleri'ndeki kültür öğelerini inceleyen Sarıtaş (2008)'in de Türk toplumu ve aile yapısı, yaşamsal özellikler ve kültürel değerlere dikkati çekmesi ile bu araştırmanın sonuçlarının uyumlu olduğu anlaşılmaktadır. Sonuç olarak Türk tarihi ve kültüründe önemli bir değer olan Dede Korkut Hikâyeleri'nin değerler açısından incelenmesi ve toplumsal yapı ve kültürel gelişim için gerekli görülen değerlerin de eserde sıklıkla yer bulmuş olması, eserin çok yönlü bir yapıda olduğunu, verdiği mesajlar ile güncelliğini koruduğunu göstermektedir.

Araştırmanın bulgularına dayalı olarak elde edilen sonuçlar kapsamında şu önerilerde bulunulabilir:

1. Bu araştırma Dede Korkut Hikâyelerinin Sosyal Bilgiler Öğretim Programı içindeki değerler kapsamında incelenmesini içeren betimsel bir çalışmadır. İlerleyen dönemde konuya ilgi duyan eğitimcilerce çalışma kapsamı ve yöntemi değiştirilerek tekrarlanabilir.
2. Sosyal bilgiler dersi değerler eğitimi kapsamında Dede Korkut Hikâyeleri başta olmak üzere Türk tarihinde iz bırakmış olan eserlerin kullanımı ile deneysel bir öğretim de denenebilir. Böylece değerler eğitiminde bu eserlerin etkililiği artırılabilir.
3. Değerler eğitiminde Dede Korkut Hikâyeleri gibi eserlerin yeri ve önemi üzerine kongre, sempozyum, gibi eğitim ortamı ve tartışma platformlarında konu ele alınabilir, araştırmalar üzerine tartışılabilir.

EK 1. Dede Korkut Hikâyeleri'nde Bulunan Değerlerin Sayfa Numaraları

Adalet: 33, 36, 36a, 43, 47, 49, 58, 65, 66, 76, 91, 129, 135, 140, 162, 166, 195, 196, 220, 233.

Aile birliğine önem verme: 23, 2, 29, 31, 32, 50, 51, 58, 58a, 64, 68, 70, 72, 76, 78, 85, 97, 106, 108, 114, 130, 131, 133, 139, 141, 143, 167, 171, 176, 177, 188, 192, 201, 208, 225, 227, 238,

Bağımsızlık: 32, 33, 44, 126, 173, 187, 203, 205.

Barış: 40, 49, 54, 58, 152, 156, 196, 224, 227, 233, 233a, 238.

Bilimsellik: 32, 36, 43, 44, 46, 102, 142, 144, 146, 148, 164, 187.

Çalışkanlık: 24, 28, 28a, 32, 39, 53, 64, 139, 140, 141, 149, 161, 220.

Dayanışma: 22, 33, 36, 39, 48, 49, 53, 56, 57, 63, 74, 97, 107, 119, 135, 143, 147, 152, 210, 220, 233, 237.

Duyarlılık: 33, 44, 44a, 5, 81, 84, 134, 140, 154, 185, 193.

Dürüstlük: 21, 32, 67, 82, 93, 110, 112, 126, 128, 129, 131, 132, 134, 134a, 135, 141, 142, 145, 148, 149, 154, 187, 222, 232.

Estetik: 23, 26, 27, 31, 33, 35, 36, 39, 40, 44, 55, 57, 63, 64, 68, 72, 94, 98, 103, 112, 120, 125, 127, 134, 140, 151, 157, 171, 186, 199, 207, 235.

Eşitlik: 48, 58, 76, 84, 91, 98, 135, 231, 233.

Özgürlük: 36, 58, 121, 129, 146, 187, 206, 224.

Saygı: 28, 39, 48, 52, 64, 66, 68, 71, 84, 107, 129, 148, 225.

Sevgi: 28, 30, 31, 31a, 48, 49, 57, 64, 77, 97, 107, 109, 130, 133, 133a, 140, 143, 148, 156, 157, 223.

Sorumluluk: 26, 33, 43, 44, 48, 49, 64, 97, 106, 110, 132, 139, 142, 185, 203.

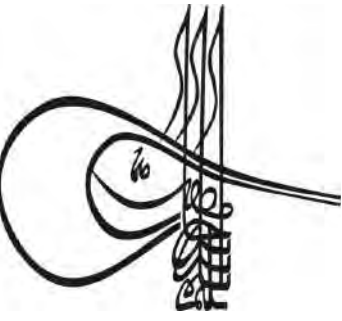
Vatanseverlik: 29, 35, 36, 39, 44, 44a, 45, 47, 53, 58, 63, 91, 112, 134, 135, 146, 152, 157, 162, 164, 180, 185, 191, 208, 217, 218, 219.

Yardımsızlık: 24, 24a, 29, 30, 32, 33, 46, 47, 49, 53, 55, 57, 65, 87, 91, 97, 110, 119, 133, 134, 134a, 135, 143, 147, 162, 176.

KAYNAKÇA

- Abdurrezzak, A. O. (2015). Dede Korkut Kitabında Erkek Kahraman Statüsü. *E-Journal of New World Sciences Academy*, 10 (3), s. 94-114.
- Alsaç, F. (2018). Dede Korkut Hikâyeleri'nde Kültürel Bellek Bağlamında Gelenekler. *Journal of Turkish Language and Literature*, 4 (1), s. 17-35.
- Beck, C. (1976). *The Reflective, Ultimate Life Goals' Approach To Values Education*. Reflections on Values Education. Ed. John. R. Meyer. Canada: Wilfrid Laurier University Press.
- Brady, L. (2011). Teacher Values and Relationship: Factors in Values Education. *Australian Journal of Teacher Education*, 36 (2), s. 56-66.
- Buldur, A. D., Meydan, A., Güngör, Ş. (2016). Dede Korkut Destanlarının Kültür Coğrafyası. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 15 (3), s. 925-947.
- Deveci, H., Belet, D., Türe, H. (2013). Dede Korkut Hikâyelerinde Yer Alan Değerler. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 12 (46), s. 294-321.
- Ergin, M. (2015). Dede Korkut Kitabı. İstanbul: Boğaziçi Yayınları.

- Güzel Candan, D., Ergen, G. (2014). 3. Sınıf Hayat Bilgisi Ders Kitaplarının Temel Evrensel Değerleri İçermesi Bakımından İncelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7 (1), s. 134-161.
- Halstead, J. Mark. (1996). Values and Values Education in Schools. J. Mark Halstead & Monica J. Taylor (Ed.). Values in Education, Education in Values. First Edition. Falmer Press.
- Kaplan, M. (1951). Dede Korkut Kitabında Kadın. *Türkiyat Mecmuası*, 9, s. 99-112.
- Koca, K., Uğurlu, S. (2010). Dede Korkut Hikâyelerinden Hareketle Türk Kültüründe Erkek Evlat Olarak Oğul Kavramı. *Akademik Bakış Dergisi*, 22, s. 1-10.
- MEB (2017). İlkokul ve Ortaokul 4, 5, 6 ve 7. Sınıflar Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı, <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=155>.
- Miles, M. B., Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis* (Second Edition). London and New Delhi: Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Oğuz, E. (2012). Öğretmen Adaylarının Değerler ve Değerler Eğitime İlişkin Görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12 (2), s. 1309-1325.
- Sarıtaş, S. (2008). Dede Korkut Hikâyeleri Ve Âşık Garip Hikâyesi'nde Yer Alan Maddi Kültür Ürünleri. *Turkish Studies, International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 3 (1), s. 89-95.
- TDK (2017). Güncel Türkçe Sözlük. <http://tdk.gov.tr> adresinden 08.12.2017 tarihinde erişildi.
- Tural, A., Şahan, G. (2017). Keloğlan Masallarının 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Programında Yer Alan Değerler Açısından Analizi. *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 12 (28), s. 737-749.
- Yalçinkaya, F. (2015). Geleneği Geleceğe Taşıyan Oğullar: Dede Korkut Kitabı'nda Baba - Oğul İlişkisi. *Milli Folklor*, 27 (107), s. 60-71.
- Yaman, E., Bayburtlu, F. İ., Tekir, B., Kırmızı, S. (2015). Dede Korkut Çizgi Filminde Yer Alan Değerler. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 13 (29), s. 245-269.
- Yıldırım, A., Şimşek, H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi.



Article Info/Makale Bilgisi

✍ Received/Geliş: Haziran 2018 ✓ Accepted/Kabul: Haziran 2018
✍ Referees/Hakemler: Dr. Berna ÖZKUT – Dr. Öğr. Üyesi Davut SARITAŞ

This article was checked by iThenticate.

PEDAGOJİK FORMASYON EĞİTİMİ ALAN KONSERVATUVAR ÖĞRENCİLERİNİN ÖĞRETMENLİK UYGULAMASI DERSİNE YÖNELİK YETERLİKLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ

Emel Funda TÜRKMEN*

ÖZET

Müzik öğretmenliği, Eğitim Fakültelerinin kazandırdığı bir mesleki eğitim olmakla birlikte, son yıllarda formasyon eğitimi verilerek Konservatuvarlardan ve Güzel Sanatlar Fakültelerinin Müzik Eğitimi veren Bölümlerinden de müzik öğretmenleri yetiştirilmesine olanak tanınmıştır. Bu durum, genel müzik eğitimi veya okul müzik eğitimciliğinin mesleki yeterlikleri açısından çeşitli sorunlara yol açmakla birlikte, müzik eğitiminin farklı yönlerine yönelik eğitimci yönü geliştirilmiş, eğitimci bakış açısı kazanmış öğretmenlerin yetiştirilmesine de olanak tanımaktadır.

Formasyon dönemi boyunca verilen eğitim yoluyla öğretmen adaylarının genel müzik eğitimi vermeleri için gerekli temel becerilerin kazandırılmasına çalışılmaktadır. Öğretmenlik uygulaması dersi ise bu derste edinmiş oldukları temel becerileri uyguladıkları ve öğretmen olmaya hazırlandıkları bir evre olarak büyük önem taşımaktadır.

Yapılan araştırma, öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında anlatmış oldukları örnek derslerin değerlendirme formlarının doldurulması yoluyla gerçekleştirilmiştir. Söz konusu formlar öğretmen adayları, uygulama öğretmenleri ve uygulama öğretim elemanının doldurdıkları formlar olmak üzere üç farklı kaynaktan toplanmıştır. Araştırma, altı lise grubundan toplam 30 öğrenci ve altı müzik öğretmeninden elde edilen veriler ile yürütülmüştür. Veriler, öğretmen adayı konservatuvar öğrencilerinin ve uygulama öğretmenlerinin derslerde yaptıkları gözlemler sırasında doldurdıkları gözlem formları yoluyla toplanmıştır.

Müzik Öğretmeni adaylarının özellikle öğretim yöntemlerini bilme ve kullanma konusunda yeterli olmadıkları, öğretim teknolojilerini

kullanma konusunda ve öğretim araç-gereç ve materyallerini sınıf düzeyine uygun bir biçimde kullanabilme gibi konularda daha iyi yetiştirilmelerinin gerektiği ortaya çıkmıştır. Araştırmanın öğretmenlik uygulaması dersi sürecine katkı sağlaması umulmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Müzik Öğretmeni Adayları, Pedagojik Formasyon, Öğretmenlik Uygulaması.

EVALUATION OF ATTITUDES AND BEHAVIOURS OF MUSIC TEACHER CANDIDATES IN LECTURING

ABSTRACT

Music teaching, in addition to being a vocational education that given by the education faculties, in recent years by giving student's pedagogic formation training, it has been possible to educate music teachers from the Conservatories and the Music Education Departments of the Faculty of Fine Arts. This situation leads to various problems in terms of professional qualifications of general music education or school music education; it also enables the educator to develop different aspects of music education and to educate teachers who have gained an educational point of view.

Throughout the training given during the course of special education methods during the formation period, it is tried to be brought the necessary basic skills for general music education to the teacher candidates. Teaching implementation lecture, where they are prepared to become teachers and apply basic skills which they acquired in this lecture, has a great importance as a phase.

The research was carried by means of filling the evaluating forms of sample lessons by the teacher candidates within Teaching Implementation Lecture. These forms were collected from three different sources: teacher candidates, implementation teachers and the forms filled by the application instructor. The study was conducted with data from a total of 30 students from six high school groups and six music teachers.

It has become clear that the Music Teacher candidates are not competent enough to know and use the teaching methods, and that they should be brought up in the subjects such as using teaching technologies and using materials and equipment in a form appropriate to the class level. It is hoped that the research will contribute to the process of the Teaching Implementation Lecture.

STRUCTURED ABSTRACT

1. Introduction

Teaching occupation is an area which involve not only information and abilities about branch, but also teaching ability and skills. It is also necessary to be cultured and accumulative so as to link the information or subject transferred to the students, or the achievements gained in the

understanding of today's education with daily life and many other fields. While giving a lecture about culture and art branch such as Music, this situation might necessitate a much higher level of knowledge. Because music has distinctive unique and abstract language. Also, music is an irreplaceable factor of community life. It is an important tool cultural transformation by being a work of culture and when combining with oral factors it can turn into an efficient communication device.

Teaching Implementation lesson is a lecture that is conducted mutual with the help of Implementation Instructor, Demonstrator and School. Implementation Instructor is the individual who guide the teacher candidate. They feedback the teacher candidates verbal and written, take precautions to develop them, check and control whether it is carried on properly according to Ministry of National Education. At the end of the implementation, Instructor, evaluate the teacher candidate with Demonstrator (MEB,1998).

From this point of view, the comments of the teacher candidates, who attend lessons in the schools within Ministry of National Education, are taken through these observation forms. It is requested from Teacher Candidates Conservatory students to fill the Teacher Candidate Observation Form and evaluate without writing their names on the forms.

To determine whether or not they are ready to be teachers through evaluating the teacher candidates who attend lessons in Ministry of National Education schools with observation forms in the frame of Teaching Implementation lectures.

2. Method

The research has a descriptive qualification. It is aimed to "Evaluate the Abilities of Conservatory Students, Who Take Pedagogical Formation Education, Towards the Teaching Implementation Lesson". Accordingly, Teaching Implementation Evaluating Form was used as a scale. The data obtained from the teacher candidates, the application teacher and the Implementation Instructor were tried to be analyzed quantitatively, and since a small number of data were obtained, they were expressed in percentages and tried to interpret. Research is carried out with the participation of 30 Conservatory Students, who take Pedagogical Formation Education and fill the forms, 6 Implementation Teacher and 1 Implementation Instructor.

3. Findings and Discussions

In the research, the necessity of bringing up the Conservatory graduated music teacher candidates about the curriculum of high schools and equivalent schools, where they will give lessons, is emerged. Especially Special Teaching Methods lecture is thought to be important to overcome the deficiencies. Also, it was confirmed that nearly half of the teacher candidates' field education information is not enough. This situation can be seen perturbative in terms of music teacher occupation. Particularly in the subject of Teaching Methods and Approaches, their inadequacy is remarkable. Commentating more efficiently to teacher candidates, the necessity of being organized and carrying out the whole education duration planned was understood. The deficiencies of teacher candidates about having fundamental abilities with respect to music

teacher occupation were confirmed and the need of dwelling on the instructional plan meticulously.

4. Consequence and Suggestions

In order to evaluate the qualifications of conservatory students who is given pedagogical formation lessons, it is suggested that the candidates of Music Teachers are not enough to know and use the teaching methods in particular, to use teaching techniques and to use the teaching materials and materials in a manner appropriate to the class level. it is necessary to grow them. It is understood that it is necessary to acquire more knowledge and skills in using the teaching methods of the teacher candidates in the lectures such as Special Teaching Methods, Material Development and Teaching Implementation in the frame of the program in which the formation education is given in case of the teacher candidates being trained by receiving the formations from sources other than the Faculty of Education. It is necessary to give more conscious training on the use of materials. It is necessary that the professional development of teacher educators and educated teacher candidates should be continued before and after they are taken into the profession. It is also clear that the teachers themselves will make a major contribution to the upbringing of future generations. In addition, proper studies contribute to the physical, mental and cognitive development of students. For this reason, music lessons need to be given to teachers who are effective and who know what they need, and who can use their teaching methods in the best way possible. It is hoped and expected that the teacher candidates will be completed more precisely, especially in terms of method and material, and that studies towards these areas will be carried out more rigorously during the training of the formation.

Keywords: Music Teacher Candidate, Pedagogical Formation, Teaching Implementation.

1.Giriş

Öğretmenlik mesleği, branşa ait bilgi ve becerilerin yanı sıra öğretme beceri ve yeteneğini de kapsayan bir alandır. Öğrencilere aktarılan bilgi veya konu ya da günümüzün eğitim anlayışında edindirilen kazanımların günlük yaşamla ve diğer pek çok alanla ilişkilendirilmesi için kültürlü ve birikim sahibi olmayı da gerektirmektedir. Müzik gibi kültür ve sanat dalı ile ilgili bir eğitim veriliyorken bu durum çok daha üst düzey bir bilgi birikimini gerektirebilir. Çünkü müziğin kendine özgü farklı ve soyut bir dili vardır. Ayrıca müzik toplum yaşamının vazgeçilmez bir öğesidir. Kültürün bir ürünü olarak kültürel aktarımın önemli bir aracıdır.

Müziğin bu yapısı, eğitimde önemli bir araç olarak kullanılmasını, kültürün aktarımında ve gelecek kuşakların yetiştirilmesinde geçmişten bize intikal eden birikimimizin aktarılmasında etkin bir şekilde kullanılmasını ve eğitimin bir boyutu olarak yer almasını gerektirmektedir. Bu gereklilik de müzik eğitimcilerinin iyi ve donanımlı yetiştirilmelerinin önemini ortaya koymaktadır.

Ülkemizde 1982 yılına kadar öğretmen yetiştirme kaynakları çok çeşitli ve kısa zamanda az maliyetle çok sayıda öğretmen yetiştirmek biçiminde günün koşullarını karşılamak üzere yürütülmekte olduğu kaydedilmektedir. 1982 yılında Eğitim Fakültelerinin kurulmasıyla bu çeşitlilik ortadan kaldırılmaya çalışılmış fakat koşullar ve politikalar bu durumun düzelmesine engel olmuştur (Akyüz,2007; Memduhoğlu, Yılmaz & diğ. 2010). Müzik öğretmeni yetiştirilmesinde cumhuriyetin ilk kurumlarından olan Musiki Muallim Mektebi kurulmuşsa da zaman içerisinde açılan

konservatuvar ve Güzel Sanatlar Fakültelerinden mezun olanların da öğretmenlik yapmak üzere formasyon talebinde bulundukları görülmüştür.

Eğitim Fakülteleri Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümlerinin Müzik Öğretmenliği Anabilim Dallarında, müzik öğretmenliğinin gereğini karşılayacak bilgilerle donatılmalarını sağlayacak dersler bulunmakta, bunun da ötesinde bu kurumların sınavını kazanarak gelen öğrenciler müzik öğretmenliğinin gereklerini tanıyarak yetiştirilmektedirler. Konservatuvar ve Güzel Sanatlar Fakültelerinde ise durum oldukça farklıdır. Müziğin bir dalına yönelik kazandıkları bilgi ve tecrübeleri başkalarına aktarıp aktarmayacaklarına bakılmaksızın, sahne performanslarının niteliğine odaklanan bir eğitim verilmektedir ya da olması beklenen böyledir. Fakat daha sonra ekonomik koşullar başta olmak üzere pek çok sebep Konservatuvar ve Güzel Sanatlar Fakültesi mezunlarını öğretmenlik mesleğini tercih etmeye itmektir.

Temiz (2016), müzik öğretmenliğinde mesleki yeterlik için adayın sadece formasyon almasını yeterli olmayacağını belirtir. Aynı zamanda adayın alan uzmanlığı konusunda yeterliliğinin de test edilip, müzik öğretmenliği mesleğinin gereklerini ne derece yerine getirebilecek olduğunun belirlenmesini gerekli bulur. Konservatuvar opera mezunu bir adayın, opera sanatının kuramsal ve uygulamalı olarak inceliklerine ilişkin pek çok dersi alarak mezun olmasının formasyon olarak bir orta okula müzik öğretmeni olarak atandığında, müzik öğretmenliği lisans programında yer alan formasyon dersleri dışında pek çok alan dersini almaksızın başladığı (okul çalgıları, eğitim müziği dağarı, eğitim müziği besteleme, özel eğitim vb. dersler) öğretmenlik mesleğinde sahip olduğu bilgi ve becerilerin tartışmaya açık olduğunu dile getirir.

Öğretmen yetiştiren kurumlar dışından formasyon olarak öğretmen olma durumunun olumsuz olduğu kadar olumlu yanları da vardır. Örneğin sanatçı düzeyinde eğitim almış bu bireyler öğretmen olarak kendi alanlarının eğitimini üstlenebilmekte ve küçük yaşlardan itibaren sanatçı titizliğinde öğrenciler, sanatçı adayları yetiştirebilmektedir ya da beklenti böyledir. Öte yandan lise veya orta okul düzeyinde girdikleri derslerde hayal kırıklığı yaşadıkları, öğrencilerin düzeylerini ve neler beklediklerini algılayamadıkları da olmaktadır. Özellikle müzik eğitiminin içerisinde birbirinden oldukça farklı alanların olması ve aldıkları eğitimin verecekleri eğitimin hiçbir yönünü karşılamaması, bazı durumlarda öğretmenlerin ve daha özeldir konservatuvardan yetişmiş öğretmen adaylarının tutum ve davranışlarında sorunların yaşanmasına yol açmaktadır. Müziğin farklı dallarında eğitim veren öğretmenin çalgı ya da ses eğitimi veren konservatuvar mezunlarının bu alan eğitimi verirken daha başarılı olmaları için formasyon almaları büyük bir gerekliliktir. Fakat müzik öğretmenliği yapmaları için oldukça farklı bilgi ve becerilere ihtiyaç duydukları da bir gerçektir ve öğretmen olduklarında pek çok sorunla karşılaştıkları görülmektedir.

Bu sorunların başında öğretim yöntemlerini yeterince tanınamaları gelmektedir. Formasyon eğitimi aldıkları süreçte çeşitli derslerde bu öğretim yöntem ve tekniklerini tanıma fırsatı bulmaları ve öğretmenlik uygulaması dersinde bu öğretim yöntem ve tekniklerini uygulayarak öğrenmeleri beklenmektedir. Öğretim yöntemlerine bakıldığında temel müzik bilgileri, şarkı seslendirme, çalma ve genel müzik kültürü eğitiminin nasıl verileceği üzerine odaklandığı görülmektedir. Genel müzik eğitimi çerçevesinde ele alındığında müzik derslerinin, müziksel algılama ve bilgilenme, müzik kültürü, dinleme-söyleme-çalma ve müziksel yaratıcılık öğrenme alanları dikkate alınarak yapılandırıldığı görülmektedir (Türkmen,2018).

Genel müzik eğitiminin verildiği Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda bu dersler, Eğitim Fakülteleri, Konservatuvar ve Güzel Sanatlar Fakültelerinden mezun olmuş öğretmenlerce yürütülmektedir. Türkiye’de pedagojik formasyon programları, 2007 yılından itibaren yeniden yapılandırılarak uygulanmaya başlanmış (Tepeli&Caner, 2014) ve günümüzde halen devam etmektedir. Güdek’e (2016) göre, “Pedagojik Formasyon Sertifika Programı, bir uzmanlık alanıyla (öğretmenlik) ilgili, mesleğe hazırlık içeren ve yönelimi belli olan bir programdır”.

Bu dersleri yürüten öğretmenlerin kaynağına bağlı olarak derslerin içeriklerinde eğilimlerin buna göre şekillendiği bilinmektedir. Öte yandan müfredatta yer alan bilgi ve becerilerin de öğrencilere en iyi şekilde sunulması gerekmektedir. Oysa ğretmenlerin mezun oldukları kaynaklar verdikleri eğitimin özellikleri nedeniyle genel müzik eğitimini nasıl verecekleri ve ne tür materyaller kullanacaklarına dair bir ders ya da çalışmayı oldukça nadiren verebilmektedirler. Bu noktada formasyon aldıkları programa ve özellikle bu program çerçevesinde özel ğretim yöntemleri ve öğretmenlik uygulaması derslerine büyük bir sorumluluk yüklenmektedir. Çünkü genel müzik eğitimi içerisinde öğrencilerin beslenmesi ve geliştirilmeleri gereken dört öğrenme alanı-liselerde bu öğrenme alanları “dinleme” ayrı bir alan olarak ele alınmış ve ağırlığı arttırılmıştır-bulunmaktadır. Buna göre müzik ğretmenlerinin, bu dört öğrenme alanına göre, eğitim vermelerini, ğretim yapmalarını sağlayacak bir özel ğretim yöntemleri programının geliştirilmesi veya öğretmenlik uygulaması dersinin bu öğrenme alanlarını dikkate alacak şekilde yapılandırılması gerekmektedir. Genel ğretim yöntem ve tekniklerine ilaveten müzik ğretmenlerinin kullanması gereken Dalcroze, Kodaly, Orff Yaklaşımları ve bu yaklaşımlar doğrultusunda kullanılan etkili müzik ğretim yöntemleri bulunmaktadır. Günümüzün eğitim anlayışında teorik derslerde bile öğrencinin etkin olması, aktif ve katılımcı bir ders yürütülmesi beklenirken, müzik gibi uygulamalı bir derste bu yöntemlerin daha etkin bir şekilde kullanılması gereklidir. Genel müzik eğitimi, okul yaşamında uygulamaya dayalı, birkaç alandan biridir.

Öğrencilerin bireysel, toplumsal, kültürel yönlerini beslerken, olumlu davranışlar kazandırmada etkin bir rol üstlenebilir ve bunun için de etkin ğretim yöntemlerini kullanmayı, eğitimde kullanılan ğretim yöntemlerini de bu alana uygulayarak daha etkili sonuçların alınması mümkündür (Türkmen,2018).

Uçan (2012), müzik eğitimcisi Zuckmayer’e göre “müziği öğrenme”nin, “müzik yapmak demek” olduğunu belirtir, iten ve istekten gelen bir disiplin istediğini syer ve bu işte neşeli bir disiplin, disiplinli bir neşe içerisinde çalışmanın esas olduğunu vurgular. Bu nedenle etkili ğretim yöntem ve becerilerinin kazandırılması gerekmektedir. Öte yandan “ğretmenlik Uygulaması” dersi “ğretmen adaylarına, ğretmeni olacağı alanda ve ğretim düzeyinde, bizzat sınıf içinde öğretmenlik becerisi kazandıran ve belirli bir dersi ya da dersleri planlı bir şekilde öğretmesini sağlayan; uygulama etkinliklerinin tartışılıp değerlendirildiği” bir ders olarak tanımlanmıştır (MEB,1998).

Bununla birlikte, dersin içerik bilgi ve becerilerinin asıl kazandırılması gereken “zel ğretim yöntemleri” dersi başta olmak üzere, “sınıf yönetimi” ve diğer formasyon dersleridir. Bütün formasyon eğitimi boyunca edindikleri bilgilerin uygulamaya konulduğu ve dersin tecrübeli öğretmenleri tarafından verilen derslerin gözlemlendiği bir zaman dilimi olarak görülmektedir. Öğretmen adayı gelecekte mesleğini icra edeceği okullara gider ve gerçek bir eğitim ortamında müzik dersinin nasıl verildiğini gözlemler, sonra kendisi bu ortamda öğretmenlik mesleğini icra etmeye başlar. Bu açıdan oldukça önemli tecrübelerin kazanıldığı ve aktarıldığı bir süreç olarak karşımıza çıkar. Bu gereklilik doğrultusunda 1994-1998 yılları arasında YK/Dünya Milli Eğitimi Geliştirme Projesi çerçevesinde çalışmalar yapılmış, hazırlanan bir kılavuz yardımıyla, Eğitim Fakülteleri ile uygulama okullarının ğretmen yetiştirme konusunda yapacakları ortak çalışmalar düzenlenmiştir. Böylece Eğitim Fakülteleri ile uygulama okulları arasındaki iş birliği ve bu alanda görev alan bireylerin sorumluluk ve görevleri de açık bir şekilde ortaya konmuştur. Kılavuzda “ğretmen adaylarının başarılı bir ğretim için gerekli olan becerileri kazanabilmeleri için, okullarda geçirilecek sürenin sistemli bir şekilde planlanması ve izlenmesi gerekmektedir. Yeni programlarda okullarda uygulama alışmaları Okul Deneyimi I(3 Kredi), Okul Deneyimi II(3 Kredi) ve ğretmenlik Uygulaması (5 Kredi) başlıkları altında verilmektedir” bilgisi verilmiştir. Okul Deneyimi I ve II dersleri Eğitim Fakültelerinin normal ğretim programında yer almakla birlikte Pedagojik Formasyon Programında yer almamaktadır. Sertifika programı zorunlu dersleri listesine

bakıldığında bu derslerin tamamen Öğretmenlik Uygulaması dersi kapsamında ele alındığı görülmektedir (YÖK,1998).

Şişman (2000), öğretmedeki başarının alanı iyi bilmekle ilgili olduğunu, alanda iyi olan bir öğretmenin kendine güven duyacağını, alanını iyi bilmeyen bir öğretmenin ise neyi, nasıl öğreteceğini de bilemeyeceğini belirtmektedir.

“Öğretmenlik, Devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleğidir. Öğretmenler bu görevlerini Türk Milli Eğitiminin amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak ifa etmekle yükümlüdürler. Öğretmenlik mesleğine hazırlık genel kültür, özel alan eğitimi ve pedagogik formasyon ile sağlanır” (METK.1739:1973). Bu kanuna dayalı olarak öğretmenlerin formasyon almaları gerekmektedir. Ayrıca genel kültür ve özel alan eğitimine vurgu yapılmıştır. Özel alan eğitimi, öğretmenlerin kendi alanlarında edinmiş oldukları ve derslerinin öğretme sürecinde kullandıkları bilgileri kapsamaktadır. Müzik eğitimcisinin kendi alanı ile ilgili temel bilgi ve becerileri edinmiş olması, mesleki açıdan kendilerine güvenmelerini sağlamaktadır. Derslerinde daha etkili bir eğitim verebilmelerine olanak sağlar ve “Milli Eğitim Özel Alan Yeterlikleri” kapsamında bir müzik öğretmenin hangi konularda kendini yetiştirmesi gerektiği de belirlenmiş ve ifade edilmiştir. Buna göre bir müzik öğretmenin Planlama ve Düzenleme, Kuramsal-Uygulamalı Bilgi ve Beceriler, Müzik Kültürü, İzleme ve Değerlendirme ve Okul-Aile-Toplum ve Disiplinler Arası İş birliği Yapma başlıkları altında açıklanmıştır (MÖY,2015). Öğretmen yeterlikleri incelendiğinde özel alan yeterliklerinin planlama ile başladığı, kuramsal uygulamalı bilgi ve becerilerle devam ettiği görülür. Bu iki alandaki bilgi ve birikim müzik derslerindeki iyi bir akışın, etkili öğretimin temelini oluşturmaktadır. Ama yine de bir müzik öğretmeninde bunlardan çok daha fazlası bulunmak zorundadır. Başaran (1996), bir öğretmenin, öğretmenliğinin gerekliliğine ve gerektirdiği eylem ve işlemlere inanması gerektiğini savunur. Öğretmenliğe karşı geliştireceği olumlu tutumları duyuşsal, mesleğinde uzmanlaştıran bilgi ve davranışları bilişsel, mesleği için gerekli eylem ve işlemleri güvenli bir şekilde yapabilmesini sağlayan becerileri de davranışlarının devimsel boyutunda ele alır.

Akyıldız’a (2017) göre Öğrenme -öğretme sürecinin, öğretmenin alan bilgisi ve meslek bilgisi kapsamında öğrendiği tüm bilgi ve becerileri işe koştugu ve öğrencide öğrenme meydana getirmeye çalıştığı bir süreç olarak görmektedir. Buna bağlı olarak öğretme öğrenme sürecinin düzenlenmesini öğretmen eğitiminin ve dolayısıyla da öğretme becerisinin temeli olarak nitelendirir. Buna dayalı olarak öğretmen eğitiminde özel alan eğitiminin yanında öğretme becerisinin de geliştirilmesi gerekmektedir. Öğretmenlik uygulaması dersi de bu öğretmenlik niteliklerinin kazandırılması amacıyla öğretmen adaylarının alması zorunlu bir eğitim olarak pedagogik formasyon kapsamında verilmektedir.

Öğretmenlik Uygulaması ise, öğretmen adaylarının öğretmenlik becerilerini kazanması ve geliştirilmesi amacıyla uygulama okullarında yürüttüğü etkinlikleri ve sınıf içi öğretim uygulamasını içeren bir süreç olarak ifade edilmiş, öğretmen yeterlikleri ve değerlendirilmesi için de bir liste halinde yeterlikler, Konu Alanı Bilgisi, Alan Eğitimi Bilgisi, Planlama, Öğretim Süreci, Sınıf Yönetimi, İletişim, Öğrencilerin Öğrenmelerini İzleme, Değerlendirme ve Kayıt Tutum ve Diğer Yeterlikler başlıkları altında ele alınmıştır (MEB,1998). Ayrıca bu yeterlikler ders gözlem formuna dönüştürülerek öğretmen adaylarının, öğretmen uygulama öğretmenin ve uygulama öğretim elemanının doldurduğu bir form haline getirilmiştir.

Öğretmenlik Uygulaması dersi Uygulama Öğretim Elemanı, Uygulama Öğretmeni ve Okulun ortak çalışmaları ile yürütülen bir derstir. Uygulama öğretim elemanı, öğretmen adayına rehberlik yapan kişidir. Öğretmen adayını, uygulama okulu, programı, öğretmen yeterlikleri konusunda bilgilendirmekle yükümlüdür. Öğretmen adaylarını okula götüren, tanıştıran ve mesleğe atılan ilk adımda yanlarında olarak, tecrübe kazanmalarını sağlayan yol göstericidir. Uygulama öğretmenleriyle iş birliği yapar. Plan, öğretim araçları ve benzeri hazırlıklarda rehberlik ve

danışmanlık yapar. Öğretmen adaylarına yazılı ve sözlü dönüt verir, uygulama öğretmeni ile öğretmen adayının gelişimini takip eder, gelişmesi için önlemler alır, denetler ve Milli Eğitim Bakanlığınca belirlenen kurallara uygun yürütölüp yürütölmediğini kontrol eder. Uygulama sonunda öğretmen adayını uygulama öğretmeni ile birlikte değerlendirir (MEB,1998).

Heidegger, “Öğretme”nin öğrenmeden zor olduğunu, gerçek öğretmenin öğretmeyi öğrenmeden başka bir şey öğretmediğini söyler (Ak: Alıcıgüzel,1999). Müzik eğitimi, öğrencilerin estetik beğeni ve zevklerini geliştiren bir ders olmanın ötesinde, algı ve bilgilerini işleyiş biçimlerini de geliştiren bir yapıya sahiptir. Bu yapısı ancak etkili bir öğretmenin elinde daha etkili ve öğrencilerin gelişimlerine katkı sağlayıcı olabilmektedir. Alıcıgüzel’e göre, örgün eğitimin geliştirilmesinde program, araç-gereç ve okul binasının önemli etkileri olmakla birlikte önemli öge öğretmendir. Çünkü öğretmen programı işleme koyan, gerçekleştiren ve hayata geçiren başarıya ulaşmasını sağlayan kişidir. Bu nedenle öğretmenin bu öğretme yöntemlerini en iyi şekilde bilmesi ve uygun ortamı oluşturarak programın başarıya ulaşmasını sağlamalıdır.

Öğretmenin farklı özelliklerinin bulunmasının, öğretim programlarının etkili bir şekilde uygulanmasına katkı sağladığı görülür. Bu özellikler arasında, öğreteceği alan bilgisine hâkim olması, bu alana yönelik bilgi ve becerileri kazandırırken kullanacağı öğretim yöntemlerini en iyi şekilde uygulayabilir olması, planlama becerilerine sahip olması ve öğretim sürecini en iyi şekilde yönetebilme becerilerinin bulunması gerekmektedir. Bir öğretmenin ulaşmak istediği hedeflerini bilmemesi onu gerçekleştirecek yöntemleri de seçememesine yol açmaktadır (Demirel,2011). Hangi yöntemleri nasıl kullanacağını bilmesi ise verdiği öğretimin etkililiğini artırır. Burada hangi yöntemleri seçeceğini, öğrencilerde hangi davranışları kazandıracağını iyi bir planlama ile başaracağı unutulmamalıdır. Planlama becerisi mesleki başarının anahtarıdır. Bu beceriler bulunmadığında öğretmen mesleki yeterlikleri sağlayamaz, alana yönelik kazandırılması beklenen davranış veya kazanımların öğrenciler tarafından edinilmesine katkıda bulunamaz ve öğretim sürecinin boşa geçirilmesine sebep olabilir. Özellikle müzik eğitiminde öğretim yöntem ve tekniklerinin verilmesi, alanın uygulamalı bir alan olmasının bir gereğidir. Okul öncesi, ilk ve orta okul dönemlerinde verilmesi gereken temel bilgi ve becerilerin tamamen uygulamalı yöntemlerle verilmesi, öğrencilerin öğretim sürecinde aktif bir şekilde yer almalarının sağlanması büyük önem taşımaktadır.

Bütün bunlar, öğrencilere davranışlar kazandırma, bu kazanımları yaşamının farklı boyutlarında kendi yararına kullanma amacıyla yapılır. Demirel (2004), “Sınıf içerisinde öğrenme-öğretme sürecinin etkili olabilmesi uygun yöntemlerin seçimiyle doğru orantılıdır” der ve öğretmenlerin yöntem konusunda seçici olabilmelerinin onların çok farklı yöntemleri tanımaları ve kullanabilmeleri ile mümkün olabileceğini belirtir. Yani yöntem zenginliği öğretim sürecinin gelişmesine, zenginleşmesine ve kalıcı izli öğrenmenin sağlanmasına katkıda bulunur.

Müzik gibi uygulamaya dayalı alanlarda kullanılan öğretim yöntemleri, “anlatma, tartışma, örnek olay, gösterip yaptırma, problem çözme, bireysel çalışma” (Demirel, 2004) gibi yöntemlerin yanı sıra çok daha farklı ve sürekli öğrencilerin aktif olacakları bir takım farklı yöntemlere ihtiyaç duyar. Müziksel Algı ve Bilgilenme” öğrenme alanına yönelik oldukça farklı öğretim yöntem ve tekniklerinin yanı sıra dinleme-söyleme-çalma, müziksel yaratıcılık ve müzik kültürü öğrenme alanlarına yönelik yöntem ve teknikler de oldukça farklı olabilmektedir. Bu öğretim yöntemleri ise, müziğin farklı alanlarından gelen öğrencilerce veya öğretmen adaylarınca bir uzman eşliğinde görülüp, yaptırılmadan öğrenilmesi oldukça güç çalışmalardır. Bu nedenle müzik öğretmeni adaylarının, konu alan bilgisi, öğretme- öğrenme süreci, planlama ve öğretim süreci gibi öğeler konusunda yetkin olmaları beklenmektedir ve ders gözlem formu bu öğelerin öğretmen adaylarında bulunup bulunmadığının sınanmasını gerektirmektedir. Böylece bir öğretilerde bulunması gereken temel niteliklerin neler olduğunun tespitinin ötesinde, bu gözlem formunu dolduran öğretmen adaylarının da kendisinden ne tür davranış ve bilimsel nitelikler beklendiğine dair bir fikir oluşması sağlanmaktadır.

Araştırma müzik eğitimi verecek olan öğretmen adayı konservatuvar öğrencilerinin mesleki yeterliklerinin değerlendirilmesi yoluyla eksiklerin tespitini sağlaması açısından önem taşımaktadır. Böylece eksiklerin giderilmesi ile öğretmen adaylarının mesleki yeterliklerinin geliştirilmesinin mümkün olabileceği düşünülmektedir.

Öğretmenlik uygulaması dersleri çerçevesinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı liselerde derslere katılan öğretmen adaylarının gözlem formları yoluyla değerlendirilmeleri yoluyla öğretmenliğe ne denli hazır olduklarının ya da olmadıklarının tespit edilmesidir.

2.Yöntem

Araştırma betimsel bir niteliğe sahiptir. “Pedagojik Formasyon Eğitimi Alan Konservatuvar Öğrencilerinin Öğretmenlik Uygulaması Dersine Yönelik Yeterliklerinin Değerlendirilmesi” amaçlanmıştır. Bu doğrultuda Öğretmenlik Uygulaması Değerlendirme Formu ölçek olarak kullanılmıştır. Öğretmen adaylarından, uygulama öğretmeninden ve uygulama öğretim elemanından elde edilen veriler nicel yöntemlerle incelenmeye çalışılmış, az sayıda veri elde edildiği için yüzdelik oranlarla ifade edilerek yorumlanmaya çalışılmıştır.

Araştırma, Pedagojik Formasyon Eğitimi Alan Konservatuvar Öğrencilerinden Öğretmenlik Uygulaması Dersine katılan ve gözlem formunu dolduran 30 öğrenci, 6 uygulama öğretmeni ve 1 Uygulama Öğretim Elemanının katılımıyla gerçekleştirilmiştir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Veriler, öğretmen adayı konservatuvar öğrencilerinin ve uygulama öğretmenlerinin derslerde yaptıkları gözlemler sırasında doldurdıkları gözlem formları yoluyla toplanmıştır. Öğrencilerden bu formları aynı öğrenci için sadece bir kez doldurmaları istenmiş, her öğrenci beşerli gruplar halinde gittikleri Öğretmenlik Uygulaması dersinde kendi gruplarındaki bir veya iki arkadaşını değerlendirmiş aynı öğrenci ikiden fazla değerlendirilmeye tabi tutulmamıştır. Böylece 60 forma ulaşılması planlanmış fakat bazı öğrenciler tek bir arkadaşlarını değerlendirdiklerinden 55 form elde edilebilmiştir. Uygulama Öğretmenleri ise 2 öğrencinin dersleri takip etmemeleri nedeniyle 23 öğrenci değerlendirmiştir. Uygulama Öğretim Elemanının ise 30 öğrenciyi gözlemlediği görülmüştür. Bu formlarda tablo halinde verilmiş davranışlar ve bu davranışların görülmesine yönelik eksik, kabul edilebilir ve iyi yetişmiş ifadeleri çerçevesinde verdikleri cevaplar değerlendirilmiştir. Araştırmada geçerlik ve güvenilirliği sağlamak amacıyla YÖK ve Milli Eğitim Bakanlığının iş birliği çerçevesinde hazırladıkları ve Öğretmenlik Uygulaması dersi kapsamında doldurmakla yükümlü oldukları gözlem formları kullanılmış, yine bu dersin gerekleri çerçevesinde bu formları doldurmaları gereken bireylerin doldurmaları sağlanmıştır.

3. Bulgular

2017-2018 Öğretim yılında Pedagojik Formasyon öğrenimi gören 30 konservatuvar öğrencisinin öğretmenlik uygulaması derslerinde birbirlerine yönelik ders gözlemleri yapmaları istenmiş, gözlem yaptıkları öğrencilerin isimlerini yazmaksızın yaptıkları gözlemler tablolar halinde özetlenmiş ve toplanan veriler değerlendirilmiş, öğrencilerin birbirlerini gözlemleri yoluyla öğretmenlik mesleğine yönelik uygulama derslerinden elde ettikleri deneyimlerini değerlendirmeleri istenmiştir. Her öğrenci en çok iki arkadaşını değerlendirmiştir. Böylece öğrencilerin hem öğretmenlik deneyimlerini arkadaşları üzerinden eleştirel bir bakış açısı ile değerlendirmeleri sağlanmış, hem de birbirlerinde gördükleri olumlu ve olumsuz davranışları kendi öğretmenlik yaşamlarına yansıtmaları sağlanmıştır.

Tablo 1. Ders Gözlem Formunu Dolduran Konservatuvar Öğrencilerinin Lisans Eğitimi Aldıkları Programları

Tablo 1. Ders Gözlem Formunu Dolduran Konservatuvar Öğrencilerinin Lisans Eğitimi Aldıkları Programları		
AKÜ DEVLET KONSERVATUVARI BÖLÜMLER	ÖĞRENCİ SAYILARI	%
Türk Sanat Müziği	10	33.33
Türk Halk Müziği	6	20.00
Müzik Bölümü	12	40
Sahne Sanatları Bölümü	2	6.66
Toplam	30	100

Afyon Kocatepe Üniversitesi Devlet Konservatuvarı öğrencilerinden oluşan çalışma grubunda 10 öğrenci Sanat Müziği, 6 öğrenci Halk Müziği, 12 öğrenci Müzik Bölümü ve 2 öğrenci Sahne Sanatları Bölümü öğrencisidir. Müzik ve Sahne Sanatları Bölüm programları birbirine yakın ve genel müzik eğitimi kapsamında verilecek bilgilerle daha fazla iç içedir. Koro ve müzik pedagojisi dersleri kapsamında genel müzik öğretim yöntemleri ile daha sık karşılaşmaktadır. Türk Sanat Müziği ve Halk Müziği Bölümlerinin programları ise daha çok alan eğitimi ile donatılmıştır. Milli Eğitim Bakanlığına bağlı liselerde verilen müzik derslerindeki sanat müziği ve halk müziği konularında bu öğretmen adaylarının ön plana çıktığı, batı müziği veya temel müzik eğitimi gibi konularda da müzik ve sahne sanatları programını bitirmiş öğrencilerin daha rahat oldukları öğretmen adayları tarafından belirtilmiştir.

Pedagojik Formasyon Eğitimi Almakta Olan Konservatuvar Öğrencilerinin Ders Anlatımlarına Yönelik Gözlemleri

Bu bölümde pedagojik formasyon eğitimi almakta olan konservatuvar öğrencilerinin ders anlatımlarına yönelik görüşleri Konu Alanı ve Alan Eğitimi, Öğretme-Öğrenme Süreci açısından ele alınmış ve irdelenmeye çalışılmıştır.

Tablo 2. Ders Gözlem Formunda Yer Alan “Konu Alanı Bilgisi” Başlıklı Bölüme İlişkin Öğretmen Adaylarının Ders Anlatan Arkadaşlarına Yönelik Gözlemleri

Tablo 2. Ders Gözlem Formunda Yer Alan “Konu Alanı Bilgisi” Başlıklı Bölüme İlişkin Öğretmen Adaylarının Ders Anlatan Arkadaşlarına Yönelik Gözlemleri											
KONU ALANI VE ALAN EĞİTİMİ											
1.1. KONU ALANI BİLGİSİ	E	%	K	%	İ	%	Boş	%	Toplam		
1. Konu ile ilgili temel ilke ve kavramları bilme	2	3.63	24	43.63	25	45.45	4	7.27	55		
2. Konuda geçen temel ilke ve kavramları mantıksal bir tutarlılıkla ilişkilendirebilme	0	0	31	56.36	23	41.81	1	1.81	55		
3. Konunun gerektirdiği sözel ve görsel dili (şekil, şema, grafik, formül vb.) uygun biçimde kullanabilme	2	3.63	27	49.09	25	45.45	1	1.81	55		
4. Konu ile alanın diğer konularını ilişkilendirme	4	7.27	25	45.45	26	47.27	0	0	55		

Konu Alanı Bilgisine yönelik gözlemler incelendiğinde yarıya yakın bir öğrenci grubunun ders anlatırken “Konu ile ilgili temel ilke ve kavramları bildiği”, “temel ilke ve kavramları mantıksal bir tutarlılıkla ilişkilendirebilme konusunda başarılı olduğu”, “Konunun gerektirdiği sözel ve görsel dili (şekil, şema, grafik, formül vb.) uygun biçimde kullanabildiği”, “Konu ile alanın diğer konularını ilişkilendirebildiği” anlaşılmıştır. Bu oranların “kabul edilebilir” seçeneğinde bu denli yüksek olması mesleki alanda eğitim almış öğretmen adayları için düşük bir başarı olarak görülebilir ve öğretmen adaylarının kendi alanlarıyla ilgili edindikleri bilgileri aktarma konusunda yeterince başarılı olmadıkları düşüncesi ortaya çıkabilir. Çünkü konservatuvar eğitimleri süresince müziğin temel kavram ve ilkeleriyle donatılmış olarak dördüncü sınıf düzeyine eriştikleri varsayılmaktadır. Buradan öğrencilerin müzik öğretmenliğine yönelik konu alan bilgilerinin yeterli olmadığı görüşüne ulaşılmıştır. Öte yandan keman, kanun, bağlama branşında aldıkları eğitimin genel müzik eğitimi verilecek bir alanın gereğini karşılayamadığı düşüncesi de ortaya çıkmaktadır.

Bu durumda konservatuvar kökenli müzik öğretmen adaylarının genel müzik eğitimi verilecek lise ve dengi okulların müfredatları konusunda yetiştirilmelerinin gereği ortaya çıkmaktadır. Özellikle özel öğretim yöntemleri derslerinin bu konudaki eksikleri gidermede önemli olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 3. Ders Gözlem Formunda Yer Alan, “Alan Eğitimi Bilgisi” Başlıklı Bölüme İlişkin Öğretmen Adaylarının Ders Anlatan Arkadaşlarına Yönelik Gözlemleri

Tablo 3. Ders Gözlem Formunda Yer Alan, “Alan Eğitimi Bilgisi” Başlıklı Bölüme İlişkin Öğretmen Adaylarının Ders Anlatan Arkadaşlarına Yönelik Gözlemleri										
1.0. KONU ALANI VE ALAN EĞİTİMİ										
1.2. ALAN EĞİTİMİ BİLGİSİ	E	%	K	%	İ	%	Boş	%	Toplam	
1.2.1. Özel öğretim yaklaşım ve tekniklerini bilme	3	5.45	27	49.09	25	45.45	0	0	55	
1.2.2. Öğretim teknolojilerinden yararlanabilme	2	3.63	27	49.09	25	45.45	1	1.81	55	
1.2.3. Öğrencilerde yanlış gelişmiş kavramları belirleyebilme	2	3.63	29	52.72	24	43.63	0	0	55	
1.2.4. Öğrenci sorularına uygun ve yeterli yanıtlar oluşturabilme	2	3.63	25	45.45	27	49.09	1	1.81	55	
1.2.5. Öğrenme ortamının güvenliğini sağlayabilme	4	7.27	23	41.81	25	45.45	3	5.45	55	

Yukarıdaki tabloya göre, formasyon eğitimi sürecinde öğretmenlik uygulaması dersini alan konservatuvar öğrencilerinin, yine kendi arkadaşlarının gözlemlerine göre “Özel öğretim yaklaşım ve tekniklerini bilme” durumları %45,4 oranında iyi, %49,0 oranında kabul edilebilir ve %5,4 oranında eksik bulunmuştur. “Öğretim teknolojilerinden yararlanabilme” konusunda %45,4’i iyi, “Öğrencilerde yanlış gelişmiş kavramları belirleyebilme” konusunda %43,6’ü iyi, “Öğrenci sorularına uygun ve yeterli yanıtlar oluşturabilme” konusunda %49,0, “Öğrenme ortamının güvenliğini sağlayabilme” %45,4 oranında “iyi yetişmiş”, “kabul edilebilir” düzeyde olanların oranı ise %47,5 oldukları bulgusuna ulaşılmıştır. Bu bulgulara göre alan eğitimi bilgisi kapsamında

öğretmen adaylarının göstermesi beklenen davranışları %45,7 oranında gerçekleştirebildikleri anlaşılmaktadır.

Bu tablodan, öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında ders anlatan öğretmen adaylarının yarıya yakınının alan eğitimi bilgilerinin “kabul edilebilir” bir düzeyde olduğu, “iyi yetişmiş” olanların da yarıdan az olduğu anlaşılmaktadır.

Bu durum müzik öğretmenliği mesleği açısından kaygı verici olarak görülebilir. Özellikle öğretim yöntem ve yaklaşımları konusundaki yetersizlikleri oldukça dikkat çekicidir.

Tablo 4. Ders Gözlem Formunda Yer Alan, Öğretme-Öğrenme Süreci Kapsamında, “Planlama” Başlıklı Bölüme İlişkin Öğretmen Adaylarının Ders Anlatan Arkadaşlarına Yönelik Gözlemleri

Tablo 4. Ders Gözlem Formunda Yer Alan, Öğretme-Öğrenme Süreci Kapsamında, “Planlama” Başlıklı Bölüme İlişkin Öğretmen Adaylarının Ders Anlatan Arkadaşlarına Yönelik Gözlemleri										
2.0. ÖĞRETME-ÖĞRENME SÜRECİ										
2.1.	PLANLAMA	E	%	K	%	İ	%	Boş	%	Toplam
2.1.1.	Ders planını açık, anlaşılır ve düzenli biçimde yazabilme	2	3.63	23	41.81	26	47.27	4	7.27	55
2.1.2.	Amaç ve hedef davranışları açık bir biçimde ifade edebilme	3	5.45	25	45.45	26	47.27	1	1.81	55
2.1.3.	Hedef davranışları uygun yöntem ve teknikleri belirleyebilme	2	3.63	28	50.90	25	45.45	0		55
2.1.4.	Uygun araç-gereç ve materyal seçme ve hazırlayabilme	8	14.54	22	40.0	25	45.45	0		55
2.1.5.	Hedef davranışlara uygun değerlendirme biçimlerini belirleyebilme	3	5.45	31	56.36	21	38.18	0		55
2.1.6.	Konuyu önceki ve sonraki derslerle ilişkilendirme	3	5.45	29	52.72	21	38.18	2	3.63	55

Konservatuvar kökenli müzik öğretmen adaylarının öğretme öğrenme sürecinin planlama alanına yönelik gözlemlerine bakıldığında, yarıya yakın bir bölümünün iyi yetişmiş olduğu, diğer yarıya yakın bölümü ise kabul edilebilir bir düzeyde olduğu görülmektedir. Buna göre öğretmen adaylarının planlama açısından gerekli davranış ve becerileri yeterince ortaya koyamadıkları söylenebilir. Çünkü öğretmenlik mesleğinin temel gerekleri içerisinde planlı olmak büyük önem taşımaktadır. Öğretmen adaylarının planlı olmak ve derslerinde bütün bir öğretim sürecini planlı bir şekilde yürütmek gerektiğinin daha büyük bir özenle anlatılmasının gereği ortaya çıkmaktadır.

Tablo 5. Ders Gözlem Formunda Yer Alan, Öğretme-Öğrenme Süreci Kapsamında, “Öğretim Süreci” Başlıklı Bölüme İlişkin Öğretmen Adaylarının Ders Anlatan Arkadaşlarına Yönelik Gözlemleri

Tablo 5. Ders Gözlem Formunda Yer Alan, Öğretme-Öğrenme Süreci Kapsamında, “Öğretim Süreci” Başlıklı Bölüme İlişkin Öğretmen Adaylarının Ders Anlatan Arkadaşlarına Yönelik Gözlemleri

2.0. ÖĞRETME-ÖĞRENME SÜRECİ										
2.2. ÖĞRETİM SÜRECİ	E	%	K	%	İ	%	Boş	%	Toplam	
2.2.1. Çeşitli öğretim yöntem ve tekniklerini uygun biçimde kullanabilme	1	1.81	36	65.45	18	32.72	0		55	
2.2.2. Zamanı verimli kullanabilme	2	3.63	17	30.90	36	65.45	0		55	
2.2.3. Öğrencilerin etkin katılımı için etkinlikler düzenleyebilme	3	5.45	23	41.81	29	52.77	0		55	
2.2.4. Öğretimi bireysel farklılıklara göre sürdürebilme	2	3.63	31	56.36	22	40.0	0		55	
2.2.5. Öğretim araç-gereç ve materyallerini sınıf düzeyine uygun biçimde kullanabilme	1	1.81	26	47.27	28	50.90	0		55	
2.2.6. Özetleme ve uygun dönütler verebilme	5	9.09	19	34.54	31	56.36	0		55	
2.2.7. Konuyu yaşamla ilişkilendirebilme	5	9.09	21	38.18	29	52.72	0		55	
2.2.8. Hedef davranışlara ulaşma düzeyini değerlendirebilme	3	5.45	21	38.18	31	56.36	0		55	

Konservatuvar kökenli müzik öğretmen adaylarının öğretme öğrenme süreci başlıklı bölümdeki “öğretim sürecine” yönelik gözlemlerine bakıldığında, %32.7 oranında bir öğrenci grubunun öğretim yöntem ve tekniklerini uygun bir biçimde kullanabilme becerisini sergileyebildikleri görülmektedir. Burada öğretmen adaylarının öğretim yöntem ve tekniklerini kullanabilme konusunda yeterli olmadıkları düşüncesine ulaşılmaktadır. Yine dikkat çeken ve öğrencilerin yeterli olmadıkları görüşünü ortaya koyan bir diğer oran öğretimi bireysel farklılıklara göre sürdürebilme becerisinde ortaya çıkmaktadır. Buradan öğretmen adaylarının müzik öğretmenliği mesleğine ilişkin temel yeterlikleri elde etme konusunda yeterli olmadıkları ya da kısmen yetmişmiş oldukları sonucuna ulaşılmaktadır.

Uygulama Müzik Öğretmenlerinin Pedagojik Formasyon Eğitimi Almakta Olan Konservatuvar Öğrencilerinin Ders Anlatımlarına Yönelik Gözlemleri

Tablo 6. Ders Gözlem Formunda Yer Alan “Konu Alanı Bilgisi” Başlıklı Bölüme İlişkin Uygulama Öğretmenlerinin Ders Anlatan Öğretmen Adaylarına Yönelik Gözlemleri

KONU ALANI VE ALAN EĞİTİMİ										
1.1. KONU ALANI BİLGİSİ	E	%	K	%	İ	%	Boş	%	Toplam	
1. Konu ile ilgili temel ilke ve kavramları bilme	0	0	4	17.39	19	82.60	0	0	23	
2. Konuda geçen temel ilke ve kavramları mantıksal bir tutarlılıkla ilişkilendirebilme	0	0	6	26.08	17	73.91	0	0	23	
3. Konunun gerektirdiği sözel ve görsel dili (şekil, şema, grafik, formül vb.) uygun biçimde kullanabilme	1	17.39	3	13.04	19	82.60	0	0	23	
4. Konu ile alanın diğer konularını ilişkilendirme	0	0	5	21.73	16	69.56	2	8.69	23	

Altı müzik öğretmeni ders anlatan 30 öğrenci içerisinde 23'üne yönelik gözlemlerini formları doldurarak değerlendirmişlerdir. Bu değerlendirmeler aşağıdaki tablolarda ele alınmıştır.

Tablo 6. Ders Gözlem Formunda Yer Alan “Konu Alanı Bilgisi” Başlıklı Bölüme İlişkin Uygulama Öğretmenlerinin Ders Anlatan Öğretmen Adaylarına Yönelik Gözlemleri

Uygulama Öğretmenlerinin konu alan bilgilerine yönelik değerlendirmelerine bakıldığında oldukça iyimser davrandıkları ve öğretmen adaylarını başarılı bulduklarını belirttikleri görülmektedir. Burada uygulama öğretmenlerinin empati kurarak öğretmen adaylarına karşı daha korumacı ve kollayıcı bir tavır sergiledikleri anlaşılmakta, mesleğe atıldıkları zaman bu becerilerinin gelişeceği görüşünde oldukları anlaşılmaktadır. Kendileriyle yapılan sözlü görüşmelerde de bu durumu dile getirmişler, mesleğe atıldıktan sonra kendilerini geliştirdiklerini de ifade etmişlerdir. Bununla birlikte, konu ile ilgili temel kavramlar öğretmen adaylarının mesleğe atılmadan önce edinmiş olmaları beklenen temel davranışlardır ve hizmet içi eğitimlerle geliştirilmeleri beklenmektedir.

Tablo 7. Ders Gözlem Formunda Yer Alan, “Alan Eğitimi Bilgisi” Başlıklı Bölüme İlişkin Uygulama Öğretmenlerinin Ders Anlatan Öğretmen Adaylarına Yönelik Gözlemleri

Tablo 7. Ders Gözlem Formunda Yer Alan, “Alan Eğitimi Bilgisi” Başlıklı Bölüme İlişkin Uygulama Öğretmenlerinin Ders Anlatan Öğretmen Adaylarına Yönelik Gözlemleri										
1.0.	KONU ALANI VE ALAN EĞİTİMİ									
1.2.	ALAN EĞİTİMİ BİLGİSİ	E	%	K	%	İ	%	Boş	%	Toplam
1.2.1.	Özel öğretim yaklaşım ve tekniklerini bilme			4	17.39	18	78.26	1	4.34	23
1.2.2.	Öğretim teknolojilerinden yararlanabilme			5	21.79	16	69.56	2	8.69	23
1.2.3.	Öğrencilerde yanlış gelişmiş kavramları belirleyebilme			5	21.79	18	78.26			23
1.2.4.	Öğrenci sorularına uygun ve yeterli yanıtlar oluşturabilme	1	17.39	6	26.08	16	69.56			23
1.2.5.	Öğrenme ortamının güvenliğini sağlayabilme			2	8.69	21	91.30			23
ALAN EĞİTİMİ BİLGİSİ										

Uygulama öğretmenlerinin, alan eğitimi bilgisi konusunda da öğretmen adaylarına karşı pozitif bir tutum geliştirdikleri gözlenmektedir. Öğretmen adaylarına karşı sergiledikleri olumlu tutum, kendileriyle yapılan görüşmelerde de dile getirilmiş, zamanla gelişecekleri için yetersiz olduklarını düşünmediklerini belirtmişlerdir.

Tablo 8. Ders Gözlem Formunda Yer Alan Öğretme-Öğrenme Süreci Bölümünün “Planlama” Başlıklı Bölümüne İlişkin Uygulama Öğretmenlerinin Ders Anlatan Öğretmen Adaylarına Yönelik Gözlemleri

Tablo 8. Ders Gözlem Formunda Yer Alan Öğretme-Öğrenme Süreci Bölümünün “Planlama” Başlıklı Bölümüne İlişkin Uygulama Öğretmenlerinin Ders Anlatan Öğretmen Adaylarına Yönelik Gözlemleri

2.0. ÖĞRETME-ÖĞRENME SÜRECİ										
2.1. PLANLAMA	E	%	K	%	İ	%	Boş	%	Toplam	
2.1.1. Ders planını açık, anlaşılır ve düzenli biçimde yazabilme	0	0	4	17.39	19	82,6	0	0	23	
2.1.2. Amaç ve hedef davranışları açık bir biçimde ifade edebilme	0	0	6	26,08	17	73,9	0	0	23	
2.1.3. Hedef davranışları uygun yöntem ve teknikleri belirleyebilme	1	4,34	2	8,69	20	86,9	0	0	23	
2.1.4. Uygun araç-gereç ve materyal seçme ve hazırlayabilme	2	8,69	3	13,04	18	78.26	0	0	23	
2.1.5. Hedef davranışlara uygun değerlendirme biçimlerini belirleyebilme	0	0	5	21,79	17	73.91	1	4,34	23	
2.1.6. Konuyu önceki ve sonraki derslerle ilişkilendirme	1	4,34	4	17.39	15	65.21	3	13,04	23	

Planlama konusuna yönelik olarak, uygulama müzik öğretmenleri, öğretmen adaylarına hangi konuları anlatacakları konusunda yardımcı oldukları ve konuları birlikte belirledikleri için aynı korumacı tutumun bu alana yönelik görüşlerinde de belirgin bir şekilde ortaya çıktığı görülmektedir. Uygulama öğretmenlerinin öğretmen adaylarının ders işleyişlerini objektif bir biçimde değerlendirmedikleri anlaşılmaktadır.

Tablo 9. Ders Gözlem Formunda Yer Alan Öğretme-Öğrenme Süreci Bölümünün “Öğretim Süreci” Başlıklı Bölümüne İlişkin Uygulama Öğretmenlerinin Ders Anlatan Öğretmen Adaylarına Yönelik Gözlemleri

2.0. ÖĞRETME-ÖĞRENME SÜRECİ										
2.2. ÖĞRETİM SÜRECİ	E	%	K	%	İ	%	Boş	%	Toplam	
2.2.1. Çeşitli öğretim yöntem ve tekniklerini uygun biçimde kullanabilme	0	0	8	34.78	15	65.21	0	0	23	
2.2.2. Zamanı verimli kullanabilme	0	0	7	30.43	14	60.86	0	0	23	
2.2.3. Öğrencilerin etkin katılımı için etkinlikler düzenleyebilme	0	0	6	26.08	17	73.91	0	0	23	
2.2.4. Öğretimi bireysel farklılıklara göre sürdürebilme	0	0	5	21.73	18	78.26	0	0	23	
2.2.5. Öğretim araç-gereç ve materyallerini sınıf düzeyine uygun biçimde kullanabilme	0	0	5	21.73	17	73.91	1	4.34	23	
2.2.6. Özetleme ve uygun dönütler verebilme	1	4.34	2	8.69	18	78.26	2	8.69	23	
2.2.7. Konuyu yaşamla ilişkilendirebilme	0	0	5	21.73	17	73.91	1	4.34	23	
2.2.8. Hedef davranışlara ulaşma düzeyini değerlendirebilme	0	0	6	26.08	15	65.21	2	8.69	23	

Ders gözlem formunda yer alan öğretme-öğrenme süreci bölümünün “öğretim Süreci” başlıklı bölümüne ilişkin uygulama öğretmenlerinin ders anlatan öğretmen adaylarına yönelik gözlemlerine bakıldığında, öğretmen adaylarını oldukça başarılı buldukları görülmektedir. Öğretmen adaylarının arkadaşlarını değerlendirdikleri Tablo 5’e bakıldığında aynı şekilde başarılı bulmadıkları gözlenmektedir. Bu durum uygulama öğretmenlerinin yine olumlu tutum sergiledikleri ve çok kötü buldukları öğrenciler için bile ancak kabul edilebilir seçeneğini işaretledikleri tahmin edilmektedir. Bu bölümdeki soruları yanıtlarken de uygulama öğretmenlerinin yeterince objektif davranmadıkları görüşüne ulaşılmıştır.

Uygulama Öğretim Elemanlarının Görüşlerine Göre

Uygulama öğretim elemanı, öğretmenlik uygulaması dersinin yürütücü konumunda olan kişidir. Yapılan çalışmaları denetler ve rehberlik eder. Bu durum, yapılan çalışmaları gözlemlerken daha titiz ve dikkatli olmasını gerektirir.

Tablo 10. Ders Gözlem Formunda Yer Alan “Konu Alanı Bilgisi” Başlıklı Bölüme İlişkin Uygulama Öğretim Elemanının Ders Anlatan Öğretmen Adaylarına Yönelik Gözlemleri

Tablo 10. Ders Gözlem Formunda Yer Alan “Konu Alanı Bilgisi” Başlıklı Bölüme İlişkin Uygulama Öğretim Elemanının Ders Anlatan Öğretmen Adaylarına Yönelik Gözlemleri											
KONU ALANI VE ALAN EĞİTİMİ											
1.1.	KONU ALANI BİLGİSİ	E	%	K	%	İ	%	Boş	%	Toplam	
1.	Konu ile ilgili temel ilke ve kavramları bilme	0	0	10	33.33	20	66.66	0	0	30	
2.	Konuda geçen temel ilke ve kavramları mantıksal bir tutarlılıkla ilişkilendirebilme	1	3.33	10	33.33	19	63.33	0	0	30	
3.	Konunun gerektirdiği sözel ve görsel dili (şekil, şema, grafik, formül vb.) uygun biçimde kullanabilme	2	6.66	9	30	19	63.33	0	0	30	
4.	Konu ile alanın diğer konularını ilişkilendirme	4	13.33	9	30	17	56.66	0	0	30	

Uygulama öğretim elemanının yapmış olduğu değerlendirmelere bakıldığında aşağıdaki bilgi ve görüşlere ulaşılmıştır: Öğretmen adaylarının konu alan bilgisi açısından %60 ve üzeri oranda başarılı oldukları anlaşılmaktadır. Bununla birlikte eksik ve kabul edilebilir olduğunu düşündüğü öğretmen adayı sayısı da az değildir.

Tablo 11. Ders Gözlem Formunda Yer Alan, “Alan Eğitimi Bilgisi” Başlıklı Bölüme İlişkin Uygulama Öğretim Elemanının Ders Anlatan Öğretmen Adaylarına Yönelik Gözlemleri

Tablo 11. Ders Gözlem Formunda Yer Alan, “Alan Eğitimi Bilgisi” Başlıklı Bölüme İlişkin Uygulama Öğretim Elemanının Ders Anlatan Öğretmen Adaylarına Yönelik Gözlemleri

1.0.	KONU ALANI VE ALAN EĞİTİMİ									
1.2.	ALAN EĞİTİMİ BİLGİSİ	E	%	K	%	İ	%	Boş	%	Toplam
1.2.1.	Özel öğretim yaklaşım ve tekniklerini bilme	5	16.66	14	46.66	11	36.66	0	0	30
1.2.2.	Öğretim teknolojilerinden yararlanabilme	7	23.33	7	23.33	16	53.33	0	0	30
1.2.3.	Öğrencilerde yanlış gelişmiş kavramları belirleyebilme	6	20	7	23.33	17	56.66	0	0	30
1.2.4.	Öğrenci sorularına uygun ve yeterli yanıtlar oluşturabilme	5	16.66	9	30	16	53.33	0	0	30
1.2.5.	Öğrenme ortamının güvenliğini sağlayabilme	5	16.66	4	13.33	21	70	0	0	30
ALAN EĞİTİMİ BİLGİSİ										

Uygulama öğretim elemanının, öğretmen adaylarının alan eğitimi bilgileri açısından yeterli olmadıkları görüşünde olduğu anlaşılmaktadır. Eksik ve kabul edilebilir bulduğu öğretmen adayı sayısı hiç de az değildir. Özellikle öğretim yaklaşım ve teknikleri konusunda kabul edilebilir bulduğu oran %46,6’dır. İyi yetişmiş olduğunu düşündüğü öğrenci sayısı 11 oranı %36,6’dır. Buradan öğretmen adaylarının özel öğretim yöntemleri konusunda yeterli olmadıkları sonucu çıkarılabilir.

Tablo 12. Ders Gözlem Formunda Yer Alan Öğretme-Öğrenme Süreci Bölümünün “Planlama” Başlıklı Bölümüne İlişkin Uygulama Öğretim Elemanının Ders Anlatan Öğretmen Adaylarına Yönelik Gözlemleri

Tablo 12. Ders Gözlem Formunda Yer Alan Öğretme-Öğrenme Süreci Bölümünün “Planlama” Başlıklı Bölümüne İlişkin Uygulama Öğretim Elemanının Ders Anlatan Öğretmen Adaylarına Yönelik Gözlemleri										
2.0. ÖĞRETME-ÖĞRENME SÜRECİ										
2.1. PLANLAMA	E	%	K	%	İ	%	Boş	%	Toplam	
2.1.1. Ders planını açık, anlaşılır ve düzenli biçimde yazabilme	1	3.33	11	36.66	18	60	0	0	30	
2.1.2. Amaç ve hedef davranışları açık bir biçimde ifade edebilme	1	3.33	10	33.33	19	63.33	0	0	30	
2.1.3. Hedef davranışlara uygun yöntem ve teknikleri belirleyebilme	3	10	11	36.66	16	53.33	0	0	30	
2.1.4. Uygun araç-gereç ve materyal seçme ve hazırlayabilme	3	10	12	40	15	50	0	0	30	
2.1.5. Hedef davranışlara uygun değerlendirme biçimlerini belirleyebilme	4	13.33	8	26.66	18	60	0	0	30	
2.1.6. Konuyu önceki ve sonraki derslerle ilişkilendirme	2	6.66	12	40	16	53.33	0	0	30	

Uygulama öğretim elemanının öğretme sürecindeki planlama çalışmalarına yönelik olarak öğretmen adaylarını %78,2 oranında yeterli bulduğu anlaşılmaktadır. Hedef davranışları ve uygun değerlendirme biçimlerini belirleme konularındaki başarıları artarken, hedef davranışlara uygun

yöntem ve teknikleri belirleyebilme ve uygun araç ve materyal seçme ve hazırlayabilme konularında yeterlilik oranlarının düştüğü saptanmıştır.

Tablo 13. Ders Gözlem Formunda Yer Alan Öğretme-Öğrenme Süreci Bölümünün “Öğretim Süreci” Başlıklı Bölümüne İlişkin Uygulama Öğretim Elemanının Ders Anlatan Öğretmen Adaylarına Yönelik Gözlemleri

Tablo 13. Ders Gözlem Formunda Yer Alan Öğretme-Öğrenme Süreci Bölümünün “Öğretim Süreci” Başlıklı Bölümüne İlişkin Uygulama Öğretim Elemanının Ders Anlatan Öğretmen Adaylarına Yönelik Gözlemleri										
2.0.	ÖĞRETME-ÖĞRENME SÜRECİ									
2.2.	ÖĞRETİM SÜRECİ	E	%	K	%	İ	%	Boş	%	Toplam
2.2.1.	Çeşitli öğretim yöntem ve tekniklerini uygun biçimde kullanabilme	4	13.33	16	53.33	10	33.33	0	0	30
2.2.2.	Zamanı verimli kullanabilme	4	13.33	9	30	17	56.66	0	0	30
2.2.3.	Öğrencilerin etkin katılımı için etkinlikler düzenleyebilme	8	26.66	9	30	13	43.33	0	0	30
2.2.4.	Öğretimi bireysel farklılıklara göre sürdürebilme	7	23.33	10	33.33	13	43.33	0	0	30
2.2.5	Öğretim araç-gereç ve materyallerini sınıf düzeyine uygun biçimde kullanabilme	5	16.66	10	33.33	16	53.33	0	0	30
2.2.6	Özetleme ve uygun dönütler verebilme	3	10	13	43.33	15	50	0	0	30
2.2.7	Konuyu yaşamla ilişkilendirebilme	5	16.66	11	36.66	14	46.66	0	0	30
2.2.8	Hedef davranışlara ulaşma düzeyini değerlendirebilme	4	13.33	11	36.66	15	50	0	0	30

Uygulama öğretim elemanının öğretme-öğrenme sürecinin öğretim süreci açısından öğretmen adaylarını değerlendirdiği yukarıdaki tabloda yer alan verilerden, çeşitli öğretim yöntem ve tekniklerini uygun biçimde kullanabilme konusunda yeterli olmadıkları anlaşılmıştır. Eksik bulunduğu öğretmen adayı oranı da belirgin biçimde artmıştır. Öğrencilerin etkin katılımı için etkinlikler düzenleyebilme kazanımına yönelik değerlendirmesinde eksik yetişmiş olduğunu düşündüğü öğretmen adayı sayısı 8, oranı %26,6’dır. Bu kazanım yine öğretim yöntem ve tekniklerini bilme ve kullanabilme durumlarına bağlıdır. Buradan öğretmen adaylarının öğretim yöntemlerini bilme ve kullanma konusunda yetersiz oldukları anlaşılmaktadır.

4. Sonuç ve Öneriler

Pedagojik formasyon eğitimi alan konservatuvar öğrencilerinin öğretmenlik uygulaması dersine yönelik yeterliklerinin değerlendirilmesi amacıyla yapılan çalışmada, Müzik Öğretmeni adaylarının özellikle öğretim yöntemlerini bilme ve kullanma konusunda yeterli olmadıkları, öğretim teknolojilerini kullanma konusunda ve öğretim araç-gereç ve materyallerini sınıf düzeyine uygun bir biçimde kullanabilme gibi konularda daha iyi yetiştirilmelerinin gerektiği ortaya çıkmıştır. Öğretmen adaylarının Eğitim Fakültesi dışındaki kaynaklardan formasyon olarak yetiştirilmeleri durumunda, formasyon eğitiminin verildiği program çerçevesinde özel öğretim yöntemleri, materyal geliştirme, öğretmenlik uygulaması gibi derslerde öğretmen adaylarının öğretim yöntemlerini kullanmak konusunda daha fazla bilgi ve beceri kazandırılmaları gerektiği anlaşılmış, bu dersleri veren öğretim

elemanlarının öğretim yöntemleri ve materyal kullanımı konusunda daha bilinçli bir eğitim vermesinin gerektiği görülmüştür.

Uygulama öğretmenlerinin öğretmen adaylarına karşı oldukça olumlu bir tutum sergilemeleri, öğretmen adaylarının yeterince objektif değerlendirilememelerine yol açtığı ve bu durumun öğretmen adaylarının eksiklerinin saptanmasında engel teşkil ettiği anlaşılmıştır. Uygulama öğretmenlerinin yapıcı ama eleştiri de getiren, eksiklerini yapıcı bir şekilde ortaya koyan ve daha iyi yetiştirilmelerine fırsat sağlayan bir üslup geliştirmelerinin önemli olduğu ve eksiklerini saklamamanın öğretmen adaylarının gelişimlerine ket vurduğu gözlenmiştir.

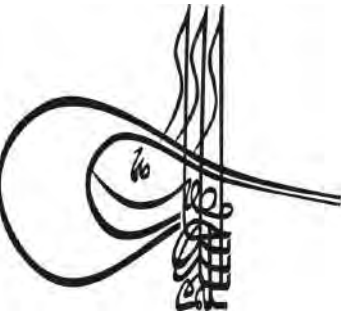
Öğretmen yetiştirmenin ve yetiştirilen öğretmen adaylarının mesleki gelişimlerinin mesleğe atılmadan önce ve sonra devam etmesinin gerekliliği ortadadır. Öğretmenlerin kendilerini yetiştirmelerinin gelecek nesillerin yetiştirilmesine büyük katkı sağlayacağı da açıktır. Müzik öğretmenleri diğer derslerden farklı olarak, uygulamalı ve etkileşimli bir derstir ve bu ders içerisinde kullanılan doğru yöntem ve teknikler öğrencilerin bireysel, toplumsal yönlerini geliştirmektedir. Ayrıca yapılan doğru çalışmalar öğrencilerin fiziksel, ruhsal ve bilişsel gelişimlerine katkıda bulunmaktadır. Bu nedenle müzik derslerinin etkili ve işlerinin gereğini bilen, öğretim yöntemlerini en iyi şekilde kullanabilen öğretmenlerce verilmesi gerekmektedir. Öğretmen adaylarının özellikle yöntem ve materyal konusundaki eksiklerinin tamamlanması ve formasyon eğitimleri süresince bu alanlara yönelik çalışmaların daha titizlikle yürütülmesi umulmakta ve beklenmektedir.

Müzik öğretmenliği yapmak ve bu doğrultuda pedagojik formasyon eğitimi almak isteyen öğretmen adayları bu almakta oldukları eğitim sonrasında atanabilmektedirler. Fakat lisans eğitimleri süresince alamadıkları bazı bilgiler meslek yaşamlarına yansımakta, öğretmen yeterliklerini karşılayamadıkları gözlenmektedir. Bu araştırmanın konservatuvar öğrencilerinin pedagojik formasyon eğitimi sırasında öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında mesleki yeterliklerini tespit etmekte olduğundan yol gösterici bir nitelik taşıması ve öğretmen adaylarını yetiştirmekte olan öğretim elemanlarına da adayların eksiklikleri konusunda veri sunarak fayda sağlaması ümit edilmektedir.

KAYNAKÇA

- Akyıldız, S. (2017) Pedagojik Formasyon Öğretmen Adaylarının Öğretim Sürecinin Düzenlenmesine Yönelik Öz-Yeterlik İnançlarının İncelenmesi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fak. Dergisi*. 6(2), 566-598, 2017.
- Akyüz, Y. (2007) *Türk Eğitim Tarihi*. Ankara: Pegem A Yay.
- Alıcıgüzel, İ. (1999) *Çağdaş Okulda Eğitim ve Öğretim*. İstanbul: Sistem Yay.
- Başaran, İ. E. (1996) *Türkiye Eğitim Sistemi*. Ankara: Yargıcı Mat.
- Demirel (2004) *Öğretme Sanatı*. Ankara: Pegem A Yay.
- Demirel Ö. (2011) *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Pegem A Yay.
- Güdek, B. (2016) Türkiye’de Müzik Öğretmeni Yetiştirme ve Pedagojik Formasyon Sorunu. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 16 (İpekyolu Özel Sayısı), 2282-2294.
- Memduhoğlu, H. B., Yılmaz, K. vd. (2010) *Eğitim Bilimine Giriş*. Ankara: Pegem A Yay.
- Şişman, M. (2000). Öğretmenlik Mesleğine Giriş. Ankara: PegemA Yay.
- Temiz, E. (2016) Pedagojik Formasyon Alan Müzik Öğretmeni Adaylarının Mesleki Yeterlikleri. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* Volume 11/3 Winter 2016, p. 2165-2174.

- Tepeli, Y., Caner M. (2014) Pedagojik Formasyon Programı ğrencilerinin ğretmenlik Uygulaması İle İlgili Görüşleri. *Eğitim Bilimleri Araştırma Dergisi*. E Dergi: Cilt 4, Sayı 2. Ekim 2014.
- Türkmen, E. F. (2018) *Müzik Eğitiminde ğretim Yöntemleri*. (3.Baskı) Ankara: Pegem A Yay.
- Uçan, A. (2012) *Eduard Zuckmayer ve Cumhuriyet Müzik Eğitimi*. Ankara: Müzik Eğitimi Yay.
- Millî Eğitim Bakanlığı (1998) *ğretmen Adaylarının Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim ğretim Kurumlarında Yapacakları ğretmenlik Uygulamasına İlişkin Yönerge*. Tebliğler Dergisi Ekim 1998/2493. <http://mevzuat.meb.gov.tr/html/102.html> Erişim Tarihi:31.03.2018
- Yüksek ğretim Kurulu (1998) *Fakülte Okul İşbirliği*. <http://www.yok.gov.tr/documents>. Erişim Tarihi: 30.03.2018
- Milli Eğitim Temel Kanunu (14.06.1973) 1739 Numaralı Kanun. Tertip: 5 Cilt: 12 Sayfa: 2342
- Millî Eğitim Bakanlığı (2015) *Müzik ğretmen Yeterlikleri* <http://oygm.meb.gov.tr>. Erişim Tarihi:31.03.2018
- Millî Eğitim Bakanlığı (2015) *Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programına İlişkin Çerçeve Usul ve Esaslar*. <http://www.yok.gov.tr/web/guest/icerik>. Erişim Tarihi:31.03.2018
- Millî Eğitim Bakanlığı (2017) *ğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri*. Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü. <https://oygm.meb.gov.tr/> Erişim Tarihi:31.03.2018



Article Info/Makale Bilgisi

✍ Received/Geliş: Mayıs 2018

✓ Accepted/Kabul: Haziran 2018

✍ Referees/Hakemler: Doç. Dr. Mesut GÜN - Dr. Öğr. Üyesi Davut SARITAŞ

This article was checked by iThenticate.

İLKÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN FEN ÖĞRETİMİNE YÖNELİK ZİHİNSEL MODELLERİNİN İNCELENMESİ*

Hacer ULU** - İjlal OCAK***

ÖZET

Bireylerin sahip oldukları fen öğretimine yönelik zihinsel modeller öğrenme becerilerinin niteliği için oldukça önemlidir. Ülkemizde fen dersi programının 2005 yılında köklü değişimi dikkate alınırsa eğitimdeki reformların büyük ölçüde gerçekleştirilmesi öğretim anlayışına bağlıdır. Öğretmenlerin öğretime yönelik inançlarının sınıf uygulamalarına yansması nitelikli bir eğitimin sağlanmasında önemli etkiye sahiptir. Öğretmenlerle birlikte ders programlarının uygulanmasından sorumlu olan öğrencilerin fen öğretimine yönelik zihinsel modelleri geçmiş öğrenme yaşantılarından kaynaklanmaktadır. Bu nedenle öğrencilerin fen öğretimine yönelik zihinsel modellerinin belirlenmesi, eğitim sürecinde öğretim uygulamalarının düzenlenmesi ve değiştirilmesine yönelik uygun bir başlangıç noktası olabilir. Bu araştırmanın amacı, ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin fen dersi öğretimine yönelik zihinsel modellerinin kendi çizimlerine dayalı olarak bazı değişkenler açısından incelenmesidir. Araştırmanın örneklemini ise Afyonkarahisar ilinde bulunan okullardaki 704 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada veriler Fen Bilgisi Öğretmeni Resimleme Formu (DASTT-C)'nin ve Çoklu Zekâ Alanları Envanteri'nin yanıtlanmasıyla elde edilmiştir. Veri toplama araçlarının uygulanması sonunda elde edilen veriler amaçlara uygun olarak frekans, yüzde, aritmetik ortalama, standart sapma, Mann Whitney U-testi ve Kruskal-Wallis H-testi kullanılarak analiz edilmiştir. DASTT-C aracının yanıtlanması sonucunda öğrencilerin %29'unun öğrenci merkezli, %59.9'unun hem öğrenci hem de öğretmen merkezli ve

* Bu çalışma Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü bünyesinde Doç. Dr. İjlal OCAK danışmanlığında hazırlanan “İlköğretim Öğrencilerinin Fen Öğretimine Yönelik Algılarına Bazı Değişkenlerin Etkisi” adlı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

**  Dr. Öğr. Üyesi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Sınıf Eğitimi ABD, El-mek: hacerulu03@gmail.com

***  Doç. Dr., Afyon Kocatepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Fen Bilgisi Eğitimi ABD, El-mek: iocak@aku.edu.tr

%10.7'sinin öğretmen merkezli fen öğretimine yönelik zihinsel modele sahip oldukları bulgusuna ulaşılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre öğrencilerin fen öğretimine yönelik zihinsel modellerinin sınıf düzeyine göre farklılık göstermezken cinsiyete göre farklılık gösterdiği saptanmıştır. Ayrıca öğrencilerin fen dersi öğretimine yönelik zihinsel modelleriyle çoklu zekâ türleri arasında bir ilişki bulunmamıştır.

Anahtar Kelimeler: fen öğretimi, fen öğretmeni resimleme formu, zihinsel model ve çoklu zekâ.

DETERMINATION OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS' MENTAL MODELS OF SCIENCE EDUCATION

ABSTRACT

The mental models of the science teaching that individuals have are very important for the quality of their learning skills. If the radical change in the science curriculum in our country is taken into consideration in 2005, the realization of reforms in education largely depends on the teaching approach. Teachers' beliefs of teaching have an important influence in ensuring a quality education that reflects on classroom practices. The mental models of the science teaching of the students who are responsible for the implementation of the curriculum together with the teachers are due to past learning experiences. For this reason, the identification of students' mental models of science teaching may be an appropriate starting point for the regulation and modification of teaching practices in the educational process. The aim of this research is to examine the mental models of the 4th and 5th grade students of primary school science teaching in terms of some variables based on their drawings. The sample of the research consists of 704 students in the schools in Afyonkarahisar province. The research was conducted by responding to the Draw-a-Science-Teacher-Test Representation Form (DASTT-C) and Multiple Intelligence Fields Inventory. The data obtained at the end of the application of data collection instruments were analyzed using frequency, percentage, arithmetic mean, standard deviation, Mann Whitney U-test and Kruskal-Wallis H-Test according to the objectives. As a result of the DASTT-C response, students were found to have a %29 student-centered, %59.9 neither teacher nor student and %10.7 teacher-centered mental model of science teaching. According to the results obtained, it was determined that the mental model of science education no differ according to classroom level though differ according to gender. Moreover, there was no relation between the mental models of students about science teaching and multiple intelligence types.

STRUCTURED ABSTRACT

Problem

Today, when raising children who are able to evaluate and interpret the information they get in a critical way and to reach the information in accordance with the education purposes gained importance, "sciences" is a science which helps to understand and develop different point of

views, is built upon experiments, quantitative measurements and observations to able to understand natural events correctly in our universe, consists of endeavours to predict events which have not been observed yet, examines the nature and natural events. It provides the students to become more active rather than the teachers in the application process which aims the students to gain knowledge in a high level. What are the equipments or profile of the people which sciences try to gain? Accordingly, some ideas have been alleged by the different researchers. According to Soylu (2004), raising individuals who are able to adapt the innovations easily and take the lead, according to Alsop and Hicks (2011), to understand the manner of scientists' work and help to lay foundations of the decisions which are made in today's technology world improving quickly, have been aimed.

How should the sciences education be which is suitable for the sciences' purposes and human model which it intends to raise? In this respect, Tertemiz (2003), indicated that the questions like "How should the qualified sciences' education and training be? How should the necessary sciences' curriculum be arranged in order students to reach scientific information and to make them think like a scientist?" have been discussed. According to Peters and Stout (2006), the education which is required to apply in science and technology subject is a sciences education which pays attention to individuals differences. The teachers should apply the curriculum with individual and supplemental activities.

The research results done by Duban (2010) and Elmas, Demirdogen and Geban (2011) show that the students have the most neither student nor teacher centered mental model of science education, on the other hand the research done by Louca vd. (2002) show that students have the teacher centered mental model of sciences education. Sciences which aims to raise students who research, question, explore and solve problems seem how possible to reach these aims with the students who are teacher centered or with the irresolute mental model. While some of the researches aim at determining the education mental model of the students, on the other hand, some aim at determining the relationship of the students' mental models with certain variables (Türkmen, 2002; Yılmaz vd., 2007). In the literature review, while there are limited studies which examine that there is a relationship between their class levels and genders with their mental model of sciences education, on the other hand, there are no researches examining the dominant types of intelligence and relation between them. In this respect, different types of studies trying to explain the relationship of the students' mental model of sciences education with the different variables, may bring a different perspective to the literature. In the direction of these opinions, the main goal of the research is to determine the mental model of sciences education of the students in accordance with their individual differences. In this respect, 4 questions are asked:

1) What is the level of the students' mental models of sciences education?

2) Are there any differences between their mental models of sciences education according to their class levels?

3) Are there any differences between their mental models of sciences education according to their genders?

3) Are there any differences between their mental models of sciences education according to their multiple intelligence types?

Method

Research Model

In this study, general survey model has been used because of the relation between multiple intelligence types and demographic features along with the mental model of science and technology subject's education of the 4th and 5th grade students. "Surveys are researches conducted on large groups, in which individuals in the group try to describe the facts, facts, events and events related to a case and event" (Karakaya, 2012, p.59).

Population and Sample

The research's general population is composed of the 4th and 5th grade students in primary school in province-wide of Afyonkarahisar and the sample is composed of 704 students. In the research, cluster sampling method has been used. In Afyonkarahisar, each primary school has been regarded as a cluster and the schools which would part in the research were selected among them.

Application of the Data Collection Tools

As the data collection tools, the scales below have been used.

The DASTT-C

The Science Teacher Representation Form (DASTT-C) was developed by Thomas, Pedersen and Finson (2001). The internal consistency coefficient of the form (KR-20) was 0.82. The DASTT-C tool was developed to identify students' mental models of science and technology lessons. In the implementation of the DASTT-C tool, students are directed to the statement "Draw your lesson on science and technology with teachers and students". What is the teacher doing under the drawing area? Ask students what they are doing and ask for official statements drawn from students. The DASTT-C scoring section consists of two phases. The first stage of pointing consists of 3 parts. The drawings are checked according to these parts and are expressed as "yes (1)" or "no (0)" according to the criteria in the chapters. These chapters are: Teacher, student and translate. The 'teacher' section of this tool is divided into two parts as teacher activity (such as demonstration, speech, use of visual tools) and teacher position (position, class position, posture in terms of students). The "student" section of this tool is divided into two parts: student activity (passive learning, teacher response) and student position (sitting in class). The third chapter "Environment" is formed within the classroom. The order of the sequences is evaluated according to criteria such as the teaching symbol (like wood), the symbols of science (science equipment, etc.). The scores are collected after the drawings are checked against each division. The total score is 10-13, teacher-centered, 5-9 is neither teacher-centered nor student-centered, 0-4 is placed through student-centered DASTT-C (Thomas Pedersen and Finson, 2001).

The Multiple Intelligence Inventory

In the research, the multiple intelligence inventory has been used which was developed by Ahmet Saban (2004). This inventory has 80 sentences. The multiple intelligence inventory is a 5 point likert scale and it has been numbered from 0 to 4 which represent the positive judgement to negative respectively and the scale has been evaluated out of 320. The items have been prepared according to 5 points rating system. "0 = Not applicable for me, 1 = A little applicable, 2 = Partly applicable, 3 = Fairly applicable, 4 = Completely applicable"

The inventories filled out by the students have been evaluated with "Student centered multiple intelligence inventory"(Saban,2004) and the students' dominant intelligence areas have been detected. In the research done by Oral and Doğan(2010), Cronbach Alfa internal consistency factor of the multiple intelligence inventory is 0,77 and in the research done by Durmuş and Özdemir (2013) is 0,861.

Findings and Result

The drawings of the students remind the changes done in the curriculum of Science and Technology subject since 2004-2005 educational year. According to Yılmaz and vd. (2008) constructivist approach in accordance with student centered education encourage the students to interpret, explain, make researches and discuss their opinions. In this research which shows the changing of the program reflects what extent to the mental model of students' science education, the mental model of students' science education does not reflect properly the student centered education which is determined by the program. When the findings have been examined, 29% of the 4th and 5th grade students have student centered mental model of science education, 59.9% of them irresolute science education mental model of neither student nor teacher centered and 10,7% of them teacher centered science education mental model. In the research done by Duban(2010), 29% of the teacher candidates have student centered mental model of science education, 61% of them irresolute mental model of science education mental model of neither student nor teacher centered and 9% of them teacher centered of mental model science education. In the research done by Elmas, Demirdöğen and Geban (2011), 37,9% of the chemistry teacher candidates have student centered science education image, 39,4% of them irresolute science education image neither student nor teacher centered and 22,7% of them teacher centered science education image in their minds. The findings obtained fit the finding of the both researches. There are students who has the mental model of the most neither student nor teacher centered science education.

The first variable at hand in the research is the class level. According to Turkmen (2002), the class level is an important element to form the teacher candidates' mental model of science education. In this situation, the findings of the research in terms of the class levels do not fit the results of the research done by Turkmen (2002). Having no significant difference in mental model of science education of the 4th and 5th grade students show that there are similar differences according to their class levels. In the other finding of this research, it has been detected that there are significant differences in terms of gender variables. The research results Show that the female students have the

mental model of the student-centered science education. According to the research results done by Yılmaz vs. (2007), the scores obtained by the teacher candidates Show no differences in terms of genders. In this respect, it doesn't fit the research findings.

The variable which has been undertaken in the other finding of the research is the multiple intelligence. According to Burma (2003), it has been revealed that the learning environment which is prepared by paying attention to the multiple intelligence theory may contribute to the process of teaching and learning. According to the research results, there are no significant differences in the students' mental model of science education in terms of their multiple intelligence types. When the mean ranks have been checked, the students who have dominantly visual, musical, social and naturalistic intelligence, have the mental model of the student centered science edutaion; the students who have dominantly verbal, mathematical, bodily and interpersonal intelligence, have the mental model of the teacher centered science education. Campbell, Smith, Boulton-Levis, Brownle, Burnet, Carrington and Purdie (2001) examined in their researches that if there are differences between the mental model types of the same learning environment of the students who have different learning approaches. In the study, it has been seen that the students who have different learning approaches perceive the same learning environment in a different way.

Keywords: science education, draw-a-science-teacher-test, mental model and multiple intelligence.

Giriş

Eğitim amaçları doğrultusunda bilgiye ulaşan, edindikleri bilgileri eleştirel açıdan değerlendirerek yorum getirebilen bireylerin yetiştirilmesinin önem kazandığı günümüzde fen bilimleri doğal yaşamı düzenli bir şekilde inceleyen, incelenmeyen olayları tahmin etme gayretlerini içeren (Aydoğdu ve Kesercioğlu, 2005), evrenimizdeki doğa olaylarının doğru anlaşılabilmesi amacıyla gözlemlere, deneylere ve nicel ölçümlere dayalı, farklı bakış açılarını anlamaya ve geliştirmeye yardım eden, doğal olaylar hakkında bilgi sahibi olmayı ve bilginin neden oluştuğu hakkında sebepler ortaya koymayı, kanıtları tartışmayı ve bunları diğerlerine aktarmayı, önceki bilgiyi kullanmayı ve yorumlamayı yansıtan (Farmery, 2002), bilginin gerçeklerle ilişkili olduğunu ve kanıtlar ortaya çıktıkça değişeceğini kabul edebilmeyi, teori ve hipotezleri kavramayı gerektiren (Soylu, 2004) bir bilimdir. Bu ifadelerden hareketle fen bilimlerinin daha çok üst düzey bilgi kazandırmayı amaçlayan uygulama sürecinde öğretmenden ziyade öğrencilerin aktif konumda olmasını öne sürdüğünü ifade edebiliriz. Bu doğrultuda “fen bilimlerinin kazandırmak istediği insan donanımı nedir ya da insan profili nedir” soruları cevaplandırılması gereken sorulardan birisidir. Fen bilimleri Soylu'ya (2004) göre yeniliklere kolayca uyum sağlayabilen ve önderlik eden, Alsop ve Hicks'e (2001) göre bilim adamlarının çalışma yollarını anlamaya ve hızlı bir şekilde ilerleyen günümüz teknoloji dünyasında verilen kararların temellerini atmaya yardım eden, Harlen'e (2006) göre hepimizin hayatını etkileyen konularda mantıklı kararlar alabilen, doğal yaşamı kavramalarına, fıkırsel çeşitliliği ile heyecan duymalarını sağlayan, olaylara merak duygusu geliştirmeye teşvik eden (Çepni, 2010) bireyler yetiştirmeyi hedeflemektedir.

Fen bilimlerinin amaçları ve yetiştirmek istediği insan modeline uygun olarak fen öğretimi nasıl olmalıdır? Bu konuda Tertemiz (2003) “Nitelikli fen öğretimi ve eğitimi nasıl olmalıdır, öğrencilerin bilimsel bilgiye ulaşabilmeleri ve bir bilim insanı gibi düşünebilmeleri için gerekli fen

öğretim ve eğitim programları nasıl düzenlenmelidir?” sorularının tartışıldığını belirtmektedir. Peters ve Stout’a (2006) göre fen ve teknoloji dersinde uygulanması gereken öğretim bireysel farklılıkların dikkate alındığı fen bilimleri eğitimidir. Öğretmenler öğretim programını bireysel ve bütünleyici etkinliklerle uygulayabilmelidir. Fen eğitimi standartlarına (1996) göre toplumun bütün üyelerinin öğrenmesinden sorumlu olmak için öğrencilerin araştırmalarının ve onların çalışmalarının karmaşıklığı ve içeriği hakkında öğrencilere önemli karar verme becerisi kazandırarak öğrenciler arasında işbirliğini geliştirmelidir (Akt. Peters, 2006). Öğrenci merkezli öğretim sürecinde, değişik yollarla öğrenen bireylerin varlığı, değişik yöntemlerle öğretimi birlikte getirmiştir. Dolayısıyla öğretmenin bir öğretim yöntemiyle öğrenmeyi sağlamanın olanağı yoktur. Fen öğretiminin planlanmasında dikkate alınan hususlardan diğeri de öğrencinin zihinsel modelidir. Rule, Bisbo ve Waloven’e (2008) göre yapılan araştırmalar, öğrencilerin sınıflarda geçirdikleri yaşantılar sonucunda öğretmen davranış ve tutumlarının öğrencilerin fen öğretimine yönelik zihinsel modellerini etkilediğini ortaya koymuştur. Her bireyin farklı zihin ve öğrenme yapısına sahip olduğu düşüncesinin kabulü, eğitim ortamlarının bu farklılıklara cevap verecek şekilde düzenlenmesini sağlayacaktır. Her ne kadar günümüzde eğitim ortamlarında öğrenci merkezli öğretim anlayışı benimsenmiş olsa da öğretmen merkezli fen öğretimine yönelik zihinsel modele sahip öğrenciler mevcuttur (Yılmaz, Türkmen ve Pedersen, 2008). Louca, Rigas ve Valanides’e (2002) göre iyi bir öğretim öğretmen merkezli ve öğrenci merkezli öğretimi içerir. Bu açıdan öğrencilerin sahip oldukları fen öğretimine yönelik zihinsel modellerinin belirlenmesi, alginın düzenlenmesini ve algıdaki bazı eksikliklerin giderilmesini kolaylaştırmaktadır.

Fen öğretimine yönelik zihinsel modellerin belirlenmesinde standart testler kullanılabileceği gibi çizim yöntemi de kullanılabilir. Kendrick ve McKay’e (2002) göre çizimler, öğrencilerin okul içindeki ve dışındaki yaşamlarında karmaşık dünyayla ilgili oluşturdukları deneyimlerini yansıttığı için onların gelişimsel sürecini izlemeyi sağlayan önemli bir yöntemdir. Öğretmenler, öğrencilerin çizimlerinden, resimlerinden ve oluşturdukları ürünlerden yaşamlarındaki ve düşünce yapılarındaki değişimler hakkında bilgi edinebilirler (McNair, Thomson ve Williams, 1998). Araştırmacılar çizim yönteminin sadece öğrencinin performansına değil aynı zamanda psikolojik ya da iç dünyasına yorum getirmeyi sağlayan araçlardan birisi olduğunu da belirtmektedir. Çizimler, çocukların zihinsel modellerini analiz etmede çok güçlü yöntemdir (L. Campbell, B. Campbell ve Dickinson, 2004; Rodari, 2007; Weber ve Mitchell, 1996). Çizim, psikolojik yönden bireyi anlamada bir ölçüt taşıdığı gibi zekâ, karakter, yakın çevre özellikleriyle onun içsel yaşamını tanımayı sağlayan araç olarakta önemlidir (Di Leo, 1983; Malchiodi, 1998; Yavuzer, 1993). Çizimler temel bilgi, algılayış ya da davranışları açıklamada gerekli olan önemli bilgileri sağlar (Oster ve Crone, 2004). Bu şekilde öğrencilerin benzer sonuçlar veren içsel, bilişsel ve görsel özellikleri harmanlanır (Aydoğdu ve Kesercioğlu, 2005). Bu yüzden öğrencilerin fen öğretimine yönelik zihinsel modellerini hem bilişsel hem de psikolojik açıdan tespit etmede çizim yöntemi kullanılacak araçlardan birisidir.

Çizim yöntemi ile geliştirilen testler incelendiğinde ilk olarak zekâ testleri üzerine yoğunlaşıldığı görülmektedir. Bazı çizim testleri ile zekâ testlerinden elde edilen puanlar arasında yüksek korelasyon olduğunu gösteren çalışmalar yapılmıştır (Harris, 1997, akt. Ünal, 2003). Goodenough’ın (1926) “Bir İnsan Çiz” testinde çocukların çizimleri, gerçekçi ve tamamlayıcı fikirleri yansıttığı için zihinsel olgunluklarıyla arasında yüksek ilişki bulunmuştur (Akt. Anning ve Ring, 2004). Harlen’e (1988) göre öğrencilerin düşünceleri ve zihinsel modelleri açık uçlu sorular sorarak, çizim yaptırarak, tahminlerini ve açıklamalarını dinleyerek ortaya çıkarılabilir. Çizim yöntemi kullanılarak öğrencilerin fen öğretimine yönelik zihinsel modellerini ortaya çıkarmada kullanılacak araçlardan birisi de Fen Öğretmeni Resimleme Formu’dur. Fen Öğretmeni Resimleme Formu, fen öğretimine yönelik zihinsel modeli belirlemek için geliştirilmiş bir araçtır. Bu araç Goodenough’ın (1926) “Bir İnsan Çiz” ve Chambers’in (1983) “Bilim İnsanı Çiz” testinden yararlanılarak geliştirilmiştir. Bu form öğrencilerin çizimlerini bazı temel standartlara göre değerlendirmeyi içermektedir (Akt. Yılmaz, Türkmen, Pedersen ve Çavaş, 2007).

Öğrencilerin fen dersine karşı bakış açılarını inceleyen son araştırmalardaki çizimlerin odak noktası yaratıcılığa ve aktiviteye dayalı fen öğretimidir. Çizimlerin bu özellikleri, öğrencilerin fen dersine yönelik zihinsel modellerini etkileyecektir (Ward, Roden, Hewlett ve Foreman, 2005). Alan yazın incelendiğinde öğretmen adaylarının yaratıcılık ya da aktiviteye dayalı fen öğretiminden ziyade öğretmen merkezli ya da hem öğrenci hem de öğretmen merkezli fen öğretimi zihinsel modeline sahip oldukları tespit edilmiştir. Güven-Yıldırım, Köklükaya ve Aydoğdu (2016) tarafından yapılan araştırmada fen öğretmeni adaylarının düz anlatım ve soru-cevap tekniklerini tercih ettikleri, Maden, Durukan ve Akbaş (2011) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin fen öğretimine yönelik zihinsel modellerinin öğrenci merkezli öğretimden uzaklaştığı tespit edilmiştir. Öğrencilerin fen öğretimine yönelik zihinsel modellerinin çizim yöntemi ile belirlenmeye çalışıldığı Akkus (2013), Al-Amoush, Usak, Erdogan, Markic ve Eilks (2013), Duban (2010), Elmas, Demirdöğen ve Geban (2011), Gheith ve Aljaberi (2017), Sinclair, Szabo, Redmond-Sanogo ve Sennette (2013) ile Tatar, Yıldız-Feyzioğlu, Buldur ve Akpınar (2012) tarafından yapılan araştırmalar öğretmen adaylarının çoğunun hem öğrenci hem de öğretmen merkezli, Alkış-Küçükaydın ve Uluçınar-Sağır (2018), Louca vd. (2002) ve Tarmo (2018) tarafından yapılan araştırmalar ise öğrencilerin en fazla öğretmen merkezli fen öğretimine yönelik zihinsel modele sahip olduklarını ortaya koymuştur. Öğretmen adaylarının hangi fen öğretimine yönelik zihinsel modele sahip olduklarını araştıran çalışmaların yanı sıra lisans programlarında fen öğretimi dersinin fen öğretimine yönelik zihinsel modele etkisini araştıran çalışmalara da rastlanmıştır. Buldur (2017) bilim yöntemi, Üner ve Akkuş (2016) ise pedagojik formasyon derslerinin katılımcıların geleneksel öğretime olan inançlarının öğrenci merkezli öğretime doğru değişmeye başlamasında etkili olduğunu belirtmiştir. Markic ve Eilks (2013) yaptıkları araştırmada kimya bölümünde öğrenime devam eden 1. sınıfların öğretmen merkezli, 5. yarıyıl ve mezun olanların ise daha yenilikçi inançlara sahip olduklarını, Ambusaidi ve Al-Balushi (2012) alan eğitiminden sonra öğretmen adaylarının zihinsel modellerinin hem öğrenci hem de öğretmen merkezliye yaklaştığını belirlemişlerdir. Alan yazında öğretmen adaylarının fen öğretimine yönelik zihinsel modellerini araştıran çalışmalar çoğunlukta olmasına rağmen ilköğretim öğrencilerinin zihinsel modellerini belirlemeye çalışan araştırma oldukça sınırlıdır. Yılmaz, Türkmen ve Pedersen (2008) tarafından yapılan araştırmada dördüncü sınıf öğrencilerinin çoğunluğunun hem öğrenci hem de öğretmen merkezli fen öğretimine yönelik zihinsel modele sahip oldukları tespit edilmiştir.

Yapılan araştırmalardan bir kısmı öğretmen adayları ya da ilköğretim öğrencilerinin sahip oldukları öğretim modelini belirlemeye yönelikken bir kısmı öğrencilerin sahip oldukları fen öğretimine yönelik zihinsel modellerle bazı değişkenlerle ilişkisini belirlemeye dönüktür. Decker ve Rimm-Kaufman (2008), Türkmen (2002), Yılmaz vd. (2007) ve Yılmaz vd. (2008) tarafından yapılan araştırmalarda katılımcıların fen öğretimine yönelik zihinsel modellerinin cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği tespit edilmiştir. Diğer değişken ise çoklu zekâ olarak ele alınabilir. Öğrencilerin fen öğretimine yönelik zihinsel modelleriyle zekâ arasındaki ilişkiye dair bazı görüşler ileri sürülmüştür. Abruscato ve Derosa'ya (2010) göre fen öğretmeni olarak mevcut zekâ varlığını ortaya çıkarmak çok önemlidir. Çünkü öğrencilerin doğal zekâları çerçevesinde fen eğilimleri açıklanabilir. Öğrencilerin baskın oldukları zekâ yapısına göre sahip oldukları zihinsel model öğretimi planlamaya yardımcı olur. Öğretmen merkezli öğretim programları bilişsel alan dâhilinde sözel ve sayısal-mantıksal zekâları baskın bireylere hitap etmektedir (Öngören ve Şahin, 2008). Alan yazında diğer zekâ alanları baskın olan öğrencilerin hangi zihinsel modele sahip olduklarını tespit eden herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır. Gürkan ve Gökçe'ye (2000) göre öğretim sürecinde öğrenciye sorumluluk yüklemeye yardım eden çoklu zekâ kuramının fen ve teknoloji dersinde kullanılabileceği söylenebilir. Öğrencilerin baskın oldukları zekâ alanlarına uygun zihinsel modelleri birçok yolla belirlenebilir.

Yapılandırmacı öğretimin temel alındığı öğretim programlarında öğrencilerin öğrenci merkezli fen öğretimine yönelik zihinsel modele sahip olmamaları öğrenme-öğretme süreçlerinin sorgulanması gerektiğini gözler önüne sermektedir. Çünkü öğrencilerin fen öğretimi zihinsel modelleri geçmiş öğretim uygulamalarından ve deneyimlerinden kaynaklanmaktadır. Araştırmacı, sorgulayıcı, keşfedici, problem çözücü bireyler yetiştirmeyi hedefleyen fen bilimlerinin öğretmen merkezli ya da hem öğrenci hem de öğretmen merkezli zihinsel modele sahip öğrencilerle bu amaçlarına ulaşması ne kadar mümkün görünmektedir. Bu araştırma fen bilimlerinin yetiştirmek istediği öğrenci profiline öğrencilerin fen öğretimi zihinsel modellerinin uyup uymadığının belirlenmesi açısından önem taşımaktadır. Yapılan alan yazın taramasında öğrencilerin fen öğretimine yönelik zihinsel modelleriyle sınıf düzeyi ve cinsiyet arasında ilişki olduğunu inceleyen çalışma sınırlı sayıda iken baskın zekâ türleriyle arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışma bulunmamaktadır. Bu açıdan öğrencilerin fen öğretimine yönelik zihinsel modellerinin farklı değişkenlerle ilişkisini açıklamaya yönelik çalışmalar alan yazına farklı bir bakış açısı getirebilir. Bu görüşler doğrultusunda araştırmanın temel amacı öğrencilerin bireysel farklılıklarına uygun olarak zihinlerindeki fen öğretim modelini tespit etmektir. Bu doğrultuda dört araştırma sorusu ileri sürülmüştür:

- 1) Öğrencilerin fen öğretimine yönelik zihinsel modelleri ne düzeydedir?
- 2) Öğrencilerin sınıf düzeylerine göre, fen öğretimine yönelik zihinsel modelleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
- 2) Öğrencilerin cinsiyetlerine göre, fen öğretimine yönelik zihinsel modelleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
- 3) Öğrencilerin çoklu zekâ türlerine göre, fen öğretimine yönelik zihinsel modelleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu çalışmada, ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin fen ve teknoloji dersi öğretim modelleri ile demografik özellikleri ve çoklu zekâ türleri arasındaki ilişki ölçüldüğü için genel tarama modeli benimsenmiştir. “Tarama araştırmaları, geniş gruplar üzerinde yürütülen, gruptaki bireylerin bir olgu ve olayla ilgili olarak görüşlerinin, tutumlarının alındığı, olgu ve olayların betimlenmeye çalışıldığı araştırmalardır” (Karakaya, 2012, s.59).

Evren ve Örneklem

Afyonkarahisar ili genelinde ilköğretim 4. ve 5. sınıfta bulunan öğrenciler araştırmanın genel evrenini, 704 öğrenci ise örneklemi oluşturmuştur. Araştırmada küme örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Küme örnekleme yönteminde çalışma evreni bünyesinde farklı elemanlar barındıran uygun kümeler üzerinde çalışılabilir (Karasar, 2003). Örnekleme alınan öğrencilerin sınıf düzeyine göre dağılımı Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1.

Araştırmanın Örneklemini Oluşturan Öğrencilerin Sınıf Düzeyine Göre Dağılımı

Sınıf Düzeyi	f	%
4. sınıf	332	47,2
5. sınıf	372	52,8
Toplam	704	100

Öğrencilerin %47,2’si (332) 4. sınıf, %52,8’i (372) 5. sınıftır. Örnekleme alınan öğrencilerin cinsiyete göre dağılımı Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2.*Araştırmanın Örneklemini Oluşturan Öğrencilerin Cinsiyete Göre Dağılımı*

Cinsiyet	f	%
Kız	286	40,6
Erkek	418	59,4
Toplam	704	100

Öğrencilerin %40,6'sı (286) kız, %59,4'ü (418) erkektir. Örnekleme alınan öğrencilerin okulun bulunduğu yerleşim yerine göre dağılımı Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3.*Araştırmanın Örneklemini Oluşturan Öğrencilerin Okulun Bulunduğu Yerleşim Yeri Göre Dağılımı*

Okulun Bulunduğu Yerleşim Yeri	f	%
İl	604	85,8
İlçe	100	14,2
Toplam	704	100

Öğrencilerin %85,8'i (604) ilde, %14,2'si (100) ilçede öğrenim görmektedir. 1040 öğrenciye uygulanan veri toplama araçlarından 336 öğrencinin veri toplama aracı geçersiz sayılmıştır. Çünkü öğrencilerin bazıları veri toplama araçlarını boş bırakmış, bazıları tamamlamamış, bazıları da çizimlerde kendini ifade edememiştir. Değerlendirilmeyen veri toplama araçlarının yaklaşık 300 tanesi ilçedeki öğrencilerin veri toplama araçlarıdır. Bu nedenle ilçedeki öğrenci sayısı daha azdır. Örnekleme alınan öğrencilerin çoklu zekâ türlerine göre dağılımı Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4.*Araştırmanın Örneklemini Oluşturan Öğrencilerin Çoklu Zekâ Alanlarına Göre Dağılımı*

Çoklu Zekâ Türü	F	%
Sözel Zekâ	153	21,7
Matematiksel Zekâ	129	18,3
Görsel Zekâ	89	12,6
Müziksel Zekâ	46	6,5
Bedensel Zekâ	50	7,1
Sosyal Zekâ	70	9,9
Doğacı Zekâ	129	18,3
İçsel Zekâ	38	5,4
Toplam	704	100

Öğrencilerin baskın zekâ türleri Tablo 4'te verilmiştir. Tablo 4'e göre öğrencilerin %21,7'sinin (153) sözel, %18,3'ünün (129) matematiksel, %12,6'sının (89) görsel, %6,5'inin (46) müziksel, %7,1'inin (50) bedensel, %9,9'unun (70) sosyal, %18,3'ünün (129) doğacı, %5,4'ünün (38) içsel zekâsı baskındır.

Verilerin Toplanması

Örnekleme alınan merkez ve merkeze bağlı ilçedeki ilköğretim okullarına gidilerek okul yöneticileri ile gerekli görüşmeler yapılmıştır. Daha sonra ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerine veri toplama araçları verilerek, araçları doldururken dikkat edilmesi gereken hususlarla ilgili öğrenciler bilgilendirilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Veri toplama araçları olarak aşağıdaki ölçekler kullanılmıştır.

Fen Bilgisi Öğretmeni Resimleme Formu (DASTT-C): Fen Bilgisi Öğretmeni Resimleme Formu (DASTT-C) Thomas, Pedersen ve Finson (2001) tarafından geliştirilmiştir. Formun güvenilirliğinin belirlenmesi aşamasında (KR-20) iç tutarlılık katsayısı 0.82 olarak hesaplanmıştır. Yılmaz vd. (2007) tarafından yapılan çalışmada ise 0.71. olarak tespit edilmiştir.

DASTT-C aracı öğrencilerin fen ve teknoloji dersine yönelik zihinsel modellerini belirlemek için geliştirilmiştir. DASTT-C aracının uygulanmasında öğrencilere “Öğretmeni ve öğrencileri içeren fen ve teknoloji dersinizi çiziniz?” ifadesi yöneltilir. Çizim alanının altına “Öğretmen ne yapıyor, öğrenciler ne yapıyor?” soruları sorularak öğrencilerden çizilen resmi açıklamaları istenir.

DASTT-C puanlama bölümü ise iki aşamadan oluşmaktadır. Puanlamanın birinci aşaması 3 bölümden oluşmaktadır. Çizimler bu bölümlere göre kontrol edilerek bölümlerdeki kriterlere göre “var (1)” ya da “yok (0)” şeklinde ifade edilmektedir. Bu bölümler: Öğretmen, öğrenci ve çevredir. Bu aracın “öğretmen” bölümü öğretmen aktivitesi (gösteri, konuşma, görsel araçların kullanımı gibi) ve öğretmen pozisyonu (öğrenciler açısından konumu, sınıfın önünde bulunma, duruş) olarak iki bölüme ayrılmaktadır. Bu aracın “öğrenci” bölümü öğrenci aktivitesi (pasif bir şekilde bilgiyi alan, öğretmene yanıt verme gibi) ve öğrenci pozisyonu (sınıfta oturma) olarak iki bölüme ayrılmaktadır. Üçüncü bölüm “Çevre” bölümü sıraların arka arkaya düzenli olması, öğretim sembolü (tahta gibi), fen bilimlerinin sembolleri (fen donanımları vb.) gibi kriterlere göre değerlendirilmektedir. Çizimler her bir bölüme göre kontrol edildikten sonra puanlar toplanmaktadır. Toplam puan 10-13 ise öğretmen merkezli, 5-9 ise hem öğretmen merkezli hem de öğrenci merkezli, 0-4 ise öğrenci merkezli sütuna DASTT-C aracılığıyla yerleştirilmektedir (Thomas Pedersen ve Finson, 2001).

Çoklu Zekâ Alanları Envanteri: Araştırmada Saban (2004) tarafından geliştirilen çoklu zekâ alanları envanteri kullanılmıştır. Envanter, toplam 80 maddeli bir envanterdir. Maddeler beşli dereceleme sistemine göre hazırlanmış olup; “0 = Bana hiç uygun değil, 1 = Bana çok az uygun, 2 = Bana kısmen uygun, 3=Bana oldukça uygun, 4= Bana tamamen uygun” şeklinde derecelendirilmiştir. Oral ve Doğan (2010) tarafından yapılan araştırmada çoklu zekâ alanları envanterinin Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı 0,77, Durmuş ve Özdemir (2013) tarafından yapılan araştırmada ise 0,861 olarak bulunmuştur.

Verilerin Analizi

DASTT-C ve Çoklu Zekâ Alanları Gözlem Formu uygulandıktan sonra verilerin çözümüne geçilmiştir. Verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek için uygulanan Kolmogorov-Smirnov testleri sonucunda çalışma grubunun DASTT-C puanlarının cinsiyet, sınıf düzeyi ve çoklu zekâ profillerine göre normal dağılım göstermediği tespit edilmiştir (K-S). Bundan dolayı veri çözümlemesinde İlişkisiz Ölçümler için Mann Whitney U-testi ve Kruskal Wallis H-testi kullanılmıştır.

Fen Bilgisi Öğretmeni Resimleme Formu (DASTT-C): Puanlama sonuçlarına göre veriler formda belirtildiği gibi aşağıdaki tabloya göre değerlendirilmiştir.

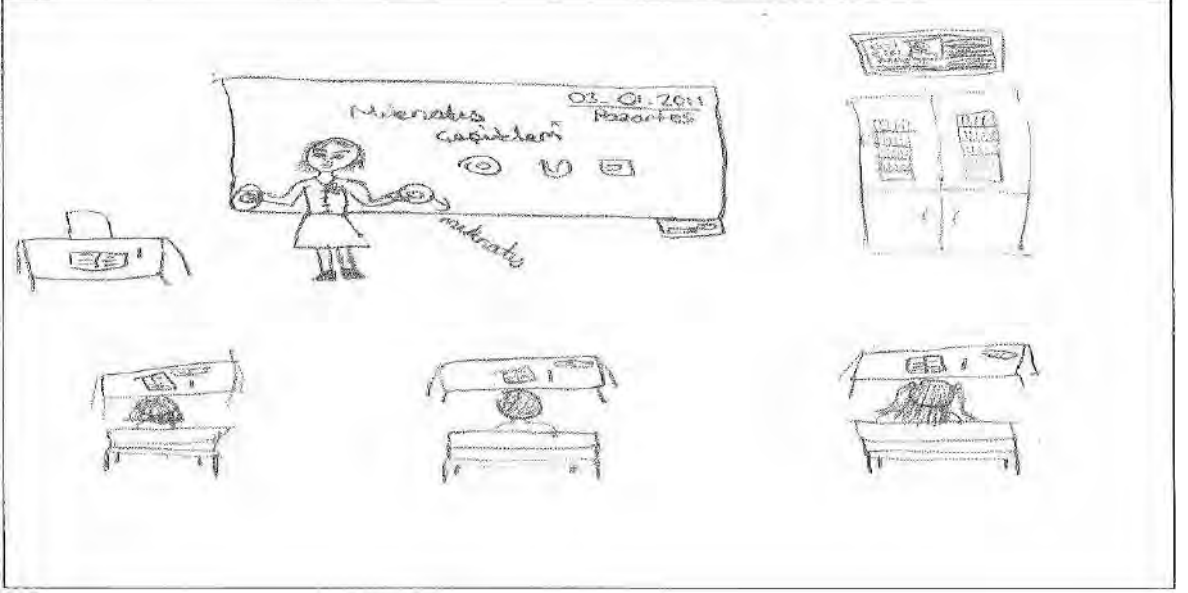
Tablo 5.

DASTT-C Değerlendirme Ölçütleri

Fen Öğretimine Yönelik Zihinsel Model	Puan Aralığı
Öğrenci Merkezli	0-4
Hem öğrenci hem de Öğretmen Merkezli	5-9
Öğretmen Merkezli	10-13

Öğrencilerin fen öğretimine yönelik zihinsel modelleri belirlendikten sonra çizimler, öğretim stili puanlandırma çizelgesine göre tekrar incelenir. Öğrenci Merkezli (0-4) fen öğretimine yönelik zihinsel modele sahip öğrenciler araştırmacı, hem öğrenci hem de öğretmen merkezli (5-9) fen öğretimine yönelik zihinsel modele sahip öğrenciler kavrayıcı ve öğretmen merkezli (10-13) fen öğretimine yönelik zihinsel modele sahip öğrenciler açıklayıcı sütunlardaki kriterlere göre değerlendirildikten sonra öğrencilerin fen öğretim stili puanları elde edilir. Bu puanlar üzerinden analiz yapılır.

Öğretmen merkezli öğretimi (10-13) temsil eden 75 çizim, öğretmenin sınıfta düzen kurduğunu, yönergeler verdiğini ve konu anlattığını göstermektedir. Ayrıca kesin yetkinin öğretmende olduğunu ve onun bilgileri aktardığını açığa çıkarmıştır. Öğrencilerin ise sırada oturdukları, konuyu dinledikleri ve not aldıkları görülmektedir. Öğrenciler bilginin pasif alıcısı durumundadır. Şekil 1 öğrencileri aktif konumdan ziyade pasif konuma yerleştiren öğretmen merkezli öğretimi temsil etmektedir.



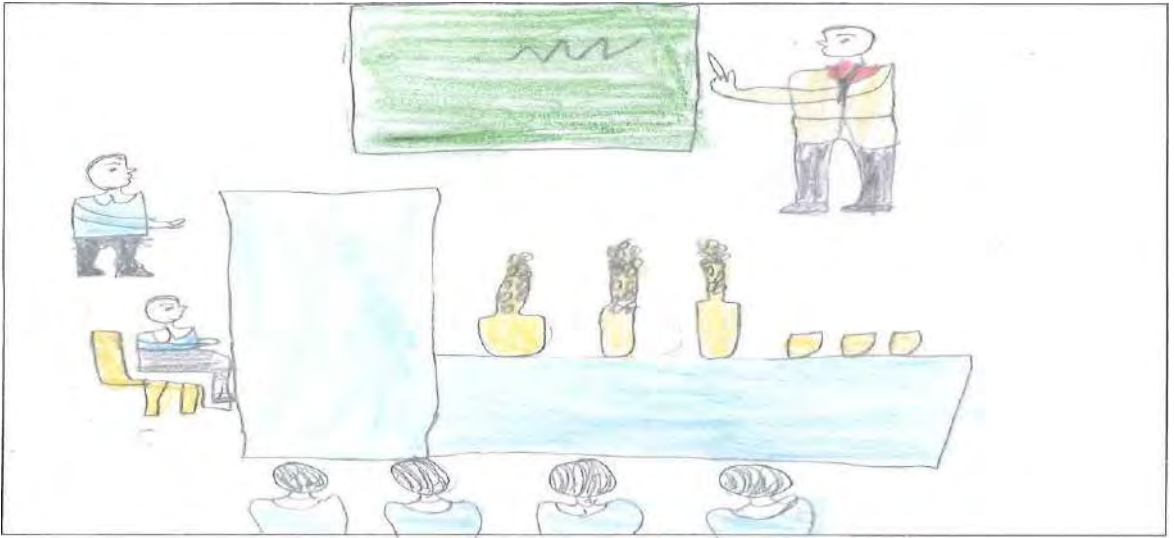
Şekil 1. Örnek Öğrenci Çizimi (Öğretmen Merkezli Öğretim)

“Öğretmen ve öğrenciler ne yapıyor? Anlatınız.”

“Öğretmen sınıfın önünde miknatislarla deney yapıyor. Öğrencilere ders anlatıyor.

Öğrenciler de öğretmeni dinliyor. Öğretmenin deneyi nasıl yaptığını izliyorlar.” yanıtı öğrenci tarafından verilmiştir.

Orta seviyedeki puanı gösteren 422 çizim (5-9), bilginin transferini gösteren öğretmen merkezli öğretimi (konuşma, not alma, yazma vb.) ve öğrenci merkezli öğretimi (tartışma, deney yapma, araştırma yapma vb.) içerir. Öğrenciler soru cevaplamakta ve öğretmenleri yardımıyla deney yapmaktadır. Öğretmen öğrencileri gözlemlemekte ve öğrencilerin bilgi edinmesinde öğrencilere müdahale etmektedir. Öğretmen öğrencilere bazı görevleri yerine getirmeleri için yetki vermektedir. Şekil 2 fen öğretimi konusunda hem öğrenci hem de öğretmen merkezli öğretimi içeren görseli temsil etmektedir.



Şekil 2. Örnek Öğrenci Çizimi (Hem Öğrenci hem de Öğretmen Merkezli Öğretim)

“Öğretmen ve öğrenciler ne yapıyor? Anlatınız.”

“Öğretmen deney yapıyor. Öğrencilere ne yaptığını açıklıyor. Öğrenciler öğretmeni dinliyorlar.

Öğrenciler öğretmenin bir sonuca ulaştığını görüyorlar. Öğretmenin anlatmak istediğini anlıyorlar. Yeni bilgiler öğreniyorlar.” yanıtı öğrenci tarafından verilmiştir.

Çizimlerde öğrenci merkezli öğretimi (0-4) temsil eden 207 çizim, öğretmenden ziyade öğrencilere odaklanmıştır. Öğrenciler bilgi almaktan daha çok bilgileri yapılandırmaktadırlar. Çizimler, deneyler yoluyla edindikleri bilgileri sorgulayan ve gruplar halinde deney yapan öğrencileri, sınırlı öğretmen rehberliğini ve fen kavramlarının araştırılması için gelişen laboratuvar prosedürünü temsil etmektedir. Öğretmenler öğretimi kolaylaştırmaktadır. Öğrencilere zengin öğrenme fırsatları sağlamaktadır. Öğretmen öğrenme sürecinde öğrencilerle aktif şekilde ilgilenmiştir. Şekil 3 öğrencileri pasif konumdan ziyade aktif konuma yerleştiren öğrenci merkezli öğretimi temsil etmektedir.



Şekil 3. Örnek Öğrenci Çizimi (Öğrenci Merkezli Öğretim)

“Öğretmen ve öğrenciler ne yapıyor?” Anlatınız.

“Öğretmen öğrencilere yaptığı deneyin nasıl yapıldığını gösteriyor. Öğrenciler de deneyi yapıp uyguluyorlar.” yanıtı öğrenci tarafından verilmiştir.

Çoklu Zekâ Alanları Gözlem Formu: Öğrencilerin hangi zekâ alanlarına daha yatkın olduklarına ilişkin fikir almak amacıyla kullanılan “Çoklu Zekâ Alanları Gözlem Formu”na ait veriler, formda belirtilen puanlama sistemine göre hesaplanmıştır. Her bir maddeye “0, 1, 2, 3, 4” olarak belirlenen puanlar, her zekâ alanına göre ayrı ayrı hesaplanmıştır. Puanlama sonuçlarına göre veriler formda belirtildiği gibi aşağıdaki tabloya göre değerlendirilmiştir.

Zekâ alanı gözlem formu, aşağıda tablo olarak verilen değerlendirme profiline göre puanlandırılmış ve değerlendirilmiştir.

Tablo 6.

Çoklu Zekâ Gözlem Formu Değerlendirme Ölçütleri

Seçenekler	Herbir Alandan Elde Edilen Puan	Bu Zekâ Alanındaki Gelişmişlik Düzeyi
4-Tamamen Uygun	32-40 arası	Çok gelişmiş
3-Oldukça Uygun	24-31 arası	Gelişmiş
2-Kısmen Uygun	16-23 arası	Orta düzeyde gelişmiş
1-Çok Az Uygun	8-15 arası	Biraz gelişmiş
0-Hiç Uygun Değil	0-7 arası	Gelişmemiş

Ölçme aracından alınan puanlar her zekâ alanına göre gruplandırılmıştır. Öğrencilerin baskın oldukları zekâ alanları tespit edilmiştir.

Bulgular

Bu bölümde önceki bölümde açıklanan yöntemle toplanan verilerin, araştırmanın alt problemlerini test etmek amacıyla yapılan istatistiksel çözümleri sonunda elde edilen bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir. İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin fen öğretim düzeyleri Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7.

İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Fen Öğretim Düzeyleri

Fen Öğretimine Yönelik Zihinsel Model	Sınıf	N
Öğrenci Merkezli	207	29,4
Hem öğrenci hem de Öğretmen Merkezli	422	59,9
Öğretmen Merkezli	75	10,7
Toplam	704	100

Tablo 7 incelendiğinde ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin %29’u öğrenci merkezli, %59,9’u hem öğrenci hem de öğretmen merkezli ve %10,7’si öğretmen merkezli fen öğretimine yönelik zihinsel modele sahiptir.

Araştırmada, 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin fen öğretimine yönelik zihinsel modelleri bazı değişkenler açısından incelenmiştir. Bulgular ve yorumları araştırmanın alt problemlerine göre aşağıda verilmiştir. İlköğretim öğrencilerinin fen öğretimine yönelik zihinsel modellerinin sınıf düzeyi açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için uygulanan Mann Whitney U-testi sonuçları Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8.

İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Fen Öğretimine Yönelik Zihinsel Modellerinin Sınıf Değişkenine Göre Farklılığı İçin Yapılan Mann Whitney U-testi Sonucu

Sınıf	N	Sıralar Ortalaması	Sıralar Toplamı	U	Z	p
4. sınıf	332	351.44	116677.50	61399.500	-.132	.895
5. sınıf	372	353.45	131482.50			

4.sınıf öğrencilerinin fen öğretimine yönelik zihinsel model puanlarının sıra ortalaması 351,44, 5. sınıf öğrencilerinin puanlarının sıra ortalaması ise 353,45’tir. Öğrencilerin puanlarında sınıf düzeyi bakımından anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir ($U = 61399,500$, $p > .05$). Sıra ortalamaları dikkate alındığında 5. sınıf öğrencilerinin puanlarının daha yüksek olduğu yani öğrenci merkezli fen öğretimine yönelik zihinsel modelden daha uzak olduğu tespit edilmiştir.

İlköğretim öğrencilerinin fen öğretimine yönelik zihinsel modellerinin cinsiyet açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için uygulanan Mann Whitney U-testi sonuçları Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9.

İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Fen Öğretimine Yönelik Zihinsel Modellerinin Cinsiyete Göre Farklılığı İçin Yapılan Mann Whitney U-testi Sonucu

Cinsiyet	N	Sıralar Ortalaması	Sıralar Toplamı	U	Z	p
Erkek	286	330.96	94655.50	53614.500	-2.349	.019
Kız	418	367.24	153504.50			

Kız öğrencilerin fen öğretimine yönelik zihinsel model puanlarının sıra ortalaması 330.96, erkek öğrencilerin puanlarının sıra ortalaması ise 367.24’tür. Öğrencilerin puanlarında cinsiyet bakımından anlamlı farklılık olduğu görülmektedir ($U = 53614.500$, $p < .05$). Sıra ortalamaları dikkate alındığında kız öğrencilerin puanları lehine anlamlı farklılık olduğu yani öğrenci merkezli fen öğretimine yönelik zihinsel modelden daha uzak olduğu tespit edilmiştir.

İlköğretim öğrencilerinin fen öğretimine yönelik zihinsel modellerinin çoklu zekâ alanları açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için uygulanan Kruskal-Wallis H-testi sonuçları Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10.

İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Fen Öğretimine Yönelik Zihinsel Modellerinin Çoklu Zekâ Alanlarına Göre Farklılığı İçin Yapılan Mann Whitney U-testi Sonucu

Çoklu Zekâ Alanları	N	Sıra Ort.	Sd	X ²	p
Sözel Zekâ	153	354.41	7	5.495	.600
Matematiksel Zekâ	129	378.00			
Görsel Zekâ	89	346.29			
Müziksel Zekâ	46	330.50			
Bedensel Zekâ	50	349.62			
Sosyal Zekâ	70	346.16			
Doğa Zekâ	129	330.85			
İçsel Zekâ	38	388.37			

(1:sözel zekâ, 2:matematiksel zekâ, 3:görsel zekâ, 4:müziksel zekâ, 5:bedensel zekâ, 6:sosyal zekâ, 7:doğacı zekâ, 8:içsel zekâ)

Tablo 10'a göre öğrencilerin fen öğretimine yönelik zihinsel modellerinde çoklu zekâ alanlarına göre anlamlı farklılık bulunmamıştır ($p>.05$). Sıra ortalamaları açısından içsel zekâsı ve matematiksel zekâsı baskın olanların puanlarının daha yüksek olduğu yani öğrenci merkezli fen öğretimine yönelik zihinsel modelden daha uzak olduğu tespit edilmiştir.

Tartışma ve Sonuç

Bu araştırmada ilköğretim öğrencilerinin fen öğretimine yönelik zihinsel modelleri belirlenmiş ve öğrencilerin zihinsel modelleriyle farklı değişkenlerle ilişkisi incelenmiştir. Öğrencilerin çizimlerinden yola çıkarak gelecekteki öğretme ve öğrenme süreçleri yorumlanmıştır. Çizimlerinde öğretmeni genellikle ders anlatan, çeşitli etkinliklerle öğrencilere uygulama yaptıran öğretmenler olarak görmektedirler. Bunun yanı sıra öğretmenin rehber, öğrencilerin de aktif durumda olduğu, deney yaptıkları ve araştırma yaptıkları çizimler de mevcuttur. Yılmaz vd.'ne (2008) göre yapılandırmacı yaklaşım öğrenci merkezli öğretim doğrultusunda öğrencileri yorumlamaya, açıklamaya, araştırma yapmaya ve fikirleri tartışmaya cesaretlendirmektedir. Öğrencilerin fen öğretimine yönelik zihinsel modellerinin belirlendiği bu araştırmada onların fen öğretimi zihinsel modelleri programın hedeflediği öğrenci merkezli öğretimi tam anlamıyla yansıtmamaktadır. Elde edilen bulgular incelendiğinde ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin %29'u öğrenci merkezli, %59,9'u hem öğrenci hem de öğretmen merkezli ve %10,7'si öğretmen merkezli fen öğretimine yönelik zihinsel modele sahiptir. Akkus (2013) tarafından yapılan araştırmada katılımcıların %25'inin öğrenci merkezli, %22'sinin öğretmen merkezli ve %54'ünün hem öğrenci hem de öğretmen merkezli, Duban (2010) tarafından yapılan çalışmada öğretmen adaylarının %29'unun öğrenci merkezli, %61'inin hem öğrenci hem de öğretmen merkezli ve %9'unun öğretmen merkezli, Elmas, Demirdöğen ve Geban (2011) tarafından yapılan araştırmada kimya öğretmen adaylarının %37,9'unun öğrenci merkezli, %22,7'sinin öğretmen merkezli ve %39,4'ünün hem öğrenci hem de öğretmen merkezli fen öğretimine yönelik zihinsel modele sahip oldukları tespit edilmiştir. Sinclair, Szabo, Redmond-Sanogo ve Sennette (2013) tarafından yapılan araştırmada öğretmen adaylarının %39'u öğretmen merkezli, %50'si hem öğrenci hem de öğretmen merkezli, %11'i ise öğretmen merkezli fen öğretimine yönelik zihinsel modele sahiptir. Tatar vd. (2012) tarafından yapılan araştırma ise öğretmen adaylarının %61'inin hem öğrenci hem de öğretmen merkezli, %22'sinin öğretmen merkezli ve %17'sinin ise öğretmen merkezli fen öğretimine yönelik zihinsel modele sahip olduğunu göstermiştir. Yılmaz vd. (2008) tarafından yapılan araştırmada ise ilköğretim

öğrencilerinin %18.2'sinin öğrenci merkezli, %56.4'ünün hem öğrenci hem de öğretmen merkezli, %25.4'ünün öğretmen merkezli fen öğretimine yönelik zihinsel modele sahip oldukları tespit edilmiştir. Araştırma bulgusu sözü edilen araştırmalarla katılımcıların çoğunun hem öğrenci hem de öğretmen merkezli fen öğretimine yönelik zihinsel modele sahip olmaları sonucuyla tutarlılık göstermektedir. Diğer taraftan Alkış-Küçükaydın ve Uluçınar-Sağır (2018) tarafından yapılan araştırmada öğretmen adaylarının %60'ının, Louca vd. (2002) tarafından yapılan çalışmada DASTT-C ön test sonuçlarına göre sınıf öğretmeni adaylarının %69'unun, El-Deghaidy (2006) tarafından yapılan çalışmada ise sınıf öğretmeni adaylarının %77,7'sinin, kimya öğretmen adaylarının %100'ünün ve biyoloji öğretmen adaylarının %100'ünün öğretmen merkezli fen öğretimine yönelik zihinsel modele sahip oldukları tespit edilmiştir. Tarmo'ya (2018) göre öğretmen merkezli fen öğretimine yönelik zihinsel modele sahip bireyler bilimi doğal fenomenleri yansıtan sabit gerçekler bütünü olarak görürler. Bilimsel bilginin mutlak olduğuna ve ders kitapları ve öğretmenler gibi her şeyi bilen otoriteler tarafından verildiğine inanırlar.

Araştırmada ilk olarak ele alınan değişken sınıf düzeyidir. Bu araştırmanın bulgularına göre öğrencilerin fen öğretimine yönelik zihinsel modellerinde sınıf düzeyi açısından anlamlı farkın olmadığı tespit edilmiştir. Bu durumda araştırmanın sınıf düzeyi açısından ortaya çıkan bulgusu Türkmen'in (2002) yaptığı araştırma sonucu ile paralellik göstermektedir. 4 ve 5. sınıf öğrencilerinin fen öğretimine yönelik zihinsel modellerinde anlamlı farklılık ortaya çıkmaması sınıf düzeylerine göre benzer farklılıklar olduğunu göstermektedir. Öğretmen adaylarıyla yapılan araştırmalar ise sınıf düzeyi arttıkça öğretmen merkezli öğretimden öğrenci merkezli öğretime kayma olduğunu göstermiştir. Buldur (2017) bilim yöntemi, Üner ve Akkuş (2016) ise pedagojik formasyon derslerinde katılımcıların geleneksel öğretime olan inançlarının öğrenci merkezli öğretime doğru değişmeye başlamasında etkili olduğunu ortaya koymuştur. Markic ve Eilks (2013) yaptıkları araştırmada kimya bölümünde öğrenime devam eden 1. sınıfların öğretmen merkezli, 5. yarıyıl ve mezun olanların ise daha yenilikçi inançlara sahip olduklarını, Ambusaidi ve Al-Balushi (2012) alan eğitiminden sonra öğretmen adaylarının zihinsel modellerinin hem öğrenci hem de öğretmen merkezli fen öğretimine yönelik zihinsel modele yaklaştığını belirlemişlerdir. Bu durum verilen eğitimin bireylerin fen öğretimine yönelik zihinsel modellerinin şekillenmesinde oldukça etkili olduğunu ortaya koymaktadır.

Bu araştırmanın diğer bulgusunda öğrencilerin fen öğretimine yönelik zihinsel modellerinde cinsiyet değişkenine göre anlamlı farkın olduğu tespit edilmiştir. Araştırma sonuçları cinsiyet açısından erkek öğrencilerin daha fazla öğrenci merkezli fen öğretimine yönelik zihinsel modele sahip olduklarını göstermektedir. Araştırma bulgusu cinsiyet ile zihinsel model arasında anlamlı farklılığın olduğunu ileri süren araştırmalarla (Decker ve RimmKaufman, 2008; Elmas vd., 2011) tutarlılık gösterirken Akkus (2013), Tatar vd. (2012) ve Yılmaz vd. (2007) tarafından yapılan araştırma sonuçlarıyla örtüşmemektedir. Akkus (2013), Tatar vd. (2012) ve Yılmaz vd. (2007) tarafından yapılan araştırmalarda öğretmen adaylarının fen öğretimine yönelik zihinsel modellerinde cinsiyete göre anlamlı farklılık bulunmamıştır. Araştırma bulgusu sınırlı sayıda araştırma bulgusuyla ilişkilendirilmiştir. İlköğretim öğrencilerinin fen öğretimine yönelik zihinsel modellerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğinin araştırılması gelecekte yapılması gereken araştırmalar noktasında dikkate değer çabalara ihtiyaç duyulduğunu gözler önüne sermektedir.

Araştırmanın diğer bulgusunda ele alınan değişken çoklu zekâdır. Burma'ya (2003) göre çoklu zekâ kuramı dikkate alınarak hazırlanan öğretim ortamları öğrenme ve öğretme sürecine olumlu katkılar sağlayabilir. Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin çoklu zekâ türlerine göre fen öğretimine yönelik zihinsel modellerinde anlamlı farklılık bulunmamıştır. Sıra ortalamalarına bakıldığında ise görsel, müziksel, sosyal ve doğa zekâsı baskın öğrencilerin daha çok öğrenci merkezli; sözel, matematiksel, bedensel ve içsel zekâyâ sahip öğrencilerin ise daha çok öğretmen

merkezli fen öğretimine yönelik zihinsel modele sahip oldukları ortaya konmuştur. Campbell, Smith, Boulton-Levis, Brownle, Burnet, Carrington ve Purdie (2001) araştırmalarında, farklı öğrenme yaklaşımlarına sahip öğrencilerin öğrenme çevresine ilişkin çeşitli zihinsel modele sahip oldukları sonucuna varmışlardır. Bireylerin farklı zekâ alanları olduğunu ve baskın zekâ alanı dikkate alınarak öğretim yapıldığında, tüm bireylerin öğrenebileceğini ifade eden çoklu zekâ kuramı, bireysel farklılıkları açıklamak ve bu farklılıklara göre öğretim ortamlarını düzenlemek için oluşturulmuş önemli bir kuramdır (Atik, 2010). Temiz'e (2007) göre çoklu zekâ kuramının ilkelerine dayanan eğitim-öğretim sürecinde, öğretmenler ders planını hazırlarken yapılandırmacı yaklaşım doğrultusunda tüm zekâlara hitap eden etkinliklere yer vermelidirler.

Eğitim ortamları, yeterli bilgi ve beceriyle donatılmalıdır ki bireyler oluşturdukları zihinsel modeller doğrultusunda öğrendiklerini etkili bir şekilde uygulayabilsinler (Harlen, 2006). Bu durum ise öğrencilerin fen derslerinde geçirdikleri yaşantılar sonucunda olaylara ve durumlara karşı farklı bakış açısı oluşturmalarını sağlar (Alsop ve Hicks, 2001). Bu nedenle günümüzde yapılandırmacı yaklaşım doğrultusunda hazırlanan fen bilimleri dersi programının uygulanmasında öğretmenler farklı öğretim stilleri kullanılmalıdır. Yılmaz vd.'ne (2008) göre bazı öğrenciler fen derslerine girişte yapılandırmacı yaklaşım ve stratejileri ile ilgili değişikliklere direnç gösterebilir. Eğer fen eğitimcileri öğrencilerin tercih ettikleri öğretim stili ve inançlarının farkında olmazlarsa başarıyı elde etmede zorluk ortaya çıkabilir. Abruscato ve Derosa (2010), öğretim süreci boyunca bilişsel ve davranışçı kuramların etkisinin gösterdiğini fakat asıl başarının bilişsel ve davranışçı kuramların yapılandırmacı yaklaşımla birlikte uygulanması sonucunda yakalanacağını belirtmektedir. Peters ve Stout'a (2006) göre öğretmenler, öğrencilerin farklı öğrenme stillerine sahip olabileceklerini göz ardı etmemelidir. Öğretmenler öğrencilerin imajlarındaki fen öğretimini sorgulayarak bu doğrultuda öğretim yapılmalıdır. Fen öğretimine yönelik zihinsel modeli biçimlendirmede, öğretmenlerin öğretim şeklinin önemli olduğunu ve bu doğrultuda öğrencilerin fen öğretimine karşı pozitif inançlar gösterebilecekleri belirtilmiştir (Talsma, 2007). Bu inançlar öğretmenlerin öğrenme ve öğretim konusunda sahip oldukları pedagojik fikirler hakkında önemli bilgiler sunmaktadır (Minogue, 2010). Finson vd.'ne (2006) göre fen eğitimcileri fen derslerinde fen öğretimini dikkatli şekilde uygulamalıdır. Bu derste eğitimciler öğretimde uygulamalı inançlar oluşturmada kritik olan deneyimler kazandırmalıdır. Fen öğretmenleri eğer eğitimi dikkatli şekilde planlarsa öğrencilerin zihinsel modelini etkileyebilir. Çünkü gelecekte öğrencilerin geçirdikleri yaşantılar onların zihinsel modellerinin şekillenmesine katkı sağlayabilir.

Bu doğrultuda araştırma alanındaki öneriler şunlar olabilir:

- Öğrencilerin bireysel özelliklerine göre öğretim yapılmalıdır. Fen kavramları onların yaşamlarıyla, ilgi ve ihtiyaçlarıyla bağlantılı olmalıdır. Öğrencilere öğrenme çevresini düzenleme ve değerlendirme fırsatı verilmelidir.
- Afyonkarahisar'da yapılan bu çalışma sınırlı sayıda ilköğretim okulunda uygulanmıştır. Yeni geliştirilecek çizim testleri sayesinde ilköğretimdeki farklı düzeydeki öğrencilerin fen öğretimine yönelik zihinsel modelleri ölçülebilir ve modelin geliştirilebilmesi için gereken çalışmalar yapılabilir.
- İlköğretim birinci ve ikinci kademe öğrencilerinin fen öğretimine yönelik zihinsel modelleri arasındaki farklılık ya da ilişki DASST-C aracı kullanılarak araştırılabilir. Böylece sınıf düzeyi ilerledikçe öğrencilerin fen öğretimine yönelik zihinsel modellerinde değişim olup olmadığı tespit edilebilir.
- Fen öğretiminin uygulayıcıları olarak öğretmenlerin fen öğretimi konusunda öğrenme ve öğretim ihtiyaçları belirlenmeli ve bu konularda hizmet içi eğitim verilmelidir.
- Geleceğin öğretmeni olacak fen öğretmeni adaylarının fen öğretim derslerinde tartışma, eleştirel düşünme ve yansıtıcı düşünme becerilerinin geliştirilmesi ve öğrenci merkezli

öğretim uygulamalarıyla fen öğretimine yönelik zihinsel modelleri geleneksel öğretimden uzaklaştırılmalıdır.

- Fen öğretimi ile ilgili bilimsel çalışmaların artması, özellikle de öğrencilerin başarılarının artmasına olumlu katkıda bulunacaktır. Yapılacak olan çalışmaların sonuçlarının da sınıf öğretmenleri ile paylaşılması ve bireylerin bilgilendirilmesi sağlanmalıdır.
- Bu çalışmada elde edilen bulgular nitel çalışmalarla desteklenerek sebep-sonuç kapsamında değerlendirme yapılabilir.

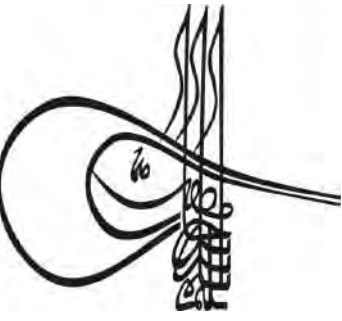
KAYNAKÇA

- Abruscato, J. & Derosa, D.A. (2010). *Teaching children science; discovery methods for elementary and middle grades*. USA: Pearson International Edition.
- Akkus, H. (2013). Pre-service secondary science teachers' images about themselves as science teachers. *Journal of Baltic Science Education*, 12(2), 249-260.
- Al-Amoush, S. Usak, M. Erdogan, M. Markic, S. & Eilks, I. (2013). Pre-service and in-service teachers' beliefs about teaching and learning chemistry in Turkey. *European Journal of Teacher Education*, 36(4), 464-479. <http://dx.doi.org/10.1080/02619768.2013.807793>.
- Alkış-Küçükaydın, M. & Uluçınar-Sağır, Ş. (2018). Okul öncesi öğretmenliği öğretmen adaylarının fen öğretimine yönelik zihinsel imajları ve yöntem-teknik yaklaşımları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, ??1-1. doi: 10.16986/HUJE.2018037332.
- Alsop, S. & Hicks, K. (2001). *Teaching science*. Sterling: Stylus Publishing.
- Ambusaidi, A. K., & Al-Balushi, S. M. (2012). A longitudinal study to identify prospective science teachers' beliefs about science teaching using the draw-a-science-teacher-test checklist. *International Journal of Environmental & Science Education*, 7(2), 291-311.
- Anning, A. & K. Ring (2004). *Making sense of children's drawings* (1th ed.). Maidenhead: Open University Press/McGraw-Hill Education.
- Atik, S. (2010). *İlköğretim fen ve teknoloji dersinde, çoklu zekâ kuramına dayalı öğretimin, öğrencilerin derse yönelik tutumlarına ve sınıfı içi etkinliklere katılım algısına etkisi*. Yüksek lisans tezi, Muğla Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Muğla.
- Aydoğdu, M. & Kesercioğlu, T. (2005). *İlköğretimde fen ve teknoloji öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Burma, Ş. (2003). *Çoklu zekâ kuramına göre öğretim ortamlarının yapılandırılması*. Yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Buldur, S. (2017). A longitudinal investigation of the preservice science teachers' beliefs about science teaching during a science teacher training programme. *International Journal of Science Education*, 39(1), 1-19.
- Campbell, J., Smith D., Boulton-Levis, G., Brownle, J., Burnet, P.C., Carrington, S. & Purdie, N. (2001). Students' perceptions of teaching and learning: the influence of students' approaches to learning and teachers' approaches to teaching. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 7(2), 173-187.
- Campbell, L., Campbell, B. & Dickinson, D. (2004). *Teaching and learning through multiple intelligences* (3th ed.). USA: Library of Congress Cataloging-in- Publication Data.
- Chambers, D.W. (1983). Stereotypic images of the scientist: The draw-a-scientist test. *Science Education*, 67(2), 255-265.

- Çepni, S. (Ed.). (2010). *Kuramdan uygulamaya fen ve teknoloji öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Decker, L. & Rimm-Kaufman, S. E. (2008). Personality characteristics and teacher beliefs among pre-service teachers. *Teacher Education Quarterly*, 35(2), 45-64.
- Di Leo, J.H. (1983). *Interpreting children's drawings*. New York: Psychology Press.
- Duban, N. (2010). Okulöncesi öğretmen adaylarının fen öğretimine yönelik algıları. *Uluslararası Öğretmen Yetiştirme Politikaları ve Sorunları Sempozyumu II*, Ankara, s.620-628.
- Durmuş, F. & Özdemir, A.Ş. (2013). Çoklu zekâya dayalı öğretimin altıncı sınıf öğrencilerinin matematik dersindeki başarılarına ve üstbilişlerine etkileri. *International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(12), 443-452.
- El-Deghaidy, H. (2006). An Investigation of pre-service teacher's self-efficacy and self-image as a science teacher in Egypt. *Asia-Pacific Forum on Science Learning and Teaching*, 7(2), 1-22.
- Elmas, R. Demirdöğen, B. & Geban, Ö. (2011). Preservice chemistry teachers' images about science teaching in their future classrooms. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40, 164-175.
- Farmery, C. (2002). *Teaching science 3-11: The essential guide*. New York: Continuum International Publishing Group.
- Finson, K. Pedersen, J.E. & Thomas, J. (2006). Comparing science teaching styles to students' perceptions of scientists. *School Science and Mathematics*, 106(1), 8-15.
- Gheith, E. & Aljaberi, N.M. (2017). The conceptions of pre-service kindergarten and elementary school teachers on teaching science and the nature of science. *Advances in Social Sciences Research Journal*, 4(2), 1-19.
- Goodenough, F.L. (1926). *Measurement of intelligence by drawings*. New York: World Book Company.
- Gürkan, T. & Gökçe, E. (2000) İlköğretim öğrencilerinin fen bilgisi dersine yönelik tutumları, IV. *Fen Bilimleri Kongresi*, Ankara, s.188-192.
- Güven-Yıldırım E. Köklükaya, A. N. & Aydoğdu, M. (2016). Fen bilgisi öğretmen adaylarının öğretim yöntem-teknik tercihleri ve bu tercihlerinin nedenleri. *E-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 15-25.
- Harlen, W. (1998). *The teaching of science in primary schools*. London: David Fulton Publishers Ltd.
- Harlen, W. (2006). *Teaching, learning ve assessing science 5-12*. California: Sage Publications.
- Harris, J. B. (1997). What do freehand and computer-facilitated drawings tell teachers about the children who drew them? *Journal of Research on Computing in Education*, 29(4), 351-370.
- Karakaya, İ. (2012). Bilimsel araştırma yöntemleri. A. Tanrıöyten (Ed.), *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (ss.57-86). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Karasar, N. (2003). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kendrick, M. & McKay, R. (2002). Uncovering literacy narratives through children's drawings. *Canadian Journal of Education*, 27(1), 45-60.

- Louca, P., Rigas, P. & Valanides, N. (2002). *Primary student teachers' conceptions of science teaching*. University of Cyprus, Cyprus.
- Maden, S., Durukan, E. & Akbaş, E. (2011). İlköğretim öğretmenlerinin öğrenci merkezli öğretime yönelik algıları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(16), 255-269.
- Malchiodi, C. A. (1998). *Understanding children's drawings*. New York: The Guilford Press.
- Markic, S., & Eilks, I. (2013). Potential changes in prospective chemistry teachers' beliefs about teaching and learning -a cross-level study. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 11, 979- 998.
- McNair, S., Margaret Thomsan, T. & Ruth Williams; "Authentic assessment of young children's developing concepts in mathematics and science", *Australia and New Zealand Conference on the First Years of School*, 7 January, Canberra 1998, Retrieved 2, 2011, from ERIC database.
- Minogue, J. (2010). What is the teacher doing? What are the students doing? An application of the draw-a-science-teacher-test. *Journal of Science Teacher Education*, 21(7), 767-781.
- National Science Education Standards. (1996). *Observe, interact, change and learn*. Washington: National Academy Press.
- Oral, İ. & Doğan, O. (2010). Ortaöğretimde çoklu zekâ kuramının elektrik konularını öğrenme sürecine etkisinin araştırılması. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23, 159-171.
- Oster, G.D. & Crone, P.G. (2004). *Using drawings in assessment and therapy*. New York: Psychology Press.
- Öngören, H. & Şahin, A. (2008). Çoklu zekâ kuramı tabanlı öğretimin öğrencilerin fen bilgisi başarılarına etkileri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(23), 24-35.
- Peters, J.M. (2006). *A sampler of national science education standards*. New Jersey: Pearson Education.
- Peters, J.M. & Stout, D.L. (2006). *Science in elementary education; methods, concepts and inquiries*. New Jersey: Pearson Education.
- Rodari, P. (2007). Science and scientists in the drawings of European children. *Journal of Science Communication*, 6(3), 1-12.
- Rule, A.C., Bisbo, E. L. & Waloven, V. (2008). *Preservice elementary teachers' images of inventors*, Retrieved from March 4, 2012, <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED501245.pdf>.
- Saban, A. (2004). *Çoklu zekâ teorisi ve eğitim*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Sinclair, B., Szabo, S., Redmond-Sanogo, A. & Sennette, J.D. (2013). Investigating perceptions of teachers and teaching using the draw-a-teacher checklist. *Issues in Teacher Education*, 22(1), 105-123.
- Soylu, H. (2004). *Fen öğretiminde yeni yaklaşımlar keşif yoluyla öğrenme*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Talsma, V.L. (2007). *Children learning science: Analysis of drawings from the science methods classroom (A work in progress)*. Retrieved from April 4, 2012, http://homepage.mac.com/vtalsma/papers/CLS_drawing_Analysis.pdf.

- Tarmo, A. (2018). *Science teachers' beliefs and teaching practices in Tanzanian secondary schools*. Doctoral thesis (PhD), University of Sussex, United Kingdom.
- Tatar, N., Yıldız- Feyzioğlu, E., Buldur, S. & Akpınar, E. (2012). Fen bilgisi öğretmen adaylarının fen öğretimine yönelik zihinsel modelleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(4), 2925-2940.
- Temiz, N. (2007). *Okulda ve sınıfta çoklu zekâ kuramı*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Tertemiz, N. (2003). İlköğretim matematik öğretimine ilişkin yeni görüşler ve standartlara dayalı program anlayışı. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 304 (27-32).
- Thomas, J.A., Pedersen, J.E. & Finson, K. (2001). Validating the draw-a-science-teacher-test checklist (DASTT-C): Exploring mental models and teacher beliefs. *Journal of Science Teacher Education*, 12 (3), 295-310.
- Türkmen, L. (2002). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının kendi çizimleriyle fen bilgisi öğretmenliği: Eğitim ve tecrübe*, V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresinde sunulan bildiri, 16-18 Eylül, Ankara.
- Ünal, E. (2003). *Students' Perceptions of knowing and loving mathematics as reflected from their drawings*. Yüksek lisans tezi, Boğaziçi University, Ortaöğretim Fen ve Matematik Alanları Eğitimi Anabilim Dalı, İstanbul.
- Üner, S. & Akkuş, H. (2016). Pedagojik formasyon programının biyoloji, fizik ve kimya öğretmen adaylarının öğretmenlik imajlarına etkisi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(2), 21-35.
- Ward, H., Roden, J., Hewlett, C. & Foreman, J. (2005). *Teaching science in the primary classroom*. California: Sage Publications Inc.
- Weber, S. & Mitchell, C. (1996). Drawing ourselves into teaching: studying the images that shape and distort teacher education. *Teaching & Teacher Education*, 12 (3). 303-313.
- Yavuzer, H. (1993). *Resimleriyle çocuk*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yılmaz, H., Türkmen, H. & Pedersen, J.E. (2008). Evaluating science education reform via fourth-grade students' image of science teaching. *Science Education International*, 19 (1). 27-40.
- Yılmaz, H., Türkmen, H., Pedersen, J.E. & Çavaş, P.H. (2007). Evaluation of pre-service teachers images of science teaching in Turkey. *Asia-Pacific Forum on Science Learning and Teaching*, 8(1), 1-14.



Article Info/Makale Bilgisi

✍ Received/Geliş: Nisan 2018

✓ Accepted/Kabul: Haziran 2018

✍ Referees/Hakemler: Doç. Dr. İbrahim Alper KÖSE - Dr. Öğr. Üyesi Önder SÜNBÜL - Dr. Öğr. Üyesi Deha DOĞAN

This article was checked by iThenticate.

PISA 2012 MATEMATİK OKURYAZARLIĞI ÜZERİNE ULUSLARARASI BİR KARŞILAŞTIRMA: TÜRKİYE VE FİNLANDIYA*

Hatice Gonca USTA** - R. Nükhet DEMİRTAŞLI***

ÖZET

Bu araştırmanın amacı PISA 2012 uygulamasına katılan Fin ve Türk öğrencilerin matematik okuryazarlığı performansları ile ilişkili öğrenci ve okul düzeyindeki faktörlerin belirlenmesi ve farklılıkların ortaya konulmasıdır. Bu amaç doğrultusunda öğrenci ile ilişkili olan okulöncesi eğitim alma, anne ve baba mesleği, anne ve baba eğitim düzeyi, sosyokültürel indeks, evdeki eğitim kaynaklarının kalitesi, haftalık matematik çalışma süresi, matematikte kendini yeterli bulma, matematikte özgüven, sınıf disiplin ortamı ve okulda teknoloji kullanımı değişkenleri alınmıştır. Okul ile ilgili olarak ise, okulun bulunduğu bölge, okuldaki öğrenci sayısı, okulda kullanılan değerlendirmelerin sıklığı ve okuldaki eğitim kaynaklarının kalitesi değişkenleridir. Araştırmacının amacına ulaşmak için aşamalı doğrusal model (ADM) kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre, PISA sonuçlarına göre matematik okuryazarlığı ile ilişkili önemli değişkenlerin başında okulöncesi eğitim gelmektedir. Okul öncesi eğitim alan öğrencilerin matematik başarıları almayanlara göre daha yüksektir. Anne ve baba eğitim düzeyleri değişkenlerinden anne eğitim düzeyi Finlandiya için matematik okuryazarlığı arasında pozitif yönlü bir ilişki bulunmaktadır. Aynı şekilde anne ve baba mesleği değişkenleri matematik okuryazarlığı ile pozitif yönde manidar ilişki göstermektedir. Yani üst sosyo-ekonomik düzeydeki mesleklere sahip ebeveynlerin çocuklarının matematik okuryazarlığının manidar bir şekilde yüksek olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara paralel olarak sosyokültürel indeks ile matematik okuryazarlığı arasındaki ilişki incelendiğinde manidar bir ilişki olduğu görülmüştür. Evdeki eğitim kaynaklarının kalitesi arttıkça Türkiye PISA 2012 çalışmasına göre

* Doktora tezinden düzenlenmiştir.

**  Dr. Öğr. Üyesi Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü, El-mek: goncausta@gmail.com

***  Prof. Dr. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, El-mek: rnukhet@yahoo.com

matematik okuryazarlığı da artmaktadır. Matematikte kendini yeterli görme ve matematikte   zg  ven değişkenleri matematik başarısı ile ili  ekli önemli değişkenlerdendir. Hem Türkiye hem de Finlandiya için matematikte kendini yeterli görme ile matematikteki   zg  ven değişkenleri arasında manidar bir ilişki bulunmuştur. Matematik dersinde disiplin ortamı Türkiye ve Finlandiya için matematik başarısı ile manidar ilişki göstermektedir. Teknolojiyi eğlenme amacı ile kullanma değişkeni ise Türkiye’de matematik başarısı ile ili  ekli bulunmazken Finlandiya’da negatif ili  ekli bulunmuştur. Okul düzeyi değişkenleri incelendiğinde ise; okulun bulunduğu yerleşim yeri büyüklüğünün matematik okuryazarlığı ile ilişkisinin incelenmesi sonucunda Finlandiya için negatif bir ili  ekli bulunmuştur. Okuldaki   ğrenci sayısı değişkeni Türkiye için negatif ili  ekli iken Finlandiya için manidar düzeyde ili  ekli olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Okulda yapılan değerlendirme sıklığı değişkeni Türkiye için pozitif yönde manidar bulunmuştur. Öğrenci ve okul düzeyi değişkenlerin ortak etki sonuçları incelenmiştir. Türkiye’de okulun bulunduğu bölge büyük şehre doğru gittikçe sınıf disiplininde ve matematik ders çalışma süresinde artı   gözlenmektedir. Türkiye matematik okuryazarlığı üzerinde okulun bulunduğu bölge matematik okuryazarlığı ile ortak ilişkisi manidar olan diğer değişkenler; okul öncesi eğitim alma, anne mesleği, sosyo-kültürel indeks ve evdeki eğitim kaynaklarıdır. Elde edilen sonuçlara yönelik olarak; okullar arası farklılığı azaltacak önlemler alınabilir. Aile eğitim düzeyinin ve sosyo-kültürel indeksin matematik okuryazarlığı üzerindeki etkisinin önemi bakımından aileler bilinçlendirilebilir. Öğrenciler kendilerini daha yeterli bulmaları ve özgüvenlerinin artması vi cesaretlendirilerek sınıf içi etkinliklerde buna   zen gösterilebilir.   ğrenciler teknolojiyi eğitim amaçlı kullanmaları için bilin  lendirilebilir.

Anahtar Kelimeler: PISA   alı  ması, Matematik Okuryazarlığı, A  amalı Doğrusal Model,   ğrenci   zellikleri, Okul   zellikleri

AN INTERNATIONAL COMPARISON ACCORDING TO PISA 2012 MATHEMATICAL LITERACY TURKEY AND FINLAND

ABSTRACT

The purpose of this study is to reveal the determination of factors and differences at student and school level associated with mathematical literacy performance of Finn and Turkish students attending PISA 2012 application. In line with this purpose, the variables - pre-school education, parents’ occupations, parents’ educational level, socio-cultural index, the quality of domestic educational resources, weekly mathematical study duration, feeling adequate for mathematics, self-confidence in mathematics, discipline circumstances in classroom and the use of technology at school which have relation to the student have been taken into consideration. And the variables related to school are school’s location, the number of students at school, the frequency of evaluations used at school and the quality of educational resources at school. Hierarchical Linear Model has been used by the researcher to achieve his purpose. According to the results conducted and PISA results, pre-school education is the most important of the primary variables

associated with mathematical literacy. The mathematical success of students who have pre-school education is higher than those who haven't it. Of the variable parents' educational levels, mother's education level has shown a positive relation with mathematical literacy for Finland. Similarly, the variable parents' occupation has shown a meaningful positive relation with mathematical literacy. In other words, it has been observed that the mathematical literacy of children from upper socio-economic level is high in a meaningful way. In parallel with these results, when the relation between socio-cultural index and mathematical literacy is examined, a meaningful relation between them will be seen. As the quality of domestic educational resources increases, the mathematical literacy increases as well, according to Turkey PISA 2012 study. The variables feeling adequate for mathematics and self-confidence in mathematics are among the other important variables associated with mathematical literacy. A meaningful relation has been observed between the variables feeling adequate for mathematics and self-confidence in mathematics for both Turkey and Finland. Discipline circumstances in mathematics course have shown a meaningful relation with mathematical success for Turkey. Moreover, it has shown a meaningful relation for Finland. And the variable using technology as an entertainment tool has no relation with mathematical success in Turkey; however, it has a negative relation in Finland. Also, when the school variables are examined, a positive relation is observed between the size of the place in which the school is located and mathematical literacy for Finland. The variable student number at a school has shown a negative relation for Turkey, but it has been observed that there isn't a meaningful relation at high level for Finland. The variable frequency of evaluations used at school has been found meaningful in a positive way for Turkey. The common impact results of student and school level variables have been examined. For Turkey, as the size of the place in which the school is located turns into a big city, an increase in classroom discipline and mathematics studying duration is observed. The other meaningful variables apart from school's location associated with mathematical literacy for Turkey are pre-school education, mother's occupation, socio-cultural index and domestic educational resources. As a result of the data collected, precautions which reduce differentiation among schools can be taken. The awareness of families can be raised in regard to important impacts of family education level and socio-cultural index on mathematical literacy. Intra-class activities can be paid more attention by encouraging students to feel themselves adequate and have self-confidence. The awareness of students can be raised so that they can use technology for educational purposes.

STRUCTURED ABSTRACT

1. Introduction

PISA study one of the important international study allowing compare the countries according to not only their success but also their affective factors. PISA 2012 study focused on mathematical literacy. Finland had high success but Turkey's success lower than OECD mean. Therefore it is important that compare which affective factors are effective between Finland and Turkey. The purpose of this study is to reveal the determination of factors and differences at student and school level

associated with mathematical literacy performance of Finn and Turkish students attending PISA 2012 application. In line with this purpose, the variables - pre-school education, parents' occupations, parents' educational level, socio-cultural index, the quality of domestic educational resources, weekly mathematical study duration, feeling adequate for mathematics, self-confidence in mathematics, discipline circumstances in classroom and the use of technology at school which have relation to the student have been taken into consideration. And the variables related to school are school's location, the number of students at school, the frequency of evaluations used at school and the quality of educational resources at school. Hierarchical Linear Model has been used by the researcher to achieve his purpose.

2. Method

In order to accomplish its aim of identifying which student and school level factors are related to students' levels of mathematics literacy in Finland and Turkey, all of which participated in the PISA 2012, this study is based on the screening model.

2.1. Universe and Sampling

In the present study, the number of schools and students participating in the PISA 2012 project have been taken as the basis: 170 schools and 4848 students in Finland, 311 schools and 4829 students in Turkey. In order to estimate the population parameters based on the sample selected before analyzing the research data and in order to eliminate any bias based on the fact that selection probability was not equal for all units in the population, the sample was weighted (OECD, 20015). In this study, the PISA data were weighed according to the "final student weight" (W_FSTUWT) variable.

2.2. Data and Data Collection

Surveys, including cognitive level tests, were used as data collection tools in PISA studies. Cognitive tests were used to measure students' cognitive competencies in reading skills, mathematical literacy, and science literacy, as these formed the basis of the survey. Separate surveys were also used to identify factors affecting countries' educational systems.

3. Findings and Recommendations

According to the results conducted and PISA results, pre-school education is the most important of the primary variables associated with mathematical literacy. The mathematical success of students who have pre-school education is higher than those who haven't it. Of the variable parents' educational levels, mother's education level has shown a positive relation with mathematical literacy for Finland. Similarly, the variable parents' occupation has shown a meaningful positive relation with mathematical literacy. In other words, it has been observed that the mathematical literacy of children from upper socio-economic level is high in a meaningful way. In parallel with these results, when the relation between socio-cultural index and mathematical literacy is examined, a meaningful relation between them will be seen. As the quality of domestic educational resources increases, the mathematical literacy increases as well, according to Turkey PISA 2012 study. The variables feeling

adequate for mathematics and self-confidence in mathematics are among the other important variables associated with mathematical literacy. A meaningful relation has been observed between the variables feeling adequate for mathematics and self-confidence in mathematics for both Turkey and Finland. Discipline circumstances in mathematics course have shown a meaningful relation with mathematical success for Turkey. Moreover, it has shown a meaningful relation for Finland. And the variable using technology as an entertainment tool has no relation with mathematical success in Turkey; however, it has a negative relation in Finland. Also, when the school variables are examined, a positive relation is observed between the size of the place in which the school is located and mathematical literacy for Finland. The variable student number at a school has shown a negative relation for Turkey, but it has been observed that there isn't a meaningful relation at high level for Finland. The variable frequency of evaluations used at school has been found meaningful in a positive way for Turkey. The common impact results of student and school level variables have been examined. For Turkey, as the size of the place in which the school is located turns into a big city, an increase in classroom discipline and mathematics studying duration is observed. The other meaningful variables apart from school's location associated with mathematical literacy for Turkey are pre-school education, mother's occupation, socio-cultural index and domestic educational resources. As a result of the data collected, precautions which reduce differentiation among schools can be taken. The awareness of families can be raised in regard to important impacts of family education level and socio-cultural index on mathematical literacy. Intraclass activities can be paid more attention by encouraging students to feel themselves adequate and have self-confidence. The awareness of students can be raised so that they can use technology for educational purposes.

Keywords: PISA study, Mathematical Literacy, Hierarchical Linear Model, Student Qualities, School Qualities

GİRİŞ

Bir ülkenin ileri gelişmişlik seviyesi ekonomik büyüme, siyasi irade ve vatandaşlarına verdiği hizmet kalitesi ile ilişkilidir. Bütün bu gelişmişlik göstergelerinin temeli ise eğitimidir. Eğitimsiz kalmış bir milletin kalkınma ve büyüme yolunda emin adımlarla ilerlemesi pek de mümkün olmamaktadır. Bir ülkede eğitim hizmetine verilen önem çağdaş medeniyetler seviyesine ulaşma, toplum refahı, sosyal adalet gibi unsurların ön koşuludur. Eğitimi yüksek bir ulusun ekonomisi istikrarlı, siyaseti ve demokrasisi kesintisiz işlemektedir.

Eğitim sisteminin, dünya ekonomisinde rekabet gücünü belirleyen en önemli yapılardan biri olduğu aşikar hale gelmektedir. Günümüzde teknolojiyi üretebilen, yaratıcı insan yetiştiren ve yeni teknolojilerin hızla üretilip, uygulanmasını sağlayan nitelikli insanların eğitimi, bu eğitimin finansmanı önemli bir stratejik konu haline gelmiştir (Gökbunar ve Mutur, 2000). Özellikle beşeri sermaye büyümesinde önemli katkısı olan eğitimin Türkiye gibi gelişmekte olan ülkelerde finansmanı hep bir sorun teşkil etmektedir. AB, OECD grubu üyeleri gibi gelişmiş ülkelerle kıyaslandığında ülkemizde eğitime yeteri kadar önem verildiği pek söylenemez. Bu ve benzeri nedenlerden dolayı Türk eğitim anlayışına yeni bir bakış açısı kazandırmak adına Vizyon 2023

projesi ile Cumhuriyet' in 100. yılında eğitim sisteminde önemli adımların atılması gerekliliği vurgulanmıştır (Güngör ve Göksu, 2013).

Son yıllarda eğitim kalitesini artırma ve eğitim politikalarına yön vermede hesap verebilirlik oldukça önemli hale gelmiştir. Eğitimde hesap verebilirlik eğitim kalitesinin değerlendirilmesinde gereklidir ve buna göre okul sisteminin başarısı için açık, ölçülebilir hedefler ve öğrenme ile ilgili standartlar oluŐturmakla yükümlüdür (Balcı, 2011). Eğitimde hesap verebilirlikte en sık başvurulan, en geniş bilgiyi veren ise geniş ölçekli testlerdir. Geniş  l ekli testlerin genel amacı,  ğrenci yeterliklerini yüksek standartlar çerçevesinde ölçmektir. Türkiye'de uygulanan SBS (Seviye Belirleme Sınavı),  BBS ( ğrenci Başarılarını Belirleme Sınavı), ABD'de uygulanan NCLB (No Child Left Behind), IEA tarafından yürütülen TIMSS, OECD tarafından yürütülen PISA geniş ölçekli testlere örneklerdir. Geniş  l ekli testlerin uygulanma amacı temelde eğitim kalitesi ile ilgili etmenleri belirleyerek  ğrenci başarısı ile ilişkilerini saptamak ve buradan hareketle eğitim politika ve yatırımlarına y n vermektir. Bu amaçla da öğrencilerin üst düzey zihinsel becerilerin ölçülmesi ve gelişiminin takip etmesini hedeflemektedir. Üst düzey düşünme becerileri kritik, mantıksal, yansıtıcı, bilişüstü ve yaratıcı düşünme becerilerinden oluşmaktadır. Bu nedenle öğrenmelerin niteliği daha çok öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerine sahip olmasıyla gerçekleşmektedir. Bu beceriler ancak daha önce karŐılaŐılmayan problem durumları, olasılıklar ya da olaylarla karŐılaŐıldığında aktif olmaktadır (King, Goodson ve Rohani, 2013). Üst düzey becerilerin gelişmesinde matematik eğitiminin de büyük katkısı vardır. Matematik eğitim ve  ğretimi toplumda bireyin düşünce ve ufkunun gelişmesini sağlar. Bir bakış açısı, farkı bir açıdan yorum getirmeyi  ğretir (Aydın, 2003). Eğitimde önemli bir yeri olan matematikten yararlanabilmek, matematiksel kavram ve ilişkilerle sunulmuş olan düşünceleri tam olarak anlayabilmek ve düŐünenleri bu kavram ve ilişkilerle başkalarına anlatabilmek ve düşünce yollarını kullanabilmek demektir. (Ersoy,1997). Bu beceriler bireylere günlük yaşamlarında; "düşüncelerini açık ve net olarak açıklayabilme, bağımsız ve  zg n düşünme, sağduyu sahibi olma, yeni düşünceleri kabul etme, kendine güven ve güçlü kişilik özellikleri" gibi özellikler kazandırırken eğitim hayatında; "verileri sistematik olarak düzenleyebilme ve yorumlayabilme, temel ilişkileri belirleme, mantıksal  z m yolları üretme, bilimsel düşünebilme" gibi özellikleri kazandırmaktadır (King ve dđr., 2013). Bu becerilere kısa vadede sahip olmak ise mümkün değildir. Bu nedenle okulöncesi dönemden itibaren matematik  ğretimi eğitim programlarında yer almaktadır. Tüm bu nedenlerden dolayı, 2005 yılında yenilenen eğitim programında, günlük yaşamdaki geliŐimler nedeniyle matematiği anlama ve yerinde kullanma ihtiya ı ön plana alınmıştır (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2005).

Matematik okuryazarlığı eğitimde önemli bir yere sahiptir. Matematikçiler Derneği matematik okuryazarlığı kavramını ve önemini Şöyle açıklamaktadır (Ersoy, 2003)

"Nitelikli eğitim bağlamında, "matematik okuryazarlığı", "herkes için matematik" ve "matematikte güçlenme" günümüzde bir slogan olmanın ötesinde okullarda M vE (Matematik  ğretimi ve Eğitimi)  zerinde duyarlılıkla durulması, öncelik ve önem verilmesi gereken eğitim hizmetleri içinde yatırım ve araştırma alanıdır. Daha açıkçası, "herkes için matematik" ve matematik okuryazarlığı,  ğretim programlarında köklü yenilik gerektiren bir olguya dönüŐmüŐ; ister gelişmiş isterse gelişmekte olan bir  l ke olsun tüm  ađdaŐ toplumlarda  z m aranan temel bir eğitim ve yurttaşlık sorunu olmuştur. Bu konuda yapılmak istenen değişiklikler ve yeniliklerin nedenleri, program değişikliklerinin gerekçeleri çok açıktır. Matematik, okullarda bir dizi araçlarla somuttan soyuta, yakından uzağa, basitten zora doğru öğrenme konusu olduğu kadar bir toplumda yalnızca bir eğitim alanı değil, ayrıca kültür işidir. Dahası, Matematik olmadan, ne iş yerlerinin gereksinim duyduğu nitelikli insan kaynağı ne de insanların özgürleŐmesi ve toplumda   ğ lc  demokrasi gerçekleŐebilir. Çünkü Matematik düşünce

özgürlüğünde sınır ve ön yargı tanımaz; kanıtlanmayan (ispat edilmeyen) bir önermeyi akla yatkın bile olsa doğru olarak kabul etmez.”

Uluslararası düzeyde matematik okuryazarlığı düzeyinin karşılaştırmasına imkân sağlayan “Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı” olan PISA çalışmasına göre matematik okuryazarlığı;

“Matematiğin önemini tanımlama ve anlama, sağlam temellere dayanan yargılara varma, yapıcı, ilgili ve duyarlı bir vatandaş olarak kendi ihtiyaçlarına cevap verecek şekilde matematikle ilgilenme ve matematiği kullanma konularında bireyin kapasitesi”

olarak tanımlanmaktadır (OECD, 2009).

Matematik okuryazarlığına ilişkin yapılan tanımlar incelendiğinde matematik okuryazarlığına sahip bireylerin yaşamla ilişkili matematiksel düşünme becerilerine sahip olduğu ve matematiği günlük hayatta anamlandıran bireyler olduğu görülmektedir. Tüm bu ortak noktadan anlaşılan matematiğin bireylere gerçek yaşamla ilgili bir dünya görüşü kazandırdığıdır. Bu nedenle hemen hemen bütün ülkeler eğitim programlarında matematik okuryazarlığı becerisinin geliştirilmesi için eğitim-öğretim faaliyetlerinin tümünde bu beceriyi merkeze almaktadırlar. Tüm bunların yanında ülkeler öğrencilerin matematik okuryazarlığı becerileri bakımından uluslararası düzeydeki durumlarını görmek amacı ile uluslararası düzeyde gerçekleştiren ve ülkelere önemli geribildirimler sağlayan uluslar arası değerlendirme çalışmalarına katılmaktadırlar. Bu çalışmalar IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement)’nın bir projesi olan TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study) ve OECD (Organization for Economic Co-Operation and Development) tarafından üçer yıllık dönemler hâlinde gerçekleştirilen PISA çalışmalarıdır.

PISA projesinin amacı, 15 yaşında zorunlu eğitim sürecini tamamlamış gençlerin okulda öğrendikleri bilgi ve becerileri gerçek yaşamda kullanabilme becerilerini test etmektir. Sürekli bir değişim içerisinde olan toplumda yeni yetişen gençlerin bu değişime ne derece uyum sağlayabildiğini ve okulların gençlerin uyum sağlayabilmelerine ne derece katkı sağladıklarını göstermesi bakımından nitelikli bireyler yetiştirmedeki rolünü takip etmek açısından her üç yılda bir yapıyor olması bu projeyi ve sonuçlarını dünyada önemli hale getirmiştir.

PISA çerçevesinde ele alınan matematik okuryazarlığı aritmetik işlemleri yapabilme becerisinin ötesindedir. Matematik okuryazarlığı öğrencilerin, analiz etme, akıl yürütme, fikirleri etkili bir şekilde iletme, farklı durumlardaki problemleri çözme, çözümleme ve yorumlamayı temel almaktadır (OECD, 2003).

Genel olarak bireylerden beklenen bilgi ve becerilerini matematiğin yararlarını anlayarak matematik ile ilgili durumlara transfer edebilmeleridir. Birey, matematik bilgilerini gerçek yaşam durumlarına uyarlama becerilerine sahip olduğunda ancak matematik okuryazarlığına sahip olacaktır. Bu nedenle; PISA çerçevesinde ele alınan problemler günlük yaşam ile ilgili, öğrencilerin bilgi ve becerilerini günlük yaşamda kullanma düzeyini ölçen problemlerdir (OECD, 2005).

PISA projesi çerçevesinde matematik okuryazarlığı 2012 yılında temele alınmıştır. PISA projesine katılan ülkeler içerisinde Finlandiya beş ve altıncı düzeylerde yer alırken Türkiye birinci ve ikinci düzeylerde başarı göstermiştir. Bu kapsamda bu çalışma çerçevesinde Finlandiya ve Türkiye’nin matematik okuryazarlığını etkileyen değişkenler 2012 sonuçları kapsamında ele almak hedeflenmiştir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı PISA 2012 uygulamasına katılan Finli ve Türk  ğrencilerin matematik okuryazarlığı performansları ile ilişkili  ğrenci ve okul düzeyindeki faktörlerin belirlenmesi ve farklılıkların ortaya konulmasıdır.

Belirlenen bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Finlandiya ve Türkiye’de, öğrencilerin matematik okuryazarlığı performansı bakımından okullar arasında anlamlı fark var mıdır?
2. Finlandiya ve Türkiye’de, öğrencilerin matematik okuryazarlığı performansı ile ilişkili  ğrenci düzeyindeki faktörler nelerdir?
3. Finlandiya ve Türkiye’de öğrencilerin matematik okuryazarlığı performansı ile ilişkili okul düzeyindeki faktörler nelerdir?
4. Finlandiya ve Türkiye’de, öğrencilerin matematik okuryazarlığı performansı ile manidar ilişkili  ğrenci düzeyindeki faktörler modele eklendiğinde; öğrencilerin matematik okuryazarlığı performansı ile ilişkili okul düzeyindeki faktörler nelerdir?
5. Türkiye’de öğrencilerin matematik okuryazarlığı performansı ile manidar ilişkili  ğrenci düzeyindeki faktörler okul türü değişkeni ile ilişki göstermekte midir?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

PISA 2012 sonuçlarına göre Türkiye’deki ve Finlandiya’daki öğrencilerin matematik okuryazarlığı ile ilişkili  ğrenci ve okul düzeyindeki değişkenlerini belirlemek olan araştırma ilişkisel tarama modelidir. Tarama yolu ile bulunan ilişkiler, gerçek bir neden-sonuç ilişkisi olarak yorumlanamaz ancak, o yönde bazı ipuçları vererek bir değişkendeki durumun bilinmesi halinde ötekinin kestirilmesinde yararlı sonuçlar verebilir (Karasar, 2003).

Evren ve örneklem

Çalışmada, PISA çalışmasında temel alınan evren ve örneklem benimsenmiştir. PISA uygulamasında evrenin tanımlanmasında, sınıf düzeyi uluslararası bir kriter olamayacağı için kriter olarak yaş seçilmiştir. Yaş kriteri 15 yıl 3 ay ve 16 yıl 2 ay yaş aralığı olarak belirlenmiştir. (OECD, 2007).

Türkiye ve Finlandiya için oluşturulan PISA 2012 okul ve  ğrenci sayısı izelge 6’da verilmiştir.

Çizelge 1. PISA 2012 Uygulamasında Finlandiya ve Türkiye  rnekleimine Göre Okul ve  ğrenci Sayısı

�lkeler	Toplam Okul	Kız �ğrenci	Erkek �ğrenci	Toplam �ğrenci
Türkiye	170	2370	2478	4848
Finlandiya	311	4370	4459	4829

Araştırma verileri analize alınmadan önce evren parametrelerinin seçilen örneklemden tahmin edilmesi ve örneklemdaki birimlerin eşit seçilme şansına sahip olmamalarından dolayı seçilme olasılığının değişmesinden kaynaklı yanlılığı ortadan kaldırmak için (OECD, 2005)  rneklem ağırlıklandırılmıştır. Çalışmada PISA verileri “final student weight (W_FSTUWT)” değişkenine göre ağırlıklandırılmıştır.

Veriler ve Toplanması

Araştırmada kullanılacak öğrenci ve okul düzeyindeki değişkenleri PISA araştırma çerçevesinde ele alınan bu konular göz önünde bulundurularak belirlenmiştir. Öğrencilere ait; “Okul öncesi eğitim alma”, “Anne eğitim durumu”, “Baba eğitim durumu”, “Anne mesleği”, “Baba mesleği”, “sosyo-Kültürel indeks”, “Evdeki eğitim olanakları”, “Matematik çalışmaya ayrılan süre”, “Matematikte kendine güven”, “Matematikte kendini yeterli görme”, “Sınıf iklimi” ve “Sınıfta teknoloji kullanımı” değişkenleri incelenmiştir. Okul düzeyinde ise; “Okulun bulunduğu bölge”, “Okul büyüklüğü”, “Değerlendirme kullanımı”, “Eğitim kaynaklarının kalitesi” değişkenleri ele alınmıştır.

OECD raporuna göre öğrenci değişkenleri,

Okul Öncesi Eğitime Devam (OOEGT): Öğrencilerin temel eğitim almadan önce okula hazırlık olması amacı ile okul öncesi eğitim alma durumları sorgulanmıştır ve öğrencilerin yanıtları “1=hayır”, “2=bir yıl ya da daha az” ve “3= bir yıldan daha fazla” şeklinde kodlanmıştır.

Anne Eğitim Düzeyi (AEGT): Annenin eğitim düzeyi ISCED (Uluslararası Standart Eğitim Sınıflaması) düzeyine göre kategorilendirilmiştir.

Baba Eğitim Düzeyi (BEGT): Baba eğitim düzeyi ISCED düzeyine göre kategorilendirilmiştir.

ISCED, ulusal eğitim sistemlerinin yapısı ve ülkelerin ekonomik gelişmişlik seviyesi her ne olursa olsun, eğitim politikası analizleri yapmak ve karar vermeyi kolaylaştırmak üzere tasarlanmış çok amaçlı bir sistemdir. Seviyeler 0-6 arasındadır. Seviye 0 okul öncesi döneme, Seviye 1 temel eğitimin ilk aşamasını oluştururken seviye 2 ikinci aşamayı oluşturmaktadır. Seviye 3 ileri orta öğretim, Seviye 4 ise ortaöğretim sonrası üniversite derecesinde olmayan eğitime karşılık gelir. Seviye 5, yükseköğretimin ilk aşaması (bir ileri derecede araştırma niteliğine doğrudan ulaştırmayan eğitim), seviye 6 ise yükseköğretimin ikinci aşaması (bir ileri derecede araştırma niteliği kazandıran eğitim) olarak tanımlanmaktadır.

Anne Mesleği (AMES): Anne mesleği en yüksek yüksek meslek düzeyinden düşük meslek düzeyine doğru sıralanmıştır. Bu nedenle yüksek meslek indeksi annenin daha düşük bir mesleğe sahip olduğunu ifade etmektedir.

Baba Mesleği (BMES): Baba mesleği en yüksek meslek düzeyinden düşük meslek düzeyine doğru sıralanmıştır. Bu nedenle yüksek meslek indeksi babanın daha düşük bir mesleğe sahip olduğunu ifade etmektedir. **Sosyo-Kültürel İndeks (SOSKULINDK) :** Sosyo-kültürel indeks değeri, öğrencilerin ailelerinin mesleki statülerine ek olarak ev geçmişini geniş bir şekilde resmetmek amacıyla üretilmiştir. Bu değişken aşağıdaki değişkenlerden üretilmiştir (OECD, 2004):

- Anne ve babanın mesleki statülerinin en yüksek uluslar arası sosyo-ekonomik indeksi
- Anne veya babanın en son edindiği eğitim düzeyi
- Öğrencilere evlerindeki kitap sayısı, evdeki eğitimsel ve kültürel kaynakların yanı sıra çalışma masası, kendilerine ait oda, çalışacak sessiz yer, ödevlerini yapabilecekleri bilgisayar, eğitim yazılımları, şiir kitapları, sanatsal çalışmalar, ödevleri için kullanabileceği kitap ve sözlük olup olmadığı sorulmuştur.

Sosyo-kültürel indeksin tanımlanmasında mesleki statü, eğitim ve sağlık kullanılmıştır.

Evde Sağlanan Eğitimsel Olanaklar (EVEGTOLNK): Evdeki eğitim olanakları öğrencilere belirtilen eğitim kaynaklarının evlerinde olup olmadığı sorularak belirlenmiştir. Bu değişkene ait ölçekleme madde tepki kuramına dayalı olarak hesaplanmıştır ve pozitif değer yüksek düzeyde ev eğitim kaynaklarını göstermektedir (OECD, 2004).

Matematik  alıŐmaya Ayrılan Süre (CLSSUR); değişkeni ile PISA 2003'te öğrencilerin matematik ödevlerine ayırdıkları ortalama süre ve ödevlere ayırdıkları toplam süre sorulurken PISA 2012'de aynı değişken matematik öğrenmeye ayrılan süre Şeklinde sorgulanmıştır.

Matematikte Kendini Yeterli Görme (MYTR); değişkenine ait indeks değeri aşağıda belirtilen görevleri ne derece yerine getirebilecekleri sorgulanarak elde edilmiştir (OECD,2004).

Matematikte Kendine Güven (MOZG); değişkenine ait indeks değeri aşağıda belirtilen durumlara katılım düzeyleri sorularak elde edilmiştir (OECD, 2004):

Sınıf İklimi (SDISORT); disiplin ortamına ait indeks değeri öğrencilere aşağıda belirtilen durumların sıklıkı sorularak hesaplanmıştır (OECD, 2004):

İnternet/Teknoloji Kullanımı (OTECH); internet kullanımı indeks değeri öğrencilere belirtilen maddeleri yapabilme düzeyleri sorularak madde tepki kuramına göre hesaplanmıştır (OECD, 2004).

OECD raporuna göre okul değişkenleri ise;

Okul Büyüklüğü (OKLBUY); Okul büyüklüğü değişkeni okuldaki kız ve erkek toplam  ğrenci sayısını temsil etmektedir.

Okulun Bulunduğu Yerleşim yeri (OKLBOL); Okulun bulunduğu yerleşim yeri "köy, kasaba, ilçe, Şehir ve büyük Şehir" kategorilerini temsil etmektedir.

Değerlendirme Sıklıkı (DEGSİK); Okul müdürlerine aşağıda belirtilen değerlendirme yöntemlerinin ne sıklıkla kullanıldığı sorulmuştur(OECD, 2004)

Eğitim Kaynaklarının Kalitesi (EGTKLT) : okul müdürlerinin belirtilen yedi maddeye verdikleri yanıtlardan indeks değeri üretilmiştir (OECD,2004,).

İlgili veriler www.pisa.oecd.org sitesinden SPSS dosyası ve notepad formatında indirilmiştir.

Verilerin Hazırlanması

PISA 2003 ve PISA 2012 verileri ilgili veri tabanından indirilerek ADM'de kullanmak üzere SPSS veri dosyaları oluşturulmuştur. Türkiye ve Finlandiya'ya ait PISA 2012 uygulamaları ayrı ayrı  ğrenci özelliklerini içeren Düzey-1 ve okul özelliklerini içeren Düzey-2 veri dosyaları hazırlanmıştır.

Hazırlanan veri dosyaları öncelikle ADM için uygun hale getirilmiştir. Bunun için veri dosyalarındaki kayıp değerler ve uç değerler ayıklanmıştır. Analiz kullanılacak verilerde indeks puanlar kullanıldığı için kayıp değer oranı yüksek bulunmamıştır. Bu çalışmada her iki ülke verilerinde de çok yönlü uç değer gözlenmemiŐtir.

ADM'ye başlamadan önce araştırma kapsamında incelenen Düzey-1 ve Düzey-2 değişkenlerinin kendi aralarındaki çoklu bağlantı problemi kontrol edilmiştir. Çoklu bağlantı bağımsız değişkenler arasında güçlü ilişkilerin olmasını ifade eder. Eğer bağımsız değişkenler arasında çoklu bağlantı problemi varsa yordayıcı değişkenlerin  zg n katkılarının ayırt edilmesi güçleŐir (Tabchnick ve Fidell, 2013). Çoklu bağlantı probleminin olup olmadığını test etmek için Tolerans ve VIF değerleri kullanılmıştır. VIF değerinin 10'un altında, tolerans değerinin de 0.2'nin üstünde olması çoklu bağlantı probleminin olmadığını göstermektedir. Türkiye ve Finlandiya 2012 verileri için Düzey-1 ve Düzey-2 deęiŐkenlerinde çoklu bağlantı problemi olmadığı gözlenmiştir.

ADM'de her düzey için geçerli olan bazı istatistiksel varsayımlar sağlanmalıdır. ADM'de araştırılan varsayımlar,

- i) Düzey-1 için hataların normalliği varsayımı
- ii) Düzey-1 birimleri için her bir r_{ij} ortalaması sıfır olan normal dağılım gösterir.
- iii) Düzey-1 değişkenleri r_{ij} 'den bağımsızdır.
- iv) Düzey-2 hataları ortalaması sıfır olan çoklu normallik gösterir.
- v) Düzey-2 yordayıcıları u_{qj} 'den bağımsızdır.
- vi) Düzey-1 ve Düzey-2 hataları birbirinden bağımsızdır.
- vii) Her düzeydeki yordayıcılar diğer düzeylerdeki seçkisiz etkilerle ilişkili değildir.

İlgili varsayımların sağlandığı da gözlemlendikten sonra ADM'de veri analizi uygulanmıştır.

Verilerin Analizi

Çok değişkenli istatistik, inceleme konusu olayı bir bütün olarak ele almakta ve bütünlüğü sağlayan değişkenlerin bağımlılık yapısını açıklamaya çalışmaktadır. Bu durumda çok değişkenli istatistiğin en önemli amacının değişkenler arasındaki bağımlılık yapısının analizi olduğu iddia edilebilir (Tatlıdil, 1996). Bu şekilde kümelenmiş ya da hiyerarşik yapıya sahip verilerin istatistiksel analizinde çok aşamalı modeller kullanılır. Hiyerarşik yapıya sahip verilerde, standart istatistiksel testler için gerekli olan gözlemlerin birbirinden bağımsızlığı varsayımı bozulduğundan çok aşamalı regresyon modellerine başvurulur.

Çok aşamalı modellerde, birey veya birim aşamasından başlayarak, birimler, birimlerin meydana getirdiği gruplar, grupların meydana getirdiği topluluklar vb. şeklinde devam eden hiyerarşik yapılar vardır.

Eğitime dair çoğu değişkenin iç içe geçmiş olması ve hiyerarşik bir yapı göstermesi nedeniyle ADM (Aşamalı Doğrusal Model- Hierarchical Linear Model- HLM) uygulamasına gereksinim duyulmaktadır (Arnold, 1992). ADM uygulanmasının avantajı; araştırmacıya okul, cinsiyet, sınıfta uygulanan yöntemler ya da herhangi başka değişkenlerin öğrencinin başarısına olan etkisini açık olarak ortaya çıkarma olasılığı sağlamasıdır.

Raudenbush ve Bryk (2002)'ye göre ADM eğitimle ilgili verinin iç içe ya da hiyerarşik yapısını göz önünde bulundurmak için tasarlanmış olan bir çeşit regresyon analizidir. Williams (2003) ADM'yi temel doğrusal regresyon eşitliğinin bir uzantısı şeklinde tanımlamaktadır. ADM:

- Bireysel düzeyde bir regresyon eşitliği sağlar.
- Regresyon eşitliğinin parametrelerini grup üyeleri aracılığıyla kestirir.
- Bireysel-düzey parametrelerinde değişimi açıklamak için grup-düzey değişkenlerini kullanır.
- Değişkenlere ilişkin ana etkilerin testlerine imkan verir (Koopmans, 1998; Akt: Acar, 2013).

ADM'nin iki aşamalı ve üç aşamalı modelleri bulunmaktadır. İki aşamalı modelde veriler iki düzeyde kümelenirken, üç aşamalı modelde üç düzeyde kümelenmektedir. Öğrencilerin sınıflarda, sınıfların okullarda bulunması; işçilerin illerde, illerin ülkelerde bulunması üç aşamalı hiyerarşik veri yapısına örnektir.

PISA verileri aşamalı bir yapı göstermektedir. Bu veriler öğrenci ve okul olmak üzere iç içe geçmiş iki farklı birimde toplanmakta, öğrenciler okullardan seçilmektedir. Öğrenciler birinci düzeyi (Düzey1), okullar ise birinci düzeyi de kapsayan ikinci düzeyi (Düzey2) oluştururlar. Araştırma kapsamındaki veriler İki Düzeyli Aşamalı Doğrusal Modellemeye dayalı olarak çözümlenmiştir.

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde araştırma soruları kapsamında öğrencilerin matematik okuryazarlığı ile öğrenci düzeyindeki değişkenlerin “Matematik çalışmaya ayrılan süre”, “Matematikte kendine güven”, “Matematikte kendini yeterli görme”, “Okul öncesi eğitime devam”, “Anne-baba eğitim ve meslek durumu”, “Evde sağlanan eğitimsel olanaklar” değişkenleri ve okul düzeyindeki değişkenlerin “Sınıf iklimi”, “Değerlendirme kullanımı”, “Sınıfta teknoloji kullanımı”, “Okul büyüklüğü”, “Okulun bulunduğu yerleşim büyüklüğü”, “Okuldaki eğitim kaynaklarının Kalitesi” ve “Değerlendirme kullanım sıklığı” ilişkileri ADM modellemesi yoluyla test edilmiştir. Bu ilişkiler bakımından Türkiye ve Finlandiya karşılaştırılmıştır.

PISA 2012 Sonuçlarına Göre Türkiye ve Finlandiya’daki Okullar Arası Farklılaşmanın Belirlenmesi

PISA 2012 uygulamasına katılan Türkiye ve Finlandiya’daki okulların ortalama matematik okuryazarlığı puanları arasında bir farkın olup olmadığını belirlemek üzere Tek Yönlü ANOVA Modeli kurulmuştur. Buna göre birinci düzey modeli;

$$\text{Birinci aşama; } Y_{ij} | PV1MATH, PV2MATH, PV3MATH, PV4MATH, PV5MATH = \beta_{0j} + r_{ij}$$

$$\text{İkinci aşama modeli ise; } \beta_{0j} = \gamma_{00} + u_{0j}$$

Bu denklemlere göre oluşturulan Tek Yönlü ANOVA Modeli sabit etki sonuçları Çizelge 18’de verilmiştir.

Çizelge 2. Türkiye ve Finlandiya için PISA 2012 Matematik Okuryazarlığı Okullar Arası Farklılaşmaya Ait Sonuçlar

Ülke	Sabit Etki	Katsayı	Standart Hata	t-değeri	p-değeri
Türkiye	Sabit β_{0j} için, Ortalama Okul Ortalaması	4.391	0.0579	75.876	<.001
Finlandiya	γ_{00} ,	5.076	0.020	250.466	<.0001

Tek Yönlü ANOVA Modeline göre, Türkiye ve Finlandiya’daki okullar arasında öğrencilerin PISA 2012 matematik okuryazarlığı puanları bakımından manidar bir fark vardır ($p < 0.01$). PISA 2012’ye göre okulların ortalama matematik okuryazarlığı katsayıları Türkiye için 4,391 iken Finlandiya’da 5.076’dır. (Çözümlemeye alınan değişkenler arası varyans değerlerinin yakınlığını sağlamak için, okuduğunu anlama olası değerleri 100’e bölünmüştür, $\bar{X}=439.10$ ’dur). Türkiye 2012 örnekleme için ($4.391 \pm 1,96*0,0579$), genel matematik başarı ortalamasının gerçek değerinin %95 olasılıkla 4.28-4.50 puan aralığında olduğu söylenebilir. Finlandiya örnekleme için ise ($5.076 \pm 1,96*0,020$), genel matematik başarı ortalamasının gerçek değerinin %95 olasılıkla 4.6 8-5.47 puan aralığında olduğu bulunmuştur.

Matematik okuryazarlığı puanları bakımından okullar arasında ortaya çıkan farklılaşmanın seçkisiz olup olmama durumu, Çizelge 19’da Tek Yönlü ANOVA Modeli seçkisiz etki sonuçlarıyla incelenmiştir.

Çizelge 3. Türkiye ve Finlandiya için PISA 2012 Matematik Okuryazarlığı Okullar Arası Farklılaşmaya Ait Seçkisiz Etki Sonuçları

Ülke	Seçkisiz Etki	Varyans	sd	χ^2
Türkiye	Okul ortalaması, u_{0j}	0.543	169	8745.241
	Düzeyl etkisi, r_y	0.316		
Finlandiya	Okul ortalaması, u_{0j}	0.095	310	1478.037
	Düzeyl etkisi, r_y	0.713		

Türkiye örneklemini PISA 2012 uygulaması okul performanslarının okul ortalamasından farklarının varyansı (okul-içi değişkenlik) yaklaşık 0.54, okul ortalamalarının genel ortalamadan farklarının varyansı (okullar-arası değişkenlik) ise yaklaşık 0.32 olarak kestirilmiştir. Finlandiya için okul ortalaması farklarının varyansı yaklaşık 0.10 ve okul ortalamalarının genel ortalamadan farklarının varyansı ise yaklaşık 0.71'dir. Tek Yönlü ANOVA Modeli seçkisiz etkisi incelendiğinde, okul düzeyinde varyansların seçkisiz etkilerinin Türkiye ($\chi^2 = 8745.241$ sd=169, $p < 0.01$) ve Finlandiya ($\chi^2 = 1478.037$ sd=310, $p < 0.01$) için manidar olduğu belirlenmiştir. Bu durum, ortalama matematik okuryazarlığı puanları bakımından okullar arasındaki farklılaşmanın seçkisiz olduğunu göstermektedir. Ayrıca Düzey-2 varyansının toplam varyansa bölünmesi ile sınıflar arası korelasyon ρ (intraclass correlation) hesaplanmıştır.

$$\rho_{TR} \frac{\tau_{00}}{\tau_{00} + \sigma^2} = \frac{0.54}{0.54 + 0.32}$$

$$\rho_{FIN} \frac{\tau_{00}}{\tau_{00} + \sigma^2} = \frac{0.095}{0.095 + 0.713}$$

Bu değer, PISA 2012 matematik okuryazarlığı puanlarında Türkiye için gözlenen farklılıkların yaklaşık %63'lük kısmının okullar arasındaki ortalama matematik okuryazarlığı puanlarındaki farklılıktan kaynaklandığını, yaklaşık %37'lik kısmının ise öğrenciler arasındaki bireysel farklılıklardan kaynaklandığını ifade etmektedir. Bunun yanında Finlandiya'nın okullar arasındaki ortalama matematik okuryazarlığı puanlarındaki farklılığın yaklaşık %12'lik kısmının okullar arasındaki ortalama matematik okuryazarlığı puanlarındaki farklılıktan kaynaklandığını, yaklaşık %88'lik kısmının ise öğrenciler arasındaki bireysel farklılıklardan kaynaklandığını ifade etmektedir. Sınıflar arası korelasyon ayrıca aynı okuldaki öğrenci performanslarının farklı okullardaki öğrenci performanslarına kıyasla ne ölçüde birbirine benzediğini gösteren bir indekstir (Hox, 2002; Raudenbush ve Bryk, 2002). Elde edilen sınıflar arası korelasyon katsayısı, iki düzeyli hiyerarşik model kullanımını desteklemektedir.

Örneklemden elde edilen ortalamanın gerçek okul ortalamasının bir göstergesi olup olmadığı hakkında bilgi veren Düzey1 katsayılarının güvenilirliği incelendiğinde; β_{0j} katsayısının güvenilirliği Türkiye örnekleminde 0.96 olarak hesaplanırken Finlandiya örnekleminde 0.76 olarak hesaplanmıştır. Bu durum, örneklemden elde edilen ortalamanın gerçek okul ortalamasının güvenilir bir göstergesi olduğunu ortaya koymaktadır.

PISA 2012 Sonuçlarına Göre Türkiye ve Finlandiya'da Matematik Okuryazarlığı Performansını Etkileyen Öğrenci Düzeyi Değişkenleri

PISA 2012 matematik okuryazarlığı puanı Türkiye için değerlendirildiğinde, etkisi test edilen 12 öğrenci düzeyi değişkeninden "Anne Eğitim Düzeyi değişkeni hariç 11 değişkenin (Okul öncesi eğitim alma, Baba eğitim durumu, Anne mesleği, Baba mesleği, Sosyo-kültürel indeks, Evde eğitim olanakları, Matematik çalışma süresi, Matematikte kendini yeterli bulma, Matematikte kendine güven, Sınıf iklimi, Okulda teknoloji kullanımı) sabit etkilerinin manidar olduğu bulunmuştur. Bunun yanında değişkenlerin seçkisiz etkilerinin manidarlığı test edildiğinde

matematiğe ayrılan çalışma süre, matematikte kendini yeterli bulma ve matematikte   zg  ven değişkenlerinin manidar olduğu gözlenmiştir.

Finlandiya için ise etkisi test edilen   ğrenci düzeyi değişkeninin tamamının sabit etkisinin manidar olduğu belirlenmiştir. Sabit etkileri manidar olan değişkenlerden de anne eğitim düzeyi, baba mesleği, sosyo-kültürel indeks ve evdeki eğitim olanakları değişkenleri hariç diğer değişkenlerin manidar olduğu gözlenmiştir.

  z  lemeler sonucu oluşturulan modele göre Türkiye’de ve Finlandiya’da   ğrencilerin PISA 2012 matematik okuryazarlığı puanlarını manidar olarak etkileyen değişkenlerin sabit etkilerinin yer aldığı Tesadüfi Katsayılı Regresyon Modeli Ek-3’de verilmiştir.

Sabit etkileri tek tek incelenen değişkenlerden manidar olan   ğrenci düzeyi değişkenleri ile oluşturulan modele ait Sabit ve seçkisiz etkilerin kestirimi izelge 20 ve izelge 20’de verilmiştir.

Çizelge 4. PISA 2012 Türkiye ve Finlandiya için Matematik Okuryazarlığını Etkileyen   ğrenci Düzeyi Değişkenlerine ait Sabit Etki Sonuçları

Sabit Etki	Sabit		SE		t	
	Tr	Fin	Tr	Fin	Tr	Fin
Ortalama Okul etkisi γ_{00}^*	4.527	4.774	0.079	0.069	56.953	69.249
OOEGT γ_{10}	0.006	0.155	0.016	0.018	0.364	8.479
AEGT γ_{20}	-	0.025	-	0.006	-	3.941
BEGT γ_{30}	-0.016	0.003	0.008	0.006	-2.003	0.551
AMES γ_{40}	0.015	-0.305	0.009	0.048	1.695	-6.340
BMES γ_{50}	-0.013	-0.023	0.005	0.004	-2.417	-5.631
SOSKULIND γ_{60}	-0.007	0.087	0.004	0.019	-1.889	4.487
EVEGTOLNK γ_{70}	0.010	-0.050	0.022	0.009	0.475	-5.353
CLSSUR γ_{80}	0.023	0.008	0.012	0.004	2.028	2.342
MYTR γ_{90}	0.234	0.194	0.018	0.020	12.791	9.491
MOZG γ_{100}	0.029	0.365	0.014	0.017	2.116	21.263
SDSPORT γ_{110}	0.077	-0.016	0.013	0.015	5.932	-1.107
OTECH γ_{120}	-0.053	-0.134	0.008	0.014	-6.478	-9.575

Baba Mesleği, Matematik alışma süresi, matematikte kendini yeterli bulma ve matematik özgüveni değişkenleri her iki ülkede de matematik okuryazarlığı ile pozitif ilişkili olarak gözlenmiştir. Baba Mesleği, Matematik alışma süresi, matematikte kendini yeterli bulma ve matematik özgüveni değişkenlerindeki bir birimlik değişim matematik okuryazarlığında Türkiye için sırasıyla, 0.013, 0.023, 0.234 ve 0.029 birim artışa neden olurken Finlandiya için sırasıyla, 0.023, 0.008, 0.194 ve 0.365 birim artışa neden olmaktadır.

Okulda teknolojiyi eğlenme amacıyla kullanım değişkeni ile matematik okuryazarlığı arasında her iki ülke için de negatif manidar bir ilişki vardır (Türkiye için; $\gamma_{120}=-0.053$, $SE=0.008$, $p<0.01$ - Finlandiya için, $\gamma_{120}=-0.133$, $SE=0.014$, $p<0.01$). Yani   ğrencilerin okulda teknoloji kullanım sıklığı arttıkça matematik performanslarında düşüş gözlenmektedir. Diğer değişkenler sabit tutulduğunda, teknoloji kullanım sıklığındaki bir birimlik artış öğrencilerin matematik okuryazarlığı performansını Türkiye’de 0.053 birim azaltırken Finlandiya’da 0.133 birim azaltmaktadır.

Öğrencilerin okul öncesi eğitim alma, anne eğitim düzeyi, anne mesleği ve sosyo –kültürel indeks değişkenleri ile matematik okuryazarlığı puanı arasında Finlandiya için pozitif yönde manidar bir ilişki vardır. Okul   ncesi eğitim alma, anne eğitim düzeyi, anne mesleği ve sosyo –kültürel indeks değişkenlerindeki bir birimlik artış matematik okuryazarlığında sırasıyla 0.155, 0.025, 0.305 ve 0.087 birim artışa neden olmaktadır. Yani okul öncesi eğitim alan öğrencilerin matematik okuryazarlığı performansları okul öncesi eğitim almayanlara göre daha ileri düzeydedir. Bunun

yanında anne mesleği ve anne eğitim düzeyi ileri düzeydeki öğrencilerin matematik okuryazarlığı performansı diğer öğrencilerinkine göre daha yüksektir.

Sınıf iklimi ile matematik okuryazarlığı arasında yalnızca Türkiye örneklemini için pozitif manidar bir ilişki vardır ($\gamma_{110}=0.077$, $SE=0.013$, $p<0.01$). Öğrenci düzeyinde matematik performansını etkilediği düşünülen diğer değişkenler sabit tutulduğunda, sınıf iklimindeki bir birimlik artış öğrencilerin matematik okuryazarlığı performansını 0.077 arttırmaktadır. Yani öğrencilerin sınıfta disiplin ortamı artıktıca matematik performanslarında da artış görülmektedir.

Çizelge 5. Türkiye ve Finlandiya PISA 2012 Matematik Okuryazarlığını Etkileyen Öğrencilere Ait Değişkenlerin Seçkisiz Etki Sonuçları

Seçkisiz Etki	Varyans		χ^2		p	
	Tr	Fin	Tr	Fin	Tr	Fin
Okul ortalaması, u_{0j}	0.477	0.312	247.944	321.150	<0.001	0.069
OEGT γ_{10}	0.005	0.020	147.292	369.425	0.188	<0.001
AEGT γ_{20}	-	0.001	-	271.384	-	>0.500
BEGT γ_{30}	0.001	0.002	111.660	311.922	>0.500	0.131
AMES γ_{40}	0.002	0.069	144.586	325.353	0.232	0.050
BMES γ_{50}	0.000	0.000	117.804	266.570	>0.500	>0.500
SOSKULIND γ_{60}	0.000	0.017	109.374	306.036	>0.500	0.187
EVEGTOLNK γ_{70}	0.005	0.003	132.081	286.939	>0.500	0.457
CLSSUR γ_{80}	0.002	0.001	123.272	365.554	>0.500	0.001
MYTR γ_{90}	0.012	0.019	170.302	311.176	0.016	0.138
MOZG γ_{100}	0.006	0.016	151.987	322.603	0.125	0.062
SDSPORT γ_{110}	0.003	0.005	130.480	303.846	>0.500	0.212
OTECH γ_{120}	0.002	0.010	131.173	305.310	>0.500	0.195
Düzeyle etkisi, r_{ij}	0.25536	0.35444				

Çizelge 21'e göre seçkisiz etkisi test edilen öğrenci düzeyi değişkenlerinden matematikte kendini yeterli görme Türkiye örnekleminde manidar bir etkiye sahiptir ($p<0.05$). Yani matematikte kendini yeterli bulma değişkenine ait eğitim diğer okullardan daha diktir. Bunun anlamı matematikte kendini yeterli bulma değişkeninin matematik okuryazarlığı puanı ile ilişkisi bazı okullarda diğerlerine göre daha yüksektir. Bu değişkenlik bazı farklılıkların okul düzeyindeki değişkenlerden kaynaklandığını göstermektedir.

Finlandiya için seçkisiz etkisi test edilen öğrenci düzeyi değişkenlerinden okul öncesi eğitim alma, anne mesleği ve matematik çalışma süresi değişkenlerinin manidar bir etkiye sahip oldukları gözlenmiştir ($p<0.05$). Yani okul öncesi eğitim alma, anne mesleği ve matematik çalışma süresi değişkenlerinin bazı okullardaki eğimi okullardan daha diktir. Bu değişkenlerinin matematik okuryazarlığı puanı ile ilişkisinin okullar arasında farklılaştığını ifade etmektedir.

Öğrenci düzeyindeki açıklanan varyansı bulmak için, tesadüfi etkili tek yönlü ANOVA modelindeki varyanslar ile tesadüfi etkili regresyon modelindeki varyanslar karşılaştırılmıştır.

$$\text{Açıklanan Varyans Oranı} = \frac{\sigma^2(\text{ANOVA}) - \sigma^2(\text{Tesadüfi Katsayılı Model})^2}{\sigma^2(\text{ANOVA})}$$

$$\text{Açıklanan Varyans Oranı}_{TR} = \frac{0.316 - 0.255}{0.316} = 0.19$$

$$\text{Açıklanan Varyans Oranı}_{FIN} = \frac{0.713 - 0.354}{0.713} =$$

0.50

Bu durum Türkiye için anne eğitim düzeyi değişkeni öğrenci düzeyindeki varyansın yaklaşık %19'unu açıklamaktadır. Bu durum Finlandiya için bakıldığında ise okul öncesi eğitim alma, anne mesleği ve matematik çalışma süresi değişkenleri öğrenci düzeyindeki varyansın yaklaşık %50'sini açıklamaktadır.

Sabit ve eğim katsayılarının güvenilirliği, modelin örneklemini temsil etme düzeyi için incelenmektedir. Bu durum göz önünde bulundurulduğunda sabit katsayısı (β_{0j}) güvenilirliği ve Eğim değerlerinin güvenilirliği Çizelge 22'de verilmiştir.

Çizelge 6. Türkiye ve Finlandiya PISA 2012 için Öğrenci Düzeyi Değişkenlerin Katsayılarının Güvenirliği

Düzy 1 Tesadüfi Katsayı	Güvenirlik Tahmini	
	Tr	Fin
Ortalama Matematik Okuryazarlığı	0.348	0.176
OOEGT	0.105	0.191
AEGT	-	0.041
BEGT	0.090	0.126
AMES	0.111	0.087
BMES	0.040	0.064
SOSKULIND	0.029	0.106
EVEGTOLNK	0.054	0.089
CLSSUR	0.083	0.160
MYTR	0.223	0.170
MOZG	0.156	0.183
SDSPORT	0.100	0.107
OTECH	0.119	0.148

Çizelge 22 incelendiğinde sabite ait güvenilirlik Türkiye'de 0.35 iken Finlandiya'da 0.18'dir. Eğim değerlerinin güvenilirliği incelendiğinde ise 0.029 ile 0.223 arasında değiştiği gözlenmektedir. Eğimler düşük güvenilirliğe sahiptir. Raudenbush ve Bryk'e (2002) göre eğitim güvenilirliklerinin düşük olmasının nedeni öğrenci düzeyindeki yordayan değişken eğitim varyansının okullar arasındaki yordanan değişken varyansından daha düşük olmasıdır. Buna göre, ADM çözümlemelerinde 0.05'in üzerinde güvenilirliğe sahip değişkenler güvenilir olarak kabul edilebilir. Ayrıca bu güvenilirlik değerlerinin ,05'ten büyük olması bu katsayıların okullar arasında tesadüfi olarak değiştiğini göstermektedir. Burada Türkiye örnekleminde sosyo-kültürel indeks Finlandiya örnekleminde ise anne eğitim düzeyi değişkeninin güvenilirliği ,05'in altındadır. Bu durum sosyo-kültürel indeks değişkeninin ve anne eğitim düzeyi değişkeninin okullar arasında birbirine benzer bir yapı gösterdiği anlamına gelmektedir.

PISA 2012 Sonuçlarına Göre Türkiye ve Finlandiya'da Matematik Okuryazarlığı Performansını Etkileyen Okul Düzeyi Değişkenleri

Matematik okuryazarlığı performansında Türkiye için etkisi test edilen değişkenlerden okulda uygulanan değerlendirmelerin sıklığı ve okulun bulunduğu bölge değişkenlerinin anlamlı bir etkisi olmadığı gözlenmiştir ($p > 0.005$). Okulda bulunan eğitim kaynaklarının kalitesi ve okulun büyüklüğü değişkenlerinin matematik okuryazarlığı üzerindeki etkisi ise manidar bulunmuştur

($p<0.005$). Finlandiya için ise yalnızca okulun bulunduğu bölge değişkeninin etkisi manidar bulunmuştur ($p<0.005$)

Modelin her iki ülke için test edilmesi ile elde edilen sabit ve seçkisiz etkiler Çizelge 23’te verilmiştir:

Çizelge 7. Türkiye ve Finlandiya PISA 2012 Matematik Okuryazarlığı için Okul Düzeyi Değişkenlerine ait Sabit ve Seçkisiz Etki Sonuçları

Ülke	Sabit Etki	Sabit	SE	t
Tr	Ortalama Okul etkisi γ_{00}^*	4.392	0.0526	83.575
	EGTKLT γ_{10}	0.283	0.058	4.894
	OKLBUY γ_{20}	-0.291	0.068	-4.278
Fin	Ortalama Okul etkisi γ_{00}^*	5.214	0.064	82.040
	OKLBOL	-0.045	0.021	-2.107
Seçkisiz Etki		Varyans	sd	x²
Tr	Okul ortalaması, u_{0j}	0.451	167	7025.674
	Düzeyl etkisi, r_{ij}	0.316		
Fin	Okul ortalaması, u_{0j}	0.091	309	1436.018
	Düzeyl etkisi, r_{ij}	0.713		

Ortalamaların çıktığı olduğu regresyon modeli sonuçları incelendiğinde, PISA 2012 matematik okuryazarlığı performansı üzerinde anlamlı etkisi olan değişkenlerden biri okulda bulunan eğitim kaynaklarının kalitesidir ($\gamma_{10}=0,283$, $SE=0.058$ $p<0.001$). Bu sonuca göre, okuldaki eğitim kaynaklarının kalitesi arttıkça öğrencilerin matematik okuryazarlığında da artış gözlenmektedir. Okulun eğitim kaynaklarının kalitesindeki bir birimlik artış öğrencilerin matematik okuryazarlığı başarısında 0.283 birim artış sağlamaktadır.

Matematik okuryazarlığı puanları üzerinde etkili olan bir diğer değişken ise okuldaki öğrenci sayısıdır ($\gamma_{20}=-0.291$, $SE=0.068$ $p<0.001$). Okuldaki öğrenci sayısı arttıkça öğrencilerin matematik okuryazarlığı performansında azalma gözlenmektedir. Yani öğrenci sayısı fazla olan okulların matematik performansı diğer okullara göre daha düşüktür. Okuldaki öğrenci sayısındaki bir birimlik artış matematik performansında 0.291 birim düşüşe neden olmaktadır.

Finlandiya PISA 2012 matematik okuryazarlığı performansı üzerinde anlamlı etkisi olan değişken ise okulun bulunduğu bölge değişkenidir ($\gamma_{10}=-0,045$, $SE=0.021$ $p<0.001$). Bu sonuca göre okulun bulunduğu bölge öğrencilerin matematik okuryazarlığı üzerinde etkilidir. Yani okulun bulunduğu bölge yerleşim yeri bakımından büyüdükçe matematik okuryazarlığı da azalmaktadır. Kırsal kesimde yaşayan öğrencilerin matematik başarıları daha yüksektir.

Ortalamaların çıktığı olduğu regresyon modeli varyansları incelendiğinde, Türkiye’de okullar arası artık varyansın ($\tau_{00} = 0.451$) tesadüfi etkili ANOVA modelinden elde edilen varyanstan ($\tau_{00} = 0.543$) daha küçük olduğu gözlenmektedir. Finlandiya’da ise okullar arası artık varyansın ($\tau_{00} = 0.091$) tesadüfi etkili ANOVA modelinden elde edilen varyanstan ($\tau_{00} = 0.095$) daha küçük olduğu gözlenmektedir. Bu azalma okul düzeyindeki değişkenlerin modele eklenmesinden kaynaklanmaktadır. İki modelden elde edilen τ_{00} değerleri karşılaştırıldığında;

$$\begin{aligned}
 & \text{Açıklanan Varyans Oranı} = \frac{\tau_{00}(\text{ANOVA}) - \tau_{00}(\text{Ortalamaların Çıktığı olduğu Model})}{\tau_{00}(\text{ANOVA})} \\
 & = \text{Açıklanan Varyans Oranı}_{TR} = \frac{0.543 - 0.451}{0.543} = 0.169 \\
 & \text{Açıklanan Varyans Oranı}_{FIN} = \frac{0.095 - 0.091}{0.095} = 0.042
 \end{aligned} \tag{3.30}$$

Bu sonuca göre Türkiye’de Düzey-2 değişkenleri olan okul büyüklüğü ve okuldaki eğitim kaynaklarının kalitesi değişkenleri d zey2 varyansının %17’sini açıklamaktadır. Finlandiya’da ise okulun bulunduğu bölge değişkeni Düzey-2 varyansının %4’ n  açıklamaktadır.

PISA 2012 Sonuçlarına Göre Türkiye ve Finlandiya’da Matematik Okuryazarlığı İle İlişkili  ğrenci ve Okul Düzeyi Değişkenlerinin Birlikte Modellenmesi

Öğrencilerin matematik okuryazarlığını etkileyen okul özellikleri üzerinde etkili olan  ğrenci özelliklerini belirlemek etkili olduğu gözlemlenen Düzey-1 değişkenleri ve Düzey 2 değişkenleri birlikte modele eklenmiştir. Türkiye’nin 2012 matematik okuryazarlığları için anlamlı Düzey-1 değişkenleri; “Matematik  alıŐma süresi, Matematikte kendini yeterli bulma ve Matematikte  zg ven”, Düzey-2 değişkeni ise “Eğitim kaynaklarının kalitesi ve Okul büyüklüğü” değişkenleridir. Bu nedenle matematik okuryazarlığını etkileyen okuldaki eğitim kaynaklarının kalitesi ve okul büyüklüğü değişkenleri üzerinde çalışma süresi, matematikte kendini yeterli bulma, matematikte  zg ven değişkenlerinin etkisi ve Düzey-2 değişkenleri ile ortak etkileri incelenmiştir.

Finlandiya’nın 2012 matematik okuryazarlığları için anlamlı Düzey-1 değişkenleri; “Okul  ncesi eğitim alma, Baba eğitim düzeyi, Anne mesleği, Matematik  alıŐma süresi, Matematikte kendini yeterli bulma, Matematikte  zg ven, Sınıf iklimi ve Teknoloji kullanımı”, Düzey 2 değişkeni ise “Okulun bulunduğu bölge” değişkenidir. Bu nedenle matematik okuryazarlığını etkileyen okulun bulunduğu bölge değişkeni üzerinde okul öncesi eğitim alma, baba eğitim durumu, anne mesleği, çalışma süresi, matematikte kendini yeterli bulma, matematikte  zg ven, sınıf iklimi ve okulda teknoloji kullanım sıklığı değişkenlerinin etkisi ve Düzey-2 değişkenleri ile ortak etkileri incelenmiştir.

Türkiye PISA 2012 matematik okuryazarlığı sabit ve eğimin çıktı olduğu regresyon modeli sabit etki sonuçları  izelge 24’te verilmiştir.

Çizelge 8. Türkiye PISA 2012 Matematik Okuryazarlığı için Öğrenci ve Okula Ait Değişkenlerinin Ortak Etkileri İçin Sabit Etki Sonuçları

Sabit Etki	Sabit	SE	t	sd	P
Ortalama Okul etkisi γ_{00}^*	4.344	0.053	81.696	167	<0.001
EGTKLT, γ_{01}	0.291	0.059	4.919	167	<0.001
OKLBUY, γ_{01}	-0.255	0.072	-3.559	167	<0.001
BMES Eğimi, β_4					
Ortalama Okul Etkisi, γ_{20}	0.019	0.005	3.837	86	<0.001
EGTKLT, γ_{01}	-0.006	0.005	-1.263	167	0.208
OKLBUY, γ_{21}	-0.013	0.008	-1.547	167	0.124
CLSSUR Eğimi, β_7					
Ortalama Okul Etkisi, γ_{50}	0.209	0.018	11.517	33	<0.001
EGTKLT, γ_{01}	0.013	0.019	0.688	167	0.493
OKLBUY, γ_{51}	0.058	0.026	2.212	167	0.028
MYTR Eğimi, β_8					
Ortalama Okul Etkisi, γ_{60}	0.024	0.013	1.763	167	0.080
EGTKLT, γ_{01}	-0.004	0.015	-0.296	167	0.767
OKLBUY, γ_{61}	-0.033	0.025	-1.279	41	0.208
MOZG Eğimi, β_9					
Ortalama Okul Etkisi, γ_{70}	0.072	0.013	5.498	31	<0.001
EGTKLT, γ_{01}	-0.003	0.014	-0.230	167	0.819
OKLBUY, γ_{71}	0.014	0.020	0.713	25	0.482
SDISORT Eğimi, β_{10}					
Ortalama Okul Etkisi, γ_{80}	-0.039	0.008	-4.974	167	<0.001
EGTKLT, γ_{01}	-0.000	0.010	-0.025	55	0.980
OKLBUY, γ_{81}	-0.035	0.013	-2.731	167	0.007
OTECH Eğimi, β_{10}					
Ortalama Okul Etkisi, γ_{80}	0.212	0.022	9.454	167	<0.001
EGTKLT, γ_{01}	0.024	0.022	1.105	167	0.271
OKLBUY, γ_{81}	0.023	0.043	0.533	37	0.597

Çizelge 24'e göre okuldaki eğitim kaynaklarının kalitesinin okulun matematik performansı üzerindeki etkisi 0,29 iken okul büyüklüğünün etkisi 0.26'dır. Yani öğrenci özellikleri modele dâhil edildiğinde okuldaki eğitim kaynaklarının kalitesi ve okul büyüklüğündeki bir birimlik değişim okulların ortalama matematik performansı arasında sırasıyla 0.29 ve 0.26 birimlik değişime neden olmaktadır. PISA 2012 Türkiye örneklemindeki öğrencilerin matematik okuryazarlığını etkileyen okul özellikleri üzerinde etkili olan öğrenci özellikleri incelendiğinde; okul etkisi dışarıda tutulduğunda anlamlı olduğu gözlenen Düzey 2 değişkenlerinin sabit ve seçkisiz etkilerinin okul etkisi devreye girdiğinde okul dışı ders çalışma süresi ve sınıf iklimi değişkeni manidar olduğu görülmektedir ($\gamma_{51}=0.058$ $SE=0.026$ $p<0.05$ ve $\gamma_{51}=-0.035$ $SE=0.0136$ $p<0.05$). Yani okul büyüklüğü arttığında öğrencilerin okul dışı ders çalışma sürelerinde artış gözlenmektedir. Bunun yanında okul büyüklüğü arttırdığı okuldaki sınıf disiplin ortamı azalmaktadır.

Sabit ve eğitim parametreleri için seçkisiz etki sonuçları Çizelge 26'da verilmiştir.

Çizelge 9. Türkiye PISA 2012 Matematik Okuryazarlığı için Öğrenci ve Okula Ait Değişkenlerinin Ortak Etkileri İçin Seçkisiz Etki Sonuçları

Seçkisiz Etki	Varyans	sd	x ²	p
Okul ortalaması, u_{0j}	0.447	151	1978.181	<0.001
BMES u_1	0.000	151	167.543	0.169
CLSSUR, u_2	0.008	151	187.483	0.023
MYTR, u_3	0.005	151	168.699	0.154
MOZG, u_4	0.002	151	135.876	>0.500
SDISORT u_5	0.001	151	145.469	>0.500
OTECHE u_6	0.018	151	213.075	<0.001
Düzeyle etkisi, r_{ij}	0.255			

PISA 2012 Türkiye örneklemindeki öğrencilerin matematik okuryazarlığını etkileyen okul özellikleri üzerinde etkili olan öğrenci özellikleri incelendiğinde; okul etkisi dışarıda tutulduğunda anlamlı olduğu gözlenen Düzey-2 değişkenlerinin okul etkisi devreye girdiğinde matematikte kendini yeterli bulma ve okulda teknolojik kaynakları kullanımı değişkenlerinin sabit etkilerinin okul büyüklüğü değişkeni için manidar olduğu gözlenmektedir. Yani okulun bulunduğu bölgeye yerleşim yeri bakımından büyüdükçe öğrenciler matematikte kendini daha yeterli bulmaktadır. Aynı şekilde yerleşim yeri bakımından okulun bulunduğu bölge büyüdükçe okulda teknoloji kullanım sıklığı da artmaktadır. Bu özellikteki okulların matematik okuryazarlığı puanları diğer okullara göre daha yüksektir. Okuldaki eğitim kaynaklarının kalitesi ve okul büyüklüğü farklılaşan okullardaki öğrencilerin matematik okuryazarlığı puanları; matematik çalışma süresi ve değişkenleri bakımından seçkisiz olarak farklılaşmaktadır.

Düzey 2 açıklayıcı değişkenlerine ait açıklanan varyans için,

$$\text{Açıklanan Varyans Oranı} = \frac{\tau_{00}(\text{Tesadüfi Katsayılı Model}) - \tau_{00}(\text{sabitveeğim})}{\tau_{00}(\text{Tesadüfi Katsayılı Model})}$$

$$\text{Açıklanan Varyans Oranı}_{TR} = \frac{0.477 - 0.447}{0.477} = 0,06$$

Bu sonuca göre okulun bulunduğu bölge ve okuldaki eğitim kaynaklarının kalitesi değişkenleri Düzey-1 değişkenleri modele eklendiğinde matematik okuryazarlığı puanlarının %6'sını açıklamaktadır

Finlandiya'da öğrencilerin matematik okuryazarlığını etkileyen okul özellikleri üzerinde etkili olan öğrenci özelliklerini belirlemek etkili olduğu gözlemlenen Düzey-1 değişkenleri ve Düzey-2 değişkenleri birlikte modele eklenmiştir. Finlandiya'nın 2012 matematik okuryazarlıkları için anlamlı Düzey 1 değişkenleri; "OOEGT, BEGT, AMES, CLSSUR, MYTR, MOZG, SDISORT ve OTECH", Düzey 2 değişkeni ise "OKLBOL" değişkenleridir. Bu nedenle matematik okuryazarlığını etkileyen okulun bulunduğu bölge değişkeni üzerinde okul öncesi eğitim alma, baba eğitim durumu, anne mesleği, çalışma süresi, matematikte kendini yeterli bulma, matematikte özgüven, sınıf iklimi ve okulda teknoloji kullanım sıklığı değişkenlerinin etkisi ve bu değişkenlerin Düzey-2 değişkenleri ile ortak etkileri incelenmiştir.

Finlandiya 2012 matematik okuryazarlığı için oluşturulan Düzey-1 denklemi:

$$Y_{ij} | PV1MATH, PV2MATH, PV3MATH, PV4MATH, PV5MATH = \beta_{0j} + \beta_{1j}OOEGT + \beta_{2j}BEGT + \beta_{3j}AMES + \beta_{4j}(CLSSUR) + \beta_{5j}(MYTR) + \beta_{6j}(MOZG) + \beta_{7j}SDISORT + \beta_{8j}OTECHE + r_{ij}$$

Düzey 2:

$$\beta_{0j} = \gamma_{00} + \gamma_{01}OKLBOL + u_{0j}$$
$$\beta_{1j} = \gamma_{10} + \gamma_{11}OKLBOL + u_{1j}$$
$$\beta_{2j} = \gamma_{20} + \gamma_{21}OKLBOL + u_{2j}$$
$$\beta_{3j} = \gamma_{30} + \gamma_{31}OKLBOL + u_{3j}$$

.....

$$\beta_{8j} = \gamma_{80} + \gamma_{81}OKLBOL + u_{8j}$$

Finlandiya PISA 2012 matematik okuryazarlığı sabit ve eğimin çıktı olduğu regresyon modeli sabit etki sonuçları Çizelge 27’de verilmiştir.

Çizelge 10.Finlandiya PISA 2012 Matematik Okuryazarlığı için Öğrenci ve Okula Ait Değişkenlerinin Ortak Etkileri İçin Sabit Etki Sonuçları

Sabit Etki	Sabit	SE	t	sd	p
Ortalama Okul etkisi γ_{00} *	5.303	0.209	25.356	192	<0.001
OKLBOL, γ_{01}	-0.172	0.068	-2.541	123	0.012
OOEGT Eğimi, β_1					
Ortalama Okul Etkisi, γ_{10}	-0.039	0.053	-0.740	153	0.460
OKLBOL, γ_{11}	0.065	0.016	4.058	309	<0.001
AEGT Eğimi, β_2					
Ortalama Okul Etkisi, γ_{20}	0.038	0.026	1.443	60	0.154
OKLBOL, γ_{21}	-0.003	0.008	-0.472	46	0.639
AMES Eğimi, β_3					
Ortalama Okul Etkisi, γ_{30}	0.077	0.134	0.576	309	0.565
OKLBOL, γ_{31}	-0.125	0.042	-2.970	309	0.003
BMES Eğimi, β_3					
Ortalama Okul Etkisi, γ_{30}	-0.031	0.011	-2.736	309	0.007
OKLBOL, γ_{31}	0.003	0.004	0.673	152	0.502
SOSKULIND Eğimi, β_4					
Ortalama Okul Etkisi, γ_{40}	-0.046	0.061	-0.749	309	0.455
OKLBOL, γ_{41}	0.044	0.019	2.376	309	0.018
EVEGTOLNK Eğimi, β_4					
Ortalama Okul Etkisi, γ_{40}	0.056	0.032	1.771	306	0.078
OKLBOL, γ_{41}	-0.035	0.010	-3.631	309	<0.001
CLSSUR Eğimi, β_5					
Ortalama Okul Etkisi, γ_{50}	-0.009	0.010	-0.840	279	0.402
OKLBOL, γ_{51}	0.005	0.003	1.690	309	0.092
MYTR Eğimi, β_5					
Ortalama Okul Etkisi, γ_{50}	0.216	0.055	3.890	284	<0.001
OKLBOL, γ_{51}	-0.006	0.017	-0.359	309	0.720
MOZG Eğimi, β_6					
Ortalama Okul Etkisi, γ_{60}	0.405	0.055	7.338	102	<0.001
OKLBOL, γ_{61}	-0.014	0.017	-0.868	232	0.386
OTECH Eğimi, β_8					
Ortalama Okul Etkisi, γ_{80}	-0.091	0.044	-2.083	118	0.039
OKLBOL, γ_{81}	-0.013	0.013	-1.000	309	0.318

Çizelge 26'ya göre okulun bulunduğu bölgenin okulun matematik performansı üzerindeki etkisi 0.17'dir. Yani öğrenci özellikleri modele dahil edildiğinde okulun bulunduğu bölgedeki değişim okulların ortalama matematik performansı arasında 0.17 birimlik azalmaya neden olmaktadır. PISA 2012 Finlandiya örneklemindeki öğrencilerin matematik okuryazarlığını etkileyen okul özellikleri üzerinde etkili olan öğrenci özellikleri incelendiğinde okul etkisi dışarıda tutulduğunda anlamlı olduğu gözlenen Düzey 2 değişkenlerinin sabit ve seçkisiz etkilerinin okul etkisi devreye girdiğinde okul öncesi eğitim alma ($\gamma_{51}=0.058$ $SE=0.026$ $p<0.05$, anne mesleği, sosyo-kültürel indeks ve evdeki eğitim olanakları ($\gamma_{51}=0.058$ $SE=0.026$ $p<0.05$ ve $\gamma_{51}=-0.035$ $SE=0.0136$ $p<0.05$). Yani okul büyüklüğü arttığında öğrencilerin okul dışı ders çalışma sürelerinde artış gözlenmektedir. Bunun yanında okul büyüklüğü arttığında okuldaki sınıf disiplin ortamı azalmaktadır.

Sabit ve eğitim parametreleri için seçkisiz etki sonuçları Çizelge 28'de verilmiştir.

Çizelge 11.Finlandiya PISA 2012 Matematik Okuryazarlığı için Öğrenci ve Okula Ait Değişkenlerinin Ortak Etkileri İçin Seçkisiz Etki Sonuçları

Seçkisiz Etki	Varyans	sd	χ^2	p
Okul ortalaması, u_{0j}	0.282	287	344.474	0.011
OOEGT	0.014	287	342.575	0.013
AEGT	0.0011	287	275.642	>0.500
AMES	0.054	287	310.805	0.160
BMES	0.000	287	275.096	>0.500
SOSKULINDK	0.007	287	276.124	>0.500
EVEGTOLNK	0.002	287	282.184	>0.500
CLSSUR, u_1	0.000	287	364.292	0.002
MYTR, u_2	0.018	287	316.829	0.109
MOZG, u_3	0.016	287	322.809	0.072
OTECH	0.010	287	315.028	0.123
Düzeyl etkisi, r_{ij}	0.36077			

PISA 2012 Finlandiya örneklemindeki öğrencilerin matematik okuryazarlığını etkileyen okul özellikleri üzerinde etkili olan öğrenci özellikleri incelendiğinde okul etkisi dışarıda tutulduğunda anlamlı olduğu gözlenen Düzey-2 değişkenlerinin okul etkisi devreye girdiğinde okulöncesi eğitim alma, anne mesleği ve sosyo-kültürel indeks değişkenlerinin sabit etkilerinin manidar olduğu gözlenmektedir. Yani okulun bulunduğu bölge yerleşim yerine göre büyüdükçe okulöncesi eğitim alan öğrencilerin ve sosyo-kültürel indeksi daha yüksek olan öğrencilerin matematik okuryazarlığı puanlarında da artış gözlenmektedir. Seçkisiz etkileri okul öncesi eğitim alan, çalışma süresi, matematikte kendini yeterli bulma ve matematikte özgüven değişkenleri bakımından okul büyüklüğüne göre matematik okuryazarlığı performansları farklılaşmaktadır.

Düzey-2 açıklayıcı değişkenlerine ait açıklanan varyans için,

$$\frac{\tau_{qq}(\text{Tesadüfi Katsayılı Model}) - \tau_{qq}(\text{sabit ve eğitim çıktı IOL model})}{\tau_{qq}(\text{Tesadüfi Katsayılı Model})}$$

$$\frac{0.312 - 0.282}{0.312} = 0,11$$

olarak bulunmuştur.

Bu sonuca göre okulun bulunduğu bölge değişkeni düzey 1 değişkenleri modele eklendiğinde matematik okuryazarlığı puanlarının %11'ini açıklamaktadır.

PISA 2003 ve PISA 2012 Sonuçlarına Göre Türkiye’de Matematik Okuryazarlığı İle İlişkili Öğrenci Düzeyi Değişkenlerinin Okul Düzeyi Değişkeni Olan Okul Türü Değişkeni İle Birlikte Modellenmesi

Türkiye’de PISA 2003 ve 2012 sonuçlarına göre okullar arası farklılaşmanın oranı sırasıyla %55 ve %63’tür. Bunun anlamı okullar arasında matematik performansı bakımından farklılaşmanın 2003 dönemi için %55’i 2012 dönemi için ise %63’ü okullara arası farklılıktan kaynaklanmaktadır. Bu nedenle okullar arasındaki farklılaşmaya neden olan öğrenci düzeyi değişkenlerinin özel ve devlet okullarında nasıl farklılaştığının incelenmesi önemli görülmektedir. Türkiye’nin 2003 matematik okuryazarlıkları için anlamlı Düzey 1 değişkenleri; “Okul öncesi eğitim alma, anne eğitim düzeyi, Baba eğitim düzeyi, anne mesleği, Sosyo-kültürel indeks, Evdeki eğitim olanakları, Çalışma süresi, Matematikte kendini yeterli bulma, Matematikte özgüven ve Sınıf iklimi” değişkenleridir. PISA 2012 verilerine göre ise; etkisi test edilen 12 öğrenci düzeyi değişkeninden “Anne Eğitim Düzeyi” değişkeni hariç 11 değişkenin (okul öncesi eğitim alma, baba eğitim durumu, anne mesleği, baba mesleği, sosyo-kültürel indeks, evde eğitim olanakları, matematik çalışma süresi, matematikte kendini yeterli bulma, matematikte kendine güven, sınıf iklimi, okulda teknoloji kullanımı) sabit etkilerinin manidar olduğu belirlenmiştir. Bu nedenle matematik okuryazarlığını etkileyen öğrenci düzeyi değişkenlerin okul türü değişkeni ile ortak etkisi incelenmiştir. PISA 2003 ve 2012 uygulaması için okul türü değişkeni ile öğrenci düzeyi değişkenlerin ortak etkisi Çizelge 28 ve Çizelge 29’da incelenmiştir.

Çizelge 12. Türkiye PISA 2003 ve 2012 Matematik Okuryazarlığı için Öğrenci Özelliklerinin Okul Türü ile Ortak Etkisine Ait Sabit Etki Sonuçları

Sabit Etki	Sabit		SE		t	
	2003	2012	2003	2012	2003	2012
Ortalama Okul etkisi γ_{00}^*	5.510	4.182	0.337	0.439	16.366	9.537
Okul Türü, γ_{01}	-1.366	0.265	0.342	0.427	-3.990	0.621
OOEGT Eğimi, β_1						
Ortalama Okul Etkisi, γ_{10}	0.093	0.141	0.092	0.164	1.008	0.859
Okul Türü, γ_{11}	-0.050	-0.120	0.099	0.158	-0.506	-0.763
AEGT Eğimi, β_2						
Ortalama Okul Etkisi, γ_{20}	-0.012	0.003	0.054	0.088	-0.226	0.032
Okul Türü, γ_{21}	0.002	-0.020	0.055	0.086	0.036	-0.230
BEGT Eğimi, β_2						
Ortalama Okul Etkisi, γ_{20}	-0.026	-0.012	0.062	0.107	-0.414	-0.108
Okul Türü, γ_{21}	0.040	0.028	0.064	0.104	0.619	0.269
AMES Eğimi, β_3						
Ortalama Okul Etkisi, γ_{30}	-0.033	0.018	0.023	0.245	-1.481	-0.343
Okul Türü, γ_{31}	0.016	-0.033	0.024	0.236	0.681	0.386
BMES Eğimi, β_3						

Ortalama Okul Etkisi, γ_{30}	0.038	-0.089	0.030	0.130	1.253	0.934
Okul Türü, γ_{31}	-0.042	0.084	0.032	0.126	-1.319	-0.693
SOSKULIND Eğimi, β_4						
Ortalama Okul Etkisi, γ_{40}	0.129	-0.084	0.129	0.045	1.002	0.393
Okul Türü, γ_{41}	-0.155	0.091	0.134	0.044	-1.154	-0.759
EVEGTOLNK Eğimi, β_4						
Ortalama Okul Etkisi, γ_{40}	0.134	0.121	0.135	0.049	0.994	-1.824
Okul Türü, γ_{41}	-0.068	-0.087	0.136	0.048	-0.499	1.762
CLSSUR Eğimi, β_5						
Ortalama Okul Etkisi, γ_{50}	0.030	0.276	0.177	0.202	0.171	1.366
Okul Türü, γ_{51}	0.012	-0.169	0.177	0.195	0.067	-0.868
MYTR Eğimi, β_5						
Ortalama Okul Etkisi, γ_{50}	0.164	-0.243	0.069	0.190	2.366*	-1.279
Okul Türü, γ_{51}	0.008	0.321	0.071	0.180	0.115	1.780
Çizelge 28 Devamı						
MOZG Eğimi, β_6						
Ortalama Okul Etkisi, γ_{60}	0.126	0.113	0.072	0.133	1.752	0.848
Okul Türü, γ_{61}	0.001	-0.028	0.072	0.130	0.016	-0.214
SDISORT Eğimi, β_8						
Ortalama Okul Etkisi, γ_{80}	0.143	0.045	0.067	0.115	2.132*	0.389
Okul Türü, γ_{81}	-0.041	-0.001	0.069	0.114	-0.599	-0.007
OTECH Eğimi, β_8						
Ortalama Okul Etkisi, γ_{80}	-0.030	-0.088	0.069	0.145	-0.443	-0.604
Okul Türü, γ_{81}	0.027	0.045	0.070	0.143	0.384	0.313

Çizelge 28'e göre PISA 2003 döneminde devlet okulu ve özel okullar arasındaki matematik performansı farkı -1,366'dır. PISA 2012 döneminde devlet okulu ve özel okullar arasındaki matematik performansı farkı 0.265'dir. Yani 2003 yılında özel okulların matematik performansı devlet okullarından daha fazla iken 2012 yılında devlet okullarının başarısı özel okullardan daha fazladır. Öğrencilerin matematik okuryazarlığını etkileyen okul özellikleri üzerinde etkili olan öğrenci özellikleri incelendiğinde okul etkisi dışarıda tutulduğunda düzey 1 değişkenlerinin anlamlı olmadığı gözlenmiştir. Yalnızca 2003 yılı için matematikte kendini yeterli görme ve sınıf iklimi değişkenleri için özel okullar için beklenen etkileri anlamlıdır. Özel okullarda beklenen matematikte kendini yeterli görme etkisi 0.164 birimdir. Yani özel okullarda öğrencilerin matematikte kendini yeterli görme düzeylerindeki bir birimlik artış matematik performanslarında 0.164 birim artış sağlamaktadır. Bunun aynı değişken için devlet okulu ve özel okul farkı anlamlı değildir. Sınıf iklimi değişkeni için özel okullardaki birim birimlik değişim matematik performansında 0.143 birim

değişime neden olmaktadır. Aynı şekilde bu değişkenin de devlet ve özel okullar arasındaki farklılığı anlamlı değildir.

Sabit ve eğim parametreleri için seçkisiz etki sonuçları incelenmiştir.

Çizelge 13. Türkiye PISA 2003 ve 2012 Matematik Okuryazarlığı için Öğrenci Özelliklerinin Okul Türü ile Ortak Etkisine Ait Seçkisiz Etkim Sonuçları

Seçkisiz Etki	Varyans		χ^2		p	
	2003	2012	2003	2012	2003	2012
Okul ortalaması, u_{0j}	0.554	0.518	6056.411	5743.441	<0.001	<0.001
OOEGT	0.005	0.011	148.239	118.610	0.260	>0.500
AEGT	0.003	0.002	169.118	121.928	0.037	0.409
BEGT	0.002	0.005	145.321	154.642	0.318	0.015
AMES	0.001	0.0002	137.880	126.420	>0.500	0.303
BMES	0.001	0.0002	146.173	120.820	0.300	0.436
SOSKULINDK	0.012	0.020	142.206	145.165	0.386	0.052
EVEGTOLNK	0.005	0.004	170.940	111.129	0.030	>0.500
CLSSUR, u_1	0.012	0.017	172.651	123.586	0.024	0.368
MYTR, u_2	0.007	0.008	155.663	143.186	0.145	0.065
MOZG, u_3	0.004	0.0040	139.128	133.204	0.457	0.177
SDISORT	0.005	0.004	161.319	137.211	0.085	0.122
OTECH	0.007	0.003	187.707	127.248	0.003	0.286
Düzeyl etkisi, r_{ij}	0.37013	0.24881				

Türkiye örneklemindeki öğrencilerin matematik okuryazarlığını etkileyen okul türü üzerinde etkili olan öğrenci özellikleri incelendiğinde okul etkisi dışarıda tutulduğunda anlamlı olduğu gözlenen Düzey 2 değişkenlerinin okul etkisi devreye girdiğinde 2003 uygulaması için anne eğitim düzeyi ve matematik çalışma süresi değişkenlerinin 2012 uygulaması için ise baba eğitim düzeyi değişkeninin seçkisiz etkilerinin okul türü değişkeni için manidar olduğu gözlenmektedir.

Sonuçlar ve Tartışma

Araştırmada Türkiye ve Finlandiya'nın PISA 2012 matematik okuryazarlığı ile ilişkili olduğu düşünülen öğrenci ve okul değişkenleri incelenmiştir. Öğrenci düzeyinde ele alınan değişkenler; Okul öncesi eğitim alma durumu, Anne eğitim düzeyi, Baba eğitim düzeyi, Anne mesleği, Baba mesleği, Sosyo-Kültürel indeks, Evdeki eğitimsel olanaklar, Matematik öğrenmeye ayrılan süre, Matematikte kendini yeterli görme, Matematikte kendine güven, Sınıf iklimi ve Okulda teknoloji kullanımı değişkenleridir. Okul düzeyi değişkenleri ise; Okulun bulunduğu yerleşim yeri, Okul büyüklüğü, Okulda kullanılan değerlendirme sıklığı ve Okuldaki eğitim kaynaklarının kalitesi değişkenleridir.

Yapılan tesadüfî katsayılı regresyon modeli analizi sonucunda Türkiye için öğrenci düzeyi değişkenlerinden altı tanesinin matematik okuryazarlığı ile ilişkisinin manidar olduğu belirlenmiştir. Aynı şekilde Finlandiya için on değişkenin matematik okuryazarlığı ile ilişkisinin manidar olduğu gözlenmiştir. Her iki ülke için matematik okuryazarlığı ile ilişkili öğrenci düzeyi değişkenleri şu şekilde özetlenebilir;

PISA sonuçlarına göre matematik okuryazarlığı ile ili  ekli önemli değişkenlerin başında okulöncesi eğitim gelmektedir. Okul   ncesi eğitim alan öğrencilerin matematik başarıları almayanlara göre daha yüksektir. Daha detaylı incelendiğinde okul öncesi eğitimi bir yıldan fazla alan öğrencilerin matematik başarılarının bir yıl alanlara göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Okul   ncesi eğitim ile matematik başarısı arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmaların sonuçlarına göre okul öncesi eğitim alan çocukların matematik ve işlem becerilerinin okul öncesi eğitim almayan çocuklara göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır (Unutkan, 2007; McClelland, Cameron, Connor, Farris, Jewkes ve Morrison, 2007; Dedeoğlu ve Alat, 2012; Uysal ve Yenilmez, 2011; Erbay ve   mero  lu, 2013;). PISA 2012 bulgularına göre okul öncesi eğitim almak, öğrencileri matematik okuryazarlıklarını olumlu yönde etkilemektedir. Okulöncesi eğitim almış bir    renci 15 yaşına geldiğinde diğer akranlarına kıyasla matematikte Türkiye’de 62, OECD   lkelerinde 52 puan daha fazla başarı göstermektedir.

Anne ve baba eğitim düzeyleri değişkenlerinden anne eğitim düzeyi yalnızca PISA 2012   alı  ması sonuçlarına göre Finlandiya için matematik okuryazarlığı ile ilişki bulunmuştur. Bu sonuçlara göre anne eğitim düzeyi ile matematik okuryazarlığı arasında pozitif yönlü bir ilişki bulunmaktadır. Finlandiya PISA 2012   alı  ması sonuçlarına göre anne eğitim düzeyi arttıkça bireylerin matematik okuryazarlığında da artış gözlenmektedir. Matematik başarısı ile anne ve baba eğitimi arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışma sonuçlarına göre; anne ve baba eğitim düzeyi arttıkça sekizinci sınıf    rencilerinin matematik başarılarında artı   gözlenmektedir (Uysal ve Yenilmez, 2011; Aydın, Soner ve Uysal, 2012). Anne ve baba eğitim düzeyinin akademik başarı ile ilişkisinin incelendiği çalışmalarda   niversite mezunu annelerin çocuklarının akademik başarılarının yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Davis, 2005; Keskin ve Sezgin, 2009).   zgen ve Bindak (2011) bir grup lise    rencisi ile yaptıkları çalışmada anne ve baba eğitim düzeyi arttıkça matematik öz-yeterlik inançlarının arttığı dolayısıyla da matematik başarılarının arttığını gözlemlemişlerdir. Kotaman ise (2008) okul öncesine devam eden çocukların velileri ile yaptığı çalışmada anne ve baba eğitim düzeyi yüksek velilerin çocuklarının eğitimine daha fazla katkı getirdiği sonucuna ulaşmıştır. PISA 2003, 2006 ve 2009 verileri kullanılarak yapılan araştırmalarda bireylerin okuryazarlık düzeyi ve anne baba eğitimi arasındaki ilişkinin pozitif yönde anlamlı olduğu gözlenmiştir (Akyüz ve Pala, 2010;   zer ve Anıl, 2011; Gürsakal, 2012). PISA 2012 sonuçlarına göre Türkiye’de eğitim seviyesi yüksek ailelerin(en az biri lise sonrası eğitime devam etmiş)   ocukları ile daha az e  itlimli ailelerin (en az biri 8 yıldan az eğitim düzeyinde)   ocukları arasında 59puanlık fark oluyor. Yani; lise sonrasında eğitim almış ailenin çocuğu ile 8 yıldan az eğitim almış ailenin çocuğu arasında aynı sınıf düzeyinde bulunan öğrenciler için neredeyse1,5 okul yılına karşılıklı gelen bir başarı farkı gözlenmektedir (Tedmem, 2014).

Hem Türkiye hem de Finlandiya için PISA verilerine göre anne ve baba mesleği ile matematik okuryazarlığı arasında negatif bir ilişki olduğu görülmüştür. Ancak PISA verilerinde meslekler sosyo-ekonomik gelişmişliğe göre en üst düzeydeki “1” olacak şekilde kodlandığından bu ilişki pozitif bir ilişki olarak yorumlanması gerekmektedir. Yani   st sosyo-ekonomik düzeydeki mesleklerle sahip ebeveynlerin çocuklarının matematik okuryazarlığının manidar bir şekilde yüksek olduğu görülmektedir. Bu durum anne ve baba eğitim düzeyi ile de ilişkilendirilebilir. Eğitim düzeyi arttıkça üst sosyo-ekonomik düzeydeki mesleklerde çalışma imkanının artmasından dolayı matematik okuryazarlığında da artış gözlenmiş olabilir. Yapılan   alı  malar ailenin sosyo-ekonomik ve sosyo-kültürel gelişmişliği ile matematik başarısının ili  ekli olduğu sonucunu desteklemektedir (White 1982; Hauser ve Sewell 1986; Baker, Goesling, ve LeTendre 2002; Buchmann, 2002; Rothstein, 2004;   irin, 2005; Armor, 2007; Park, 2013).

PISA verilerine göre Türkiye 2012   alı  ması ve Finlandiya 2012   alı  ması sonuçları incelendiğinde sosyo-kültürel indeks ile matematik okuryazarlığı arasındaki manidar bir ilişki olduğu görülmüştür. Buna göre ailenin sosyo-kültürel gelişmişliği matematik okuryazarlığı için önemli bir

değişken olarak değerlendirilebilir. Nitekim PISA 2003 ve 2006 verileri ile yapılan çalışmalar da bu sonucu desteklemektedir (Şirin, 2005; Martins ve Veiga, 2010; Demir, Kılıç ve Ünal, 2010; Kim ve Law, 2012; Yılmaz ve Aztekin, 2012).

Türkiye PISA 2012 çalışmasına göre evdeki eğitim kaynaklarının kalitesi artıkça matematik okuryazarlığı da artmaktadır. Yapılan çalışmalar bu sonucu desteklemektedir (Bos ve Kupier, 1999; OECD, 2004; Güzel, 2006, Anıl, 2008). PISA 2006 çalışmasında eğitimsel kaynaklar ile matematik başarısı arasında pozitif ilişki bulunmuştur (Demir, Kılıç ve Ünal 2010).

Matematik öğrenmeye ayrılan süre Türkiye için PISA 2012 verilerine göre matematik performansı ile pozitif yönlü bir ilişkiye sahip olduğu bulunurken, Finlandiya için matematik öğrenmeye ayrılan zaman ile matematik okuryazarlığı arasındaki ilişki manidar bulunmamıştır. Anıl (2008)'in yaptığı çalışmanın sonuçlarına göre Türkiye'de matematik okuryazarlığı ile ilişkili en önemli değişkenin matematik öğrenmeye ayrılan zaman olduğu belirlenmiştir. Finlandiya PISA 2003 matematik başarısının incelendiği raporda okullarda matematik derslerinin dört saat olduğu bunun yeterli olduğu belirtilerek okul dışında öğrencilerin matematik çalışmalarına ihtiyaç duyulmadığı ifade edilmiştir (IER, 2007). Ayrıca yapılan çalışmalar ders çalışma süresinden ziyade etkili ders çalışmanın başarı üzerinde etkili olduğunu belirtmektedir (Gürsahal, 2012).

Matematikte kendini yeterli görme ve matematikte özgüven değişkenleri matematik başarısı ile ilişkili önemli değişkenlerdendir. Hem Türkiye hem de Finlandiya için matematikte kendini yeterli görme ile matematikteki özgüven değişkenleri arasında manidar bir ilişki bulunmuştur. Ayrıca diğer değişkenlerle kıyaslandığında etkisi en yüksek olan değişkenlerdir. Bu değişkenlerin incelendiği çalışmalar bu bulguyu desteklemektedir (NCES, 2004, OECD, 2004; AERA, 2005; Hall ve Ponton, 2005; Linnakyla ve Malin, 2008; Lee, 2009; Demir, Kılıç ve Ünal, 2010; Catapano, 2013; Lee ve Stankov, 2013).

Matematik dersinde disiplin ortamı Türkiye için matematik başarısı ile anlamlı ilişki göstermektedir. Bunun yanında Finlandiya için de anlamlı ilişki göstermektedir. Akyüz ve Pala (2010)'nın yaptığı çalışma bu sonucu desteklemektedir. Güzel (2006) yaptığı çalışmada sınıf iklimi değişkeninin Türkiye için anlamlı olduğu sonucuna ulaşmıştır. PISA 2000 sonuçları bu sonucu desteklemektedir (OECD, 2001). Ancak PISA 2003 çalışması sonuçları sınıf iklimi ile matematik başarısının ilişkili olduğunu ancak bu ilişkinin anlamlı olmadığını rapor etmektedir (OECD, 2004). Yapılan çalışmalar ise birçok Avrupa Birliği üyesi ülke için bu sonucu desteklemektedir (Bos ve Kuiper, 1999; Wöbmann, Lüdemann, Schütz, West, 2007; Akyüz ve Satıcı, 2012).

Teknolojiyi eğlenme amacı ile kullanma değişkeni ise Türkiye'de matematik başarısı ile ilişkili bulunmazken Finlandiya'da negatif ilişkili bulunmuştur. PISA 2003 sonuçlarına göre de bilgisayarın eğlenme amacı ile kullanım sıklığı arttıkça başarı düşmektedir (OECD, 2004; Gürsahal, 2012). Türkiye'de internet kullanımı ile ilgili yapılan çalışmalarda da akademik başarı ile internet kullanımı arasında negatif ilişki bulunmuştur (Duman, 2008; Demir, Ünal ve Kılıç, 2010). Aşkar ve Olkun (2005)'un PISA 2003 sonuçlarına göre yaptıkları çalışmada Türk öğrencilerin bilgisayarı ders amacı ile kullanma becerilerinin düşük olduğunu gözlemişlerdir.

Okul düzeyi değişkenleri incelendiğinde Matematik okuryazarlığı ile ilişkili olan dört okul düzeyi değişkeni ele alınmıştır. Yapılan ortalamaların çıktı olduğu regresyon modeli analizi sonucu;

Okulun bulunduğu yerleşim yeri büyüklüğünün matematik okuryazarlığı ile ilişkisinin incelenmesi sonucunda Finlandiya için negatif bir ilişkili bulunmuştur. Yani matematik başarısı ile yerleşim yeri arasındaki ilişki düşük düzeydedir. PISA 2009 verileri ile Tayland'da yapılan bir çalışma da bu sonucu desteklemektedir (Demir ve Depren, 2010; Launkaew, 2013). PISA sonuçlarındaki eşitliği tartışan çalışmalarda ise sonuçların bölgelere göre farklılaştığı vurgulanmaktadır (Aydın, Uysal, Sarier, 2009; Berberoğlu ve Kalender, 2005; Baysal, Seda ve Erkan, 2012).

Okuldaki  ğrenci sayısı değişkeni Türkiye için negatif ilişkili iken Finlandiya için anlamlı düzeyde ilişkili olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Finlandiya eğitim sisteminde okullardaki  ğrenci sayıları birbirine yakındır ve her sınıftaki  ğrenci sayısı ortalama 15 civarındadır (Simola, 2005; Wood, 2007). Türkiye’de ise sınıftaki  ğrenci sayıları bakımından eşitlik söz konusu olmaması sınıftaki  ğrenci sayısı arttıkça matematik baŐarisının düşmesi sonucunu doğurmaktadır. Bu durum okuldaki  ğrenci-  ğretmen oranını ile matematik okuryazarlığı ilişkisinden de kaynaklanmaktadır. Sınıftaki  ğrenci sayısı arttıkça  ğretmen başına düşen  ğrenci sayısı da artar bu nedenle öğrencilerin matematik başarılarında da d Ő   gözlenebilir. Türkiye  rneklemleri ile yapılan çalışmalar okuldaki  ğrenci sayısı ile matematik baŐarisının negatif ilişkili olduğunu desteklemektedir (Berberoğlu ve Kalender, 2005; Alacacı ve Erbaş, 2010).

Okulda yapılan değerlendirme sıklığı değişkeni Türkiye için pozitif yönde anlamlı bulunmuştur. Yani okuldaki eğitim kaynaklarının kalitesi arttıkça matematik okuryazarlığı puanlarında artış gözlenmektedir. İlgili değişkeni temel alan çalışmalarda benzer sonuçlar gözlenmiştir (Demir,  nal ve Kılıç, 2010).

Matematik okuryazarlığı ile ilişkili  ğrenci ve okul düzeyi değişkenlerinin birlikte ilişkisini belirlemek için sabit ve eğim parametrelerinin çıktı olduğu regresyon modeli analizi sonucu,

- Türkiye matematik okuryazarlığı üzerinde; okulun bulunduğu bölgeye göre matematik çalışma süresi manidar pozitif ilişkiye sahiptir. Yani okulun bulunduğu yerleşim yeri büyüdükçe matematik çalışma süresi de artış göstermekte ve matematik okuryazarlığı da artmaktadır. Ayrıca okulun bulunduğu yerleşim yeri büyüdükçe sınıf disiplin ortamı artmakta ve matematik okuryazarlığı ise artış göstermektedir.

- Türkiye matematik okuryazarlığı üzerinde okulun bulunduğu bölge matematik okuryazarlığı ile ortak ilişkisi manidar olan değişkenler; okul öncesi eğitim alma, anne mesleği, sosyo-kültürel indeks ve evdeki eğitim kaynaklarıdır.

Türkiye ve Finlandiya’ya ilişkin sonuçlar ortak ele alındığında ise;

- Türkiye’de matematik okuryazarlığı bakımından okullar arası farklılaşma daha fazla iken Finlandiya için öğrenciler arası farklılaşma daha fazladır.

- Okul  ncesi eğitim alma Finlandiya için manidar ilişki göstermektedir.

- Anne eğitim düzeyi yalnızca Finlandiya için anlamlı bulunurken baba eğitim düzeyi iki ülke için de anlamlı bulunmamıştır.

- Anne mesleği yalnızca Türkiye için manidar bulunmamıştır. Baba mesleği her iki ülkede de matematik okuryazarlığı ile negatif manidar ilişki göstermektedir.

- Sosyo-kültürel indeks Finlandiya için matematik okuryazarlığı ile pozitif ilişki göstermektedir.

- Evdeki eğitimsel kaynaklar Finlandiya PISA 2012 çalışmasında negatif ilişkili bulunmuştur.

- Matematikte kendini yeterli bulma ve matematikte  zg ven değişkenleri iki ülkede anlamlı ve pozitif ilişki göstermektedir.

- Sınıf iklimi değişkeni yalnızca Türkiye’de anlamlı ve pozitif ilişki göstermektedir.

- Okulda teknoloji kullanım sıklığı Finlandiya’da anlamlı ve negatif ilişkili bulunmuştur.

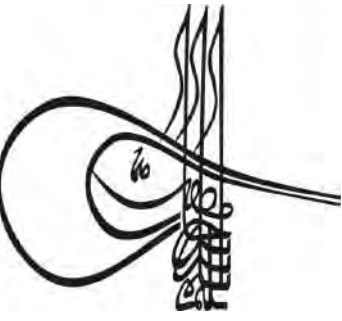
KAYNAKÇA

- Acar, M. (2013). Öğrenci başarılarının belirlenmesi sınavında Türkçe dersi başarısının öğrenci ve okul özellikleri ile ilişkisinin hiyerarşik lineer model ile analizi. (Doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Ölçme ve Değerlendirme Anabilim Dalı, Ankara). <http://tez2.yok.gov.tr/adresinden edinilmiştir>.
- Akyüz, G., & Pala, N. M. (2010). The effect of student and class characteristics on mathematics literacy and problem solving in pisa 2003. *Elementary Education Online*, 9 (2), 668-678.
- Akyüz, G., & Satıcı, K. (2013). PISA 2003 verilerine göre matematik okuryazarlığının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi: türkiye- hong-kong-çin modelleri. *Kastomonu Eğitim Dergisi*, 21 (2), 503-522.
- Alacacı, C., & Erbaş, A. K. (2010). Unpacking the inequality among Turkish schools: Findings from PISA 2006. *International Journal of Educational Development*, (30), 182–192.
- Anıl, D. (2008). The analysis of factors affecting the mathematical success of turkish students inthe pisa 2006 evaluation program with structural equation modeling. *American-Eurasian Journal of Scientific Research*, 3 (2), 222-227.
- Armor, D. J. (2003). *Maximizing Intelligence*. Transaction Publishers.
- Aşkar, P., ve Olkun, S. (2005). PISA 2003 sonuçları açısından okullarda bilgi ve iletişim teknolojileri kullanımı. *Eğitim Araştırmaları* (19), 15-34.
- Aydın, A., Uysal, Ş., ve Sarier, Y. (2010). Analysing the results of pisa maths literacy in terms of social justice and equality in educational opportunities. *Social and Behavioral Science*, (2), 3537–3544.
- Aydın, B. (2003). Bilgi toplumu oluşumunda bireylerin yetiştirilmesi ve matematik öğretimi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2 (14), 183-190.
- Aydın, A., Sarier, Y. ve Uysal, Ş. (2012). Sosyoekonomik ve sosyokültürel değişkenler açısından PISA Matematik sonuçlarının karşılaştırılması. *Eğitim ve Bilim*, 37(164), 20-30.
- Balcı, A. (2011). Eğitim Yönetiminin Değişen Bağlamı ve Eğitim Yönetimine Etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 36 (162), 196-208.
- Baker, D. P., Goesling, B. and LeTendre, G. K. (2002). Socioeconomic status, school quality, and national economic development: a cross-national analysis of the ‘heyneman-loxley effect’ on mathematics and science achievement. *Comparative Education Review*. 46 (3): 291–312.
- Baysal, Z. N., & Sahenk Erkan, S. S. (2012). A comparison of the results of Turkey in the 2003-2006-2009 Pisa exams according to geographical regions and type of schools. *Social and Behavioral Science* (46), 1106 – 1111.
- Berberoğlu, G., & Kalender, İ. (2005). Öğrenci başarısının yıllara, okul türüne, bölgelere göre incelenmesi: öss ve pisa analizi. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 4 (7), 21-35.
- Bos, K., & Kuiper, W. (1999). Modelling TIMSS data in a European comparative perspective: Exploring influencing factors on achievement in mathematics in grade 8. *Educational Research and Evaluation*, 5(2), 157–179.
- Buchmann, C. (2002). *Measuring family background in international studies of education: Conceptual issues and methodological challenges*. In A. C. Porter & A. Gamoran (Eds.), *Methodological advances in cross-national surveys of educational achievement* (pp. 150–197). Washington, DC: National Academy Press.

- Catapano, M. (2013). *Tenth-grade high school students' mathematics self-efficacy, mathematics anxiety, attitudes toward mathematics, and performance on the new york state integrated algebra regents examination*. Brookhaven, New York: Dowling College.
- Davis, P. (2005). The influence of parent education and family income on child achievement: the indirect role of parental expectations and the home environment. *Journal of family psychology* 19 (2), 294
- Dedeoğlu, N., & Alat, Z. (2012). Okul  ncesi eğitim ve ilk ğretim programlarının matematik konu kazanımları temelinde uyumu. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(3), 2263-2288.
- Demir,  ., & Depren,  . (2010). Assessing Turkey's secondary schools performance by different region in 2006. *Social and Behavioral Science*, (2), 2305-2309.
- Demir,  ., Kılıç, S., &  nal, H. (2010). Effects of students' and schools' characteristics on mathematics achievement: findings from PISA 2006. *Procedia Social and Behavioral Science*, 2, 3099-3103.
- Duman, M. Z. (2008).  nternet kullanımının öğrencilerin sosyal ilişkileri ve okul başarıları üzerindeki etkisi. *Toplum ve Demokrasi*, 2 (3), 93-112.
- Erbay, F., &  meroğlu, E. (2013). Anasınıfına devam eden çocuklara verilen yaratıcı drama eğitiminin çocukların işitsel muhakeme ve işlem becerilerine etkisinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 38 (169), 41-50.
- Ersoy, Y. (2003). *Matematikçiler derneği*. Aralık 20, 2013 tarihinde http://www.matder.org.tr: http://www.matder.org.tr/index.php?option=com_content&view=article&catid=8:matematik-kosesi-makaleleri&id=65:matematik-okur-yazarligi-iihedefler-gelistirilecek-yetiler-ve-beceriler-&Itemid=38 adresinden alındı
- Gökbunar, R., & Muter, N. (2000). *21. yüzyıla doğru türkiye'de eğitim hizmetlerinin çađdaŐlaŐtırılması*.  stanbul: Marmara  n. Maliye Araştırma ve Uygulama Merkezi Yayın No: 600/13.
- Güngör, G., & Göksu, A. (2013). Türkiye'de eğitimin finansmanı ve ülkelerarası bir karşılaştırma. *Yönetim ve Ekonomi*, 20 (1), 59-72.
- Gürsakal, S. (2012). Lojistik regresyon analizi ile pısa 2009  ğrenci başarı düzeylerini etkileyen faktörlerin değerlendirilmesi. *Süleyman Demirel  niversitesi  ktisadi ve  dari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 17 (1), 441-452.
- Güzel,  .  . (2006). A Cross-Cultural Comparison Of The Impact Of Human And Physical Resource Allocations On Students' Mathematical Literacy Skills In The Programme For International Student Assessment (Pisa) 2003. Ankara: Orta Doğu Teknik Üniversitesi.
- Hall, J. M., & Ponton, M. K. (2005). Mathematics selfefficacy of college freshmen. *Journal of Developmental Education*, 28(3), 26-30.
- Hauser R. M. and Sewell, W. H., (1986). Family effects in simple models of education, occupational status, and earnings: findings from the wisconsin and kalamazoo studies. *Journal of Labor Economics*, Vol. 4, No. 3, Part 2: The Family and the Distribution of Economic Rewards (Jul., 1986), pp. S83-S115, Aralık 01, 2013 tarihinde <https://www.jstor.org/stable/pdf/2534956.pdf?refreqid=excelsior%3Ae7f34b4f1372edee772bff971a8e8324> adresinden alındı.

- Hox, J. (2002). *Multilevel analysis techniques and applications*. London: Lawrance Erlbaum Associates. Aralık 13, 2013 tarihinde <http://joophox.net/mlbook1/preview.pdf> adresinden alındı.
- Karasar, N. (2003). *Bilimsel araştırma yöntemi*. (sekizinci basım). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Keskin, G., & Sezgin, B. (2009). Bir grup ergende akademik başarı durumuna etki eden etmenlerin belirlenmesi. *Fırat Sağlık Hizmetleri Dergisi* , 4 (10), 3-18.
- Kim, D. H. and Law, H. (2012). Gender gap in maths test scores in South Korea and Hong Kong: Role of family background and single-sex schooling. *International Journal of Educational Development*, 92-103.
- King, F.J., Goodson, L. & Rohani, F., (2013). Higher order thinking skills. *Center for Advancement of Learning and Assessment*. Retrieved from: http://www.cala.fsu.edu/files/higher_order_thinking_skills.pdf
- Kotaman, H. (2008). Türk Ana Babalarının Çocuklarının Eğitim Öğretimlerine Katılım Düzeyleri. *Eğitim Fakültesi Dergisi* , XXI (1), 135-149.
- Lee, J. (2009). Universals and specifics of math self-concept, math self-efficacy, and math anxiety across 41 PISA 2003 participating countries. *Learning and Individual Differences* (19), 355–365.
- Lee, J., & Stankov, L. (2013). Higher-order structure of noncognitive constructs and prediction of PISA 2003 mathematics achievement. *Learning and Individual Differences* (26), 119–130.
- Linnakylä, P., & Malin, A. (2008). Finnish students' school engagement profiles in the light of PISA 2003. *Scandinavian Journal of Educational Research* , 52 (6), 583-602.
- Martins, L. & Veiga, P. (2010), Do inequalities in parents' education play an important role in PISA students' mathematics achievement test score disparities?. *Economics of Education Review*, 29:1016–1033.
- McClelland, M. M., Cameron, C. E., Connor, C. M., Farris, C. L., Jewkes, A. M. & Morrison, F. J. (2007). Links between behavioral regulation and preschoolers' literacy, vocabulary, and math skills. *Developmental Psychology*, 43(4): 947–959.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2005). *İlköğretim programı*. Ankara: MEB.
- National Center for Educational Statistics. (2004). *The condition of education 2004*. Aralık 03, 2013 tarihinde <https://nces.ed.gov/pubs2004/2004077.pdf> adresinden alındı.
- Organisation for Economic Co-Operation and Development. (2009). *OECD Annual Report*. Paris: OECD Publication.
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2004). *Learning for Tomorrow's World First Results from PISA 2003*. OECD.
- Organisation for Economic Co-Operation and Development. (2007). *OECD Annual Report*. Paris: OECD Publication.
- Organisation for Economic Co-Operation and Development. (2005). *PISA 2003 Technical Report*. Paris: OECD Publication.
- Organisation for Economic Co-Operation and Development. (2001). *Sample Task From The PISA 2000 Assessment*. Paris: OECD Publication.

-  zer, Y., & Anıl, D. (2011).  ğrencilerin fen ve matematik başarılarını etkileyen değişkenlerin yapısal eşitlik modellemesi ile incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* , 41, 313-324.
-  zgen, K., & Bindak, K. (2011). Lise  ğrencilerinin matematik okuryazarlığına yönelik öz-yeterlik inançlarının belirlenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri* , 11 (2), 1073-1089.
- Park, E. J. (2013). *Explaining achievement disparities between the united states and south korea*. Fairfax, VA: George Mason University.
- Raudenbush, S. W., & Bryk, A. S. (2002). *Hierarchical linear models: Applications and data analysis methods (2nd ed.)*. Newbury Park, CA: Sage.
- Resnick, L. B. (1987). *Education and Learning to Think*. Washington: National Academy Press.
- Rothstein, R. 2004. *Class and schools: using social, economic, and educational reform to close the black-white achievement gap*. Economic Policy Institute and Teachers College.
- Simola, H. (2005). PISA'daki fin m cizesi:  ğrenme ve öğretmen eğitimine tarihsel ve sosyolojik açıklamalar. *Comparative Education* , 41 (4), 445-470.
- Sirin, S. R. (2005). Socioeconomic status and academic achievement: A meta-analytic review of research. *Review of Educational Research*, 75(3), 417-453.
- Tabachnick, B.G. and Fidell, L.S. (2013) *Using Multivariate Statistics*. Pearson, Boston.
- Tatlıdil, H., 1996. *Uygulamalı çok değişkenli istatistiksel analiz*, Akademi Matbaası, ISBN 975-94876-0-8, 424s. Ankara. Türk Dil Kurumu. (tarih yok). Aralık 01, 2013 tarihinde <http://www.tdk.gov.tr> adresinden alındı
- TEDMEM (2014). *2014 Eğitim Değerlendirme Raporu*. Aralık 13, 2013 tarihinde <https://tedmem.org/download/2014-egitim-degerlendirme-raporu?wpdmdl=997> adresinden alındı.
- Unutkan,  . P. (2007). Okul  ncesi dönem çocuklarının matematik becerileri açısından ilköğretime hazırlanışının incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (32), 243-254.
- Uysal, E., & Yenilmez, K. (2011). Sekizinci sınıf  ğrencilerinin matematik okuryazarlığı düzeyi. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* , 12 (2), 1-15.
- White, K.R. (1982) The Relation between Socioeconomic Status and Academic Achievement. *Psychological Bulletin*, 91, 461-481.
- Williams, N. J. (2003). Item and person parameter estimation using hierarchical generalized linear models and polytomous item response theory models (Unpublished doctoral dissertation). The University of Texas at Austin.
- Wood, B. (2007). *The impact of students' skills in self-regulated learning on mathematics literacy and problem solving scales as measured by PISA 2003: a comparison of the united states and finland*. Oneonta: State University of New York.
- W bmann, L., L demann, E., Schütz, G., & West, M. R. (2007). School accountability, autonomy, choice, and the level of student achievement: international evidence from PISA 2003. *Organisation for Economic Co-operation and Development*.
- Yılmaz, H.B., & Aztekin, S. (2012). Turkey affecting students' math literacy achievements of 15 age group in some of the factors according to the level of the school and the student. X. *National Congress on Science and Math*, 27-30 June, Niğde



Article Info/Makale Bilgisi

✍ Received/Geliş: Mart 2018

✓ Accepted/Kabul: Haziran 2018

✍ Referees/Hakemler: Doç. Dr. Ömer BEYHAN – Doç. Dr. Füsün GÜLDEREN ALACAPINAR – Dr. Öğr. Üyesi Hatice KADIOĞLU ATEŞ

This article was checked by iThenticate.

MATEMATİK ÖĞRETMENLERİNİN ALTERNATİF DEĞERLENDİRME YAKLAŞIMLARINI KULLANMAYA YÖNELİK ÖZ YETERLİKLERİ

Hatice UYSAL* - Güngör YUMUŞAK**

ÖZET

Eğitim, öğretim, öğrenme ve değerlendirme süreçlerine ilişkin anlayış ve uygulamalar günümüzde bilimsel araştırmalar ışığında değişip gelişmekte ve bu değişim uygulamaya etki eden önemli unsurlardan biri olan öğretim programlarını da etkilemektedir. Özellikle ölçme ve değerlendirme etkinliklerindeki yeni arayış ve uygulamaların yansımaları programlarda dikkat çekmektedir. Bireylerin gelişimlerinin çok boyutlu değerlendirilmesini esas alan alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımları, günümüz programlarında yerini almış çağdaş yaklaşımlardandır. Bu çalışmada 2016-2017 eğitim öğretim yılında ortaokul matematik öğretmenlerinin ilköğretim matematik programında (5-8) yer alan alternatif değerlendirme yaklaşımlarını uygulama yeterlikleri belirlenmeye çalışılmıştır. Tarama modelinin kullanıldığı bu araştırmada bilgi toplama aracı olarak Buldur (2009)'un geliştirdiği beşli likert tipindeki 26 maddelik “Alternatif Değerlendirme Yaklaşımlarını Kullanmaya Yönelik Öz Yeterlik Ölçeği” adlı ölçek kullanılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre, ortaokullarda görev yapmakta olan matematik öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarına yönelik genel olarak yüksek düzeyde bir yeterlik algısına sahip oldukları belirlenmiştir. Ölçeğin alt boyutlarına ilişkin ortalamalara bakıldığında ise, uygulamaya yönelik öz yeterlik ve kaynak kullanmaya yönelik öz yeterlik boyutlarının ortalamasının ‘katılıyorum’ aralığına denk geldiği görülmektedir. Bunun yanında zorluklarla başa çıkmaya yönelik öz yeterlik düzeyinin “kararsızım” düzeyinde kaldığı saptanmıştır. Ayrıca cinsiyet, okul türü ve görevli oldukları yerleşim yeri bakımından öz yeterlik düzeyleri arasında anlamlı bir fark saptanmazken, kıdem

* İD Öğretmen-MEB, El-mek: h.uysalll@hotmail.com

** İD Dr. Öğr. Üyesi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Programı ve Öğretim ABD, El-mek: gyumusak@konya.edu.tr

yılları arasında (16-20 ve 26-30) anlamlı bir farklılığın olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: alternatif değerlendirme, matematik programları, öz yeterlik.

SELF-EFFICACY OF MATHEMATICS TEACHERS' FOR USING ALTERNATIVE ASSESSMENT APPROACHES

ABSTRACT

Nowadays, understandings and applications concerning the processes of education, teaching, learning and evaluation change and develop in the light of scientific researches and this affects the teaching program which is one of the important factors affecting the application. Especially, reflections of the applications and new searching in assessment and evaluation activities attract attention in the programs. In our day, alternative assessment and evaluation approaches based on the evaluation of the multi-dimensional development of the individuals' are one of the contemporary approaches that take place in the programs. In this study, it is aimed to state the competencies of applications of middle school mathematics teachers in 2016-2017 academic year using alternative evaluation approaches that take place in primary mathematics program (5-8). In this research -in which scanning method has been used- a scale in the type of quinary likert scale with 26 articles named as "Self-efficacy Scale towards the use of Alternative Evaluation Approaches" -developed by Buldur (2009)- is used as a tool to get data. According to the findings of the research, it is stated that mathematics teachers working in middle schools generally have a sense of competency at a high level towards the approaches of alternative assessment and evaluation. When looked at the averages related to the sub-dimensions of the scale, it can be seen that the average of self-competency and self-competency of using source towards the application corresponds to "agree" range. Besides that, it is stated that the self-competency level regarding handling the difficulties stays in the range of "undecided". Furthermore; while it is not determined any significant difference in their self-competency levels regarding the gender, the type of the school and the location of the school they work; it is seen that there is a significant difference between their years of seniority (16-20 and 26-30).

STRUCTURED ABSTRACT

Introduction

Nowadays, understandings and applications concerning the processes of education, teaching, learning and evaluation change and develop in the light of scientific researches and this affects the teaching program which is one of the important factors affecting the application. Especially, reflections of the applications and new searching in assessment and evaluation activities attract attention in the programs. In our day, alternative assessment and evaluation approaches based on the evaluation of the multi-dimensional development of the individuals'

are one of the contemporary approaches that take place in the programs. In this study, it is aimed to state the competencies of applications of middle school mathematics teachers in 2016-2017 academic year using alternative evaluation approaches that take place in primary mathematics program (5-8). In this research -in which scanning method has been used- a scale in the type of quinary likert scale with 26 articles named as “Self-efficacy Scale towards the use of Alternative Evaluation Approaches” -developed by Buldur (2009)- is used as a tool to get data. According to the findings of the research, it is stated that mathematics teachers working in middle schools generally have a sense of competency at a high level towards the approaches of alternative assessment and evaluation. When looked at the averages related to the sub-dimensions of the scale, it can be seen that the average of self-competency and self-competency of using source towards the application corresponds to “agree” range. Besides that, it is stated that the self-competency level regarding handling the difficulties stays in the range of “undecided”. Furthermore; while it is not determined any significant difference in their self-competency levels regarding the gender, the type of the school and the location of the school they work; it is seen that there is a significant difference between their years of seniority (16-20 and 26-30).

Purpose of Study

In this research, it is aimed to determine the middle school mathematics teachers’ self-sufficiency towards alternative assessment and evaluation approaches and present whether the self-efficiency of teachers’ differentiates according to demographic qualities in a meaningful level or not. For this purpose, the following five questions were searched in this research:

- What level of secondary school mathematics teachers’ competence towards alternative assessment?
- Do secondary school mathematics teachers’ competence towards alternative assessment vary by gender?
- Do secondary school mathematics teachers’ competence towards alternative assessment vary by seniority?
- Do secondary school mathematics teachers’ competence towards alternative assessment vary by the region that they work?
- Do secondary school mathematics teachers’ competence towards alternative assessment vary by the school type that they work?

Method

This study is designed as a survey research. General screening model method is used in this research.

Population/Sample

The research population consists of 698 middle school mathematics teachers who work in Konya. The sample of the study consists of 152 voluntary middle school mathematics teachers, 64 female, and 88 male, from in the districts of Konya (Karatay, Meram and Selçuklu) in 2016-2017 academic year. Sample of research is selected simple random sampling method.

Data Collection Tools

The “Self-efficacy Scale towards the use of Alternative Evaluation Approaches” scale developed by Buldur (2009) and the personal information form developed by the researcher were used for secondary school mathematics teachers who participated in the research.

Data Analysis

The data obtained from the study are tried to be described with descriptive statistics techniques such as arithmetic mean and standard deviation. Together with this, non-parametric tests; the Mann Whitney U test and Kruskal Wallis tests are used to determine the differences between gender, seniority, region and type of school proficiency scores.

Findings

It is found that the total score obtained from the proficiency scale for the secondary evaluation approaches of the secondary school mathematics teachers is ($x = 3,599$). This value seems to equivalent to the “I agree” range. According to this evidence, it can be said that mathematics teachers' proficiency levels for alternative assessment and evaluation approaches are high. Similarly when we look at the average of the sub-dimensions of the scale, self-efficacy for practice and the average of self-efficacy dimensions for resource use is equivalent to the “I agree” range. Besides, the level of self-efficacy towards coping with difficulties is at the level of 'undecided'. It is also found that the average of female teachers was 76.80 while the average of male teachers was 76.28. The results of the analyses showed that there is no significant difference between the gender of the teachers participating in the research and the alternative assessment and evaluation proficiency levels ($p > .05$). The results were obtained that the religious vocational of middle school mathematics teachers is 69,96 while average of middle school mathematics teachers is 78,68. There was no statistically significant difference between the self-efficacy scores of the secondary school mathematics teachers' school types and the alternative evaluation. According to the result of analysis, it is seen that the average of middle school mathematics teachers working in city center is 78.30, whereas the average of middle school mathematics teachers working in rural areas is 69,17. There was no statistically significant difference between the place where the teachers worked and the self-efficacy levels of alternative assessment.

It is seen that there is a significant difference among the groups according to the working year variable of the secondary school mathematics teachers. As a result of the analysis made to determine the difference between the groups; it has been determined that the levels of use of alternative assessment tools by teachers who have "between 16-20 years" and "26-30 years" in working years is different. The level of use of alternative assessment tools by teachers in the group with less priority years is significantly higher than the other group. Teachers with a priority year between the ages of 26-30 are the lowest.

Conclusion and Discussion

As a result of findings have been determined that secondary school maths teachers usually have a high level of competence perception

towards alternative assessment and evaluation approaches. According to the research, looking at the average of the subscales of the scale on this research, it is seen that 'I agree' range in dimension averages of self-efficacy for application and self-efficacy for resource. Besides the level of self-efficacy towards coping with difficulties is determined as "indecisive" range. Buldur (2009) has defined "self-efficacy towards coping with difficulties" range as difficulties that may arise (time management, class management, set criteria, etc.) when using alternative assessment and evaluation. Looking at these research points have been determined teachers feel that they are adequately self-sufficient at least in the sense of proficiency in coping with difficulties. It was also found that there is no significant difference between the gender of secondary school maths teachers, the type of school they work in and their location, and their self-efficacy for alternative assessment and evaluation approaches while seen statistical difference between years of seniority (16-20 and 26-30).

Recommendations

According to the results of the research, teachers need to be supported in the sub-dimension of coping with difficulties from the self-efficacy sub-dimensions for alternative assessment and evaluation. In addition, teachers should be supported both pre-service and in-service teacher and teacher candidates in terms of using alternative assessment and assessment tools. However, this research is limited to secondary school mathematics teachers only. When the literature is reviewed, it seems that a larger and more extensive research is needed to help gain insight about the level of teacher self-efficacy in alternative assessment.

Keywords: alternative assessment, mathematics curriculum, self-efficacy.

1. Giriş

Eğitim sistemi birbirini etkileyen öğelerden oluşan çok boyutlu bir yapıya sahiptir. Bu nedenle, tüm bu öğelerin daha nitelikli hale getirilmesi gerekir. Sistemin etkili ve verimli işleyişi için öğretmen, eğitim ortamı, öğretim programları, öğrenciler gibi tüm öğelerin bu kapsamda niteliğinin artırılması gerekmektedir (Çakır İlhan, 2004). Eğitimin çıktılarını etkileyen en önemli faktörlerden biri öğretmen niteliğidir. Olumlu yönde bir değişimin sağlanması için öncelikle öğretmenlerin bu değişimi sağlayacak niteliklere sahip olması gerekmektedir. Bir okulun ve hatta tüm bir eğitim sisteminin başarısı, sınıf içindeki öğretmen uygulamalarından büyük ölçüde etkilenmektedir (Külahçı, 1984). Bu bakımdan öğretmenlik, yeterlik durumu ve yeterlik duygusunun önemli olduğu mesleklerden biridir (Bağ, 2015). Her meslek kendine özgü bazı yeterlikleri gerektirir (Azar, 2011). Öğretmenlik mesleğini yapacak olan kişilerden beklenen yeterlikler, kendi alanlarına ilişkin yeterli bilgiye, genel kültüre ve öğretme becerisine sahip olmaları ile tüm bu yeteneklerini sanatsal bir şekilde ortaya koyabilmeleridir (Gökçe, 2009).

Toplulun okuldan beklentileri ve eğitim alanındaki değişme ve gelişmeler nedeniyle, öğretmenlerin bu değişime ayak uydurma sorumluluğu gün geçtikçe daha da artmaktadır (Morgil vd., 2004). Ülkemizde 2004 yılından itibaren yapılandırmacı öğretim anlayışı esas alınarak yeni öğretim programları geliştirilmiştir. Yeni öğretim programlarında öne çıkan özelliklerden biri de değerlendirme sürecinde, yapılandırmacı yaklaşıma dayanan alternatif ölçme değerlendirme araçlarının kullanımının önerilmesidir. Bu ölçme ve değerlendirme araçları, öğrenim sırasında pek çok beceri ve bilgi kullanan öğrencilerin bu bilgilerini ölçmeye yönelik farklı yaklaşımları bir araya getirmektedir (Ogan Bekiroğlu, 2004). Geleneksel ölçme ve değerlendirme uygulamalarında

süreçten çok ürüne ağırlık veren çoktan seçmeli, kısa cevaplı testler, yazılı ve sözlü uygulamalara yer verilirken, yapılandırmacı anlayışa dayalı değerlendirme uygulamalarında değerlendirmenin öğrenme sürecinin bir parçası olduğu düşünülmekte ve tüm süreci kapsayan bir ölçme ve değerlendirme anlayışı önem kazanmaktadır. Sürece ağırlık verilmesi ve öğrenci performanslarının her yönden değerlendirilmesine imkan vermesinin hedeflenmesi nedeniyle ölçme ve değerlendirme araçlarının çeşitliliği artmaktadır (Gelbal ve Kelecioğlu, 2007). Yapılandırmacı anlayışa dayalı değerlendirmenin, geleneksel ölçme ve değerlendirme anlayışına göre daha öğrenci merkezli olduğu ve daha gerçekçi sonuçlar ortaya koyduğu düşünülmektedir. Ürün kadar sürecin de değerlendirmesini dikkate alan alternatif değerlendirmelerde öğrencilerin tüm yönleri ile gelişimlerinin gözlenmesi sağlanmaktadır (Turan, 2010). Alternatif değerlendirme anlayışı 2004 yılında geliştirilen öğretim programlarında yerini almaya başlamıştır. Milli Eğitim Bakanlığı matematik öğretim programlarında (MEB, 2009) değerlendirme yaparken öğrencilerin; matematiği günlük yaşamda ne kadar uygulayabildiği, problem çözme, akıl yürütme yeteneklerinin ne kadar geliştiği, matematiğe yönelik tutumlarının nasıl olduğu, matematik dersine yönelik akademik özgüvenlerinin ne düzeyde geliştiği, öz düzenleme becerilerinin, sosyal becerilerinin ve estetik duygularının ne kadar geliştiği, matematikle hangi düzeyde iletişim kurabildikleri ve matematiksel ilişkilendirme yapıp yapamadıklarının göz önünde bulundurulması gerektiğini belirtmektedirler. Palm (2008) alternatif (otantik) değerlendirmenin, “öğrenmeyi etkin bir şekilde destekleyen değerlendirme” olarak da tanımlandığını söylemektedir. Matematik öğretim programlarında yer alan alternatif ölçme değerlendirme araçları şu şekilde sıralanmaktadır: Proje, Matematik Günlüğü, Performans Görevi (2014 yılında ortaokullarda performans görevi kaldırıldı.), Gözlem, Öğrenci Ürün Dosyası, Dereceli Puanlama Anahtarı, Kontrol listeleri, Akran, Grup ve Öz Değerlendirme araçları. Bunun yanında programda, öğrencilerin bilişsel gelişimlerinin yanı sıra duyuşsal gelişimlerin öneminden ve duyuşsal boyutun değerlendirilmesinde öğrencilerin derse yönelik tutumları, kendine güvenleri vb. hakkında bilgi edinmek için ölçekler kullanılabileceği de belirtilmiştir (MEB, 2009).

Programların yenilenmesinden sonra öğretmenlerden beklenen en önemli konulardan biri öğretmenin programdaki yenilikleri anlaması ve uygulamasıdır. Bunun gerçekleşmesi için gerekli olan koşullardan biri olarak öğretmenin kendini bu konuda yeterli olarak algılayıp algılamaması gösterilebilir. Zira “Bandura’nın davranış üzerinde etkili olduğunu düşündüğü temel kavramlardan biri öz yeterliktir” (Senemoğlu, 2018). Öz yeterlik, bir mesleği yapanların o mesleğin gerektirdiği bilgi, beceri ve davranışlara ne derece sahip oldukları ve insanların mesleklerinde kendilerine ne derece yeterli gördükleriyle ilgili bir kavramdır (Eminoğlu Küçüktepe ve Erden, 2017). Arseven (2016) öz yeterliği, “bireyin belirli bir performansı yapabilmesi için kendine olan inancı” olarak tanımlamaktadır. İnsanların başarıları genellikle öz yeterlik inançlarına bakılarak daha iyi tahmin edilebilir (Pajares, 2002). Yani öz yeterlik inancı, kişinin bir işe yönelik performansından çok, o işi yapıp yapamayacağına olan inancıyla tanımlanmaktadır (Eminoğlu Küçüktepe ve Erden, 2017). Öz yeterlik inancı, insanların kendilerini nasıl hissettiklerini, nasıl düşündüklerini, nasıl motive ettiklerini ve nasıl davrandıklarını belirler (Bandura, 1994). Öz yeterlik inancı bireyin motivasyon kaynağıdır (Akçıl ve Oğuz, 2015). Öz yeterlik algısı yüksek olan bireylerin, bir işi başarmak için büyük çaba gösterdikleri, olumsuzluklarla karşılaştıklarında kolay kolay pes etmedikleri, ısrarlı ve sabırlı oldukları gözlenmektedir. Bu açıdan bakıldığında, öz yeterlik algısı eğitimde üzerinde durulması gereken önemli özelliklerden biri olarak karşımıza çıkmaktadır (Aşkar ve Umay, 2001).

Türkiye’de yeni öğretim programlarının geliştirilmesiyle birlikte öğretmenlerin yenilikler karşısında gösterdikleri tepkiler, uyum düzeyleri, bilgi ve yeterlik düzeylerine ilişkin birçok araştırma gerçekleştirilmiştir ve gerçekleştirilmeye devam edilmektedir. Programların uygulanmasına ilişkin yapılan çalışmalarda öğretmenlerin en çok zorlandıkları konulardan birinin ölçme değerlendirme konusu olduğu (Janisch vd., 2007; Yapıcı ve Leblebicier, 2007; Aksu, 2008;

Bal, 2008; Duru ve Korkmaz, 2010) görülmüştür. Eğitim programının temel öğelerinden olan “Ölçme ve Değerlendirme” boyutuna ilişkin yapılan araştırmaların bir kısmında, bu öğeye yönelik yeterlilik algısına ne düzeyde sahip olunduğunu belirlemek amaçlanmıştır. Yeterlilik duygusunun davranış üzerinde etkili olduğu düşünülmektedir (Senemoğlu, 2018). Dolayısıyla bu durumun alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarının kullanımını etkileyeceği söylemek mümkündür.

İlk kez Bandura tarafından 1977 yılında bahsedilen öz yeterlik kavramı (Pajares, 2002) hakkında kırk yıldan uzun süredir araştırmalar yapılmaktadır (Sakız, 2013). Alan yazında alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarına yönelik yeterlik düzeyinin belirlenmesine ilişkin araştırmalar öğretmenler ve öğretmen adaylarına yönelik olarak gerçekleştirilmiştir. Yenice, Özden ve Alpak (2017) öğretmen adayları üzerinde yaptıkları araştırmada öğretmen adaylarının alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarını kullanmaya yönelik öz yeterliklerinin iyi düzeye yakın olduğu belirlenmiştir. Cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde ise kız öğrenciler lehine anlamlı farklılık belirlenmiştir. İzci ve arkadaşları (2014) tarafından yapılan çalışmada ise öğretmen adaylarının alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanabilme açısından kendilerini yeterli ya da kısmen yeterli düzeyde gördükleri belirlenmiştir. Gencel ve Özbaşı (2013)’nın yapmış olduğu çalışmada öğretmen adaylarının geniş kapsamda ölçme ve değerlendirmeye ilişkin öz yeterlik düzeyleri incelenmiş ve öğretmen adaylarının kendilerini en yetersiz hissettikleri konunun alternatif ölçme ve değerlendirme olduğu belirlenmiştir. Alan yazında öğretmenlere ilişkin araştırmalar da mevcuttur: Akdağ (2011) tarafından fen bilgisi öğretmenleri ile yapılan araştırmanın sonuçlarından biri öğretmenlerin kendilerini geleneksel ölçme ve değerlendirmeye ilişkin olarak yeterli, ancak alternatif ölçme ve değerlendirmeye ilişkin olarak yetersiz algıladıkları şeklindedir. Özdemir (2010) tarafından yapılan çalışmada ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarına yönelik yeterlikleri ve hizmet içi eğitim ihtiyaçları incelenmiştir. Öğretmenlerin kendilerini en çok yeterli gördükleri alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarının, gözlem, performans görevi/ödevi, öz değerlendirme ve sunum değerlendirme olduğu, kendilerini en az yeterli gördükleri araçların ise yapılandırılmış grid, tanılayıcı dallanmış ağaç, rubrik (dereceli puanlama anahtarı) ve tutum ölçekleri olduğu belirlenmiş ve bu konudaki hizmet içi eğitime ihtiyaçlarının olduğu belirtilmiştir. Duran vd. (2013) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin alternatif değerlendirme yöntemlerini çoğunlukla “gerekli” buldukları, bu yöntemlere yönelik tutumlarının olumlu olduğu, kendilerini orta düzeyde yeterli buldukları ve bu yöntemleri orta sıklıkla kullandıkları belirlenmiştir. Ayrıca, öğretmenlerin yeterlik algısı ve tutumlarının onların alternatif değerlendirme yöntemleri kullanma sıklıklarını etkilemediği sonucuna ulaşılmıştır. Baş ve Beyhan (2016) tarafından yapılan çalışmanın sonuçlarından biri, öğretmenlerin ölçme ve değerlendirmeye yönelik öz yeterlik algılarının hem bilgi hem de beceri boyutunda düşük düzeyde olduğu, mesleki kıdem açısından ise kıdem düzeyi yüksek olan öğretmenlerin öz yeterlik düzeylerinin daha düşük olarak olduğu yönündedir. Arıbaş ve Göktaş (2014) tarafından yapılan çalışmada ise, ortaokul matematik öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarıyla ilgili yeterli bilgiye sahip olmadıkları ve hizmet içi eğitime ihtiyaç duydukları sonucuna ulaşılmıştır. Yazıcı (2012) tarafından branş öğretmenleriyle yapılan çalışmanın sonuçlarından biri ise öğretmenlerin kendilerini yeterli bulmalarına rağmen, alternatif ölçme araçlarından öğretim programında kullanılması zorunlu tutulan performans, proje, rubrik ve kontrol listelerini daha çok tercih ettiklerini görülmüştür. Araştırma sonuçlarına genel olarak bakıldığında öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarına yönelik yeterlik algılarına ilişkin genel bir kanıya varılamamaktadır ve bu konudaki araştırmaların çeşitlendirilmesine ihtiyaç duyulduğu görülmektedir.

Günümüz eğitim uygulamalarında alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinin kullanımı büyük önem kazanmıştır. Sandford ve Hsu (2013) alternatif değerlendirmenin sürekli gelişen eğitim paradigmasının bir parçası olarak düşünülebileceğini söylemektedir. O halde, eğitimi yönlendiren ve yöneten öğretmenlerin bu yaklaşımlara karşı öz-yeterlik algılarının yüksek olması önemli görülebilir.

Bandura (1995) öğrenmeye elverişli ortamların oluşmasında öğretmen öz yeterliğinin çok önemli olduğunu ifade etmektedir. Yeterlik düzeyleri birçok unsurdan etkilenebilmekte ve zamanla değişebilmektedir. Bu bakımdan bu tür araştırmaların tekrarlanması ve ilerleyen yıllarda yeterlik algılarında ne tür değişimlerin olduğunun incelenmesi gerekmektedir. Bununla birlikte alan bazında literatür incelendiğinde özellikle matematik öğretmenlerinin bu yaklaşımlara yönelik yeterlik algılarının ne düzeyde olduğuna ilişkin yeterli araştırmaya rastlanmamaktadır. Bu bakımdan bu araştırmanın literatürdeki bu boşluğu dolduracak nitelikte bir çalışma olacağı düşünülmektedir. Böylelikle bu çalışmada alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının kullanıcısı olan ortaokul matematik öğretmenlerinin bu yaklaşımlara yönelik öz yeterliklerini belirlemek, ayrıca öğretmen öz yeterliklerinin bazı demografik özelliklere göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya koymak amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Ortaokul matematik öğretmenlerinin alternatif değerlendirmeye yönelik yeterlikleri ne düzeydedir?
2. Ortaokul matematik öğretmenlerinin alternatif değerlendirmeye yönelik yeterlikleri cinsiyete, kıdeme, çalıştıkları bölgeye ve okul türüne göre değişmekte midir?

2. Yöntem

Bu kısımda araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, verilerin toplanması ve çözümlemesi süreçlerine ilişkin bilgiler yer almaktadır.

2.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada nicel araştırma modellerinden genel tarama modeli kullanılmıştır. Genel tarama modelleri, ‘...evren hakkında genel bir yargıya varmak amacı ile, evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup, örnek ya da örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir’ (Karasar, 2004). Bu çalışmada Konya’da görev yapmakta olan öğretmenlerin alternatif değerlendirmeye ilişkin yeterliklerinin belirlenmesine yönelik bir tarama gerçekleştirilmiştir.

2.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni 2016–2017 eğitim öğretim yılında Konya ili Selçuklu, Meram ve Karatay ilçelerindeki devlet okullarında görev yapmakta olan ortaokul matematik öğretmenlerinden (698 öğretmen) oluşmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise, bu evrenden tesadüfi yöntemle seçilmiş 152 ortaokul matematik öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin 64’ü kadın, 88’i ise erkektir. Araştırmada farklı okul türlerinde görev yapmakta olan öğretmenlere ulaşılmaya çalışılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerden 38 tanesi imam hatip okullarında görev yapmakta 118 tanesi ise normal ortaokullarda görev yapmaktadır. Ayrıca katılımcı öğretmenlerden 30 tanesi kırsal kesimde 122 tanesi ise merkez okullarda çalışmaktadır. Araştırmada 1-5 yıl hizmet yılından 31 üstü hizmet yılına kadarki kıdem düzeyindeki öğretmenlere ulaşılmıştır.

2.3. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada Buldur (2009) tarafından geliştirilen “Alternatif Değerlendirme Yaklaşımlarını Kullanmaya Yönelik Öz Yeterlik Ölçeği” kullanılarak öğretmenlerin matematik programında yer alan değerlendirme yaklaşımları ile ilgili yeterlik düzeyleri belirlenmeye çalışılmıştır. 26 maddeden oluşan ölçekte 15 olumsuz, 11 olumlu ifadeden oluşan soru yer almaktadır. Ölçek, her madde için “Tamamen Katılıyorum”, “Katılıyorum”, “Kararsızım”, “Katılmıyorum” ve “Tamamen Katılmıyorum” seçeneklerinin yer aldığı beşli likert tipindedir. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 26, en yüksek puan ise 130’dur. Ölçeğe ilişkin olarak araştırmacının gerçekleştirdiği analizlerde ölçeğin faktörlerinin % 47,72’lik bir varyans oranını açıkladığı ve ölçeğin “uygulamaya yönelik öz yeterlik”, “zorluklarla başa çıkmaya yönelik öz yeterlik” ve “kaynak kullanımına yönelik öz yeterlik” olarak 3 faktörden oluştuğu belirlenmiştir.

Ölçeğe ilişkin güvenirlik katsayısı ise ,86 olarak belirlenmiştir (Buldur, 2009). Bu araştırma için çalışma grubu üzerinde yapılan güvenirlik analizi sonucunda elde edilen değer ise ,87 olarak hesaplanmıştır. Bu çalışmada öğretmenlere yöneltilen ölçeğin birinci kısmında kıdem, cinsiyet, görev yeri gibi demografik bilgiler, ikinci kısmında ise ölçeğin kendisi yer almıştır.

2.4. Verilerin Analizi

Verilerin analizinde SPSS 16.0 istatistiksel çözümleme programı kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen veriler aritmetik ortalama, standart sapma gibi betimsel istatistik teknikleri ile betimlenmeye çalışılmıştır. Bununla birlikte cinsiyet, kıdem, bölge ve okul türüne yeterli puanları arasındaki farkları belirlemek için non-parametrik testlerden Mann Whitney U testi ve Kruskal Wallis testleri kullanılmıştır. Non-parametrik testlerin kullanılış gerekçesi, dağılımın Kolmogorov-Smirnov testi sonucuna göre normallik varsayımını karşılamamasıdır.

3. Bulgular ve Yorumlar

Araştırma sonucu elde edilen bulgular ve yorumları aşağıda verilmiştir.

3. 1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi ‘Ortaokul matematik öğretmenleri alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarını ne düzeyde kullanmaktadırlar?’ şeklindeydi. Bu soruya cevap aramak amacıyla ölçeğin üç boyutuna ilişkin ortalamalara ve standart sapma değerlerine aşağıdaki tabloda yer verilmiştir.

Tablo 1. Öğretmenlerin Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Araçlarına Yönelik Öz Yeterlik Düzeyleri

	N	$\bar{X}$	SS	Min	Max
Uygulamaya Yönelik Öz Yeterlik	152	3,914	0,777	2,909	5
Zorluklarla Başa Çıkmaya Yönelik Öz Yeterlik	152	3,234	1,127	1,636	5
Kaynak Kullanımına Yönelik Öz Yeterlik	152	3,714	0,882	3,714	5
Toplam	152	3,599	1,005	2,423	5

Tablo 1 incelendiğinde, ortaokul matematik öğretmenlerinin alternatif değerlendirme yaklaşımlarına yönelik yeterlik ölçeğinden aldıkları toplam puan ortalamasının ($\bar{X}$ =3,599) olduğu görülmektedir. Şaşmaz Ören vd. (2011:1681) ‘beşli derecelendirmeye sahip ölçeklemelerde toplam puan değerinin madde sayısına bölünmesiyle madde başına düşen ortalama değer hesaplanabildiğini’ belirtmektedirler. Bu hesaplama göre 1,00 - 1,80 puan aralığı “tamamen katılmıyorum”, 1,80 - 2,60 puan aralığı “katılmıyorum”, 2,60 - 3,40 puan aralığı “kararsızım”, 3,40 - 4,20 puan aralığı “katılıyorum” ve 4,20 - 5,00 puan aralığı “tamamen katılıyorum” olarak yorumlanmaktadır. Tabloda yer alan toplam düzeydeki ortalamaya bakıldığında 3,599 ortalama değerinin ‘katılıyorum’ aralığına karşılık geldiği görülmektedir. Bu bulguya göre matematik öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarına yönelik yeterlik düzeylerinin yüksek düzeyde olduğu söylenebilir. Benzer şekilde ölçeğin alt boyutlarına ilişkin ortalamalara bakıldığında, uygulamaya yönelik öz yeterlik ve kaynak kullanmaya yönelik öz yeterlik boyutlarının ortalamasının ‘katılıyorum’ aralığına karşılık geldiği görülmektedir. Bunun yanında zorluklarla başa çıkmaya yönelik öz yeterlik düzeyinin “kararsızım” düzeyinde kaldığı belirlenmiştir.

3.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi ‘Ortaokul matematik öğretmenlerinin alternatif değerlendirmeye yönelik yeterlikleri cinsiyete, kıdeme, çalıştıkları bölgeye ve okul türüne göre değişmekte midir?’ şeklindeydi. Bu soruya yanıt aramak maksadıyla toplanan veriler aşağıdaki tablolarda sunulmuştur.

Tablo 2. Cinsiyet Değişkenine Göre Alternatif Değerlendirmeye İlişkin Öz Yeterlik Düzeyleri

Değişken		$\bar{X}$	n	U	Z	p
Cinsiyet	Kadın	76,80	64	2797,0	-0,71	,943
	Erkek	76,28	88			

Tablo 2 incelendiğinde, kadın öğretmenlerin ortalamaları 76,80 iken erkek öğretmenlerin ortalamaları 76,28 olarak elde edilmiştir. Yapılan Mann Whitney U testi sonucu araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyeti ile alternatif ölçme değerlendirme yeterlik düzeyleri arasında anlamlı bir fark görülmemektedir ($p>,05$).

Tablo 3. Öğretmenlerin Okul Türüne Göre Alternatif Değerlendirmeye İlişkin Öz Yeterlik Düzeyleri

Değişken		$\bar{X}$	n	U	Z	p
Okul Türü	İmam Hatip Ortaokulu	69,96	38	1917,5	-1,058	,290
	Ortaokul	78,68	114			

Tablo 3 incelendiğinde, imam hatip ortaokulu matematik öğretmenlerinin ortalaması 69,96 iken, ortaokul matematik öğretmenlerinin ortalaması 78,68 olarak bulunmuştur. Ortaokul matematik öğretmenlerinin çalıştıkları okul türü ile alternatif değerlendirmeye ilişkin öz yeterlik puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p>,05$).

Tablo 4. Öğretmenlerin Görevli Oldukları Yerleşim Yerine Göre Alternatif Değerlendirmeye İlişkin Öz Yeterlik Düzeyleri

Değişken		$\bar{X}$	n	U	Z	p
Görev Yeri	İlçe Merkez	78,30	122	1610,0	-1,019	,308
	Kırsal Kesim	69,17	30			

Tablo 4 incelendiğinde, ilçe merkezlerinde çalışan ortaokul matematik öğretmenlerinin ortalaması 78,30 iken, kırsal bölgelerde çalışan ortaokul matematik öğretmenlerinin ortalamasının 69,17 olduğu görülmüştür. Buna göre öğretmenlerin çalıştıkları yer ile alternatif ölçme değerlendirme ilişkin öz yeterlik düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p>,05$).

Tablo 5. Öğretmenlerin Hizmet Yıllarına Göre Alternatif Ölçme Değerlendirme Araçlarını Kullanma Düzeyleri Arasındaki Fark

Değişken	Düzyey	n	Sıra Ortalaması	Kikare	Sd	P	Farkın Kaynağı
Hizmet Yılı	1-5	26	78,69				
	6-10	32	63,31				
	11-15	31	79,03				
	16-20	33	93,58	14,03	6	,029	16-20
	21-25	6	83,68				26-30
	26-30	8	38,88				
	31-	16	75,34				

Tablo 5 incelendiğinde, yapılan Kruskal Wallis H analizi sonucu ortaokul matematik öğretmenlerinin hizmet yılı değişkenine göre gruplar arasında anlamlı farklılığın olduğu görülmektedir ($p \leq 0,05$). Hangi gruplar arasında farklılığın olduğunu belirlemek için yapılan ikili karşılaştırmaların (Mann Whitney U testi) sonucunda; hizmet yılı “16-20 yıl arası” ve “26-30 yıl arası” olan öğretmenlerin alternatif ölçme değerlendirme araçlarını kullanma düzeylerinin farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Kıdem yılı daha az olan gruptaki öğretmenlerin alternatif ölçme değerlendirme araçlarını kullanma düzeyi diğer gruptan anlamlı derecede yüksektir. 26-30 yılları arasında kıdem yılına sahip öğretmenlerin ortalamaları ise en düşüktür.

2. Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın bulgularına göre ortaokullarda görev yapmakta olan matematik öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarına yönelik genel olarak yüksek düzeyde bir yeterlik algısına sahip oldukları belirlenmiştir. Yapılan araştırmada ölçeğin alt boyutlarına ilişkin ortalamalara bakıldığında, uygulamaya yönelik öz yeterlik ve kaynak kullanmaya yönelik öz yeterlik boyutlarının ortalamasının ‘katılıyorum’ aralığına denk geldiği görülmektedir. Bunun yanında zorluklarla başa çıkmaya yönelik öz yeterlik düzeyinin “kararsızım” düzeyinde kaldığı belirlenmiştir. Buldur (2009) “zorluklarla başa çıkmaya yönelik öz yeterlik” boyutunu alternatif ölçme ve değerlendirmeyi kullanırken karşılaşılabilecek zorluklar (zaman yönetimi, sınıf yönetimi, kriter belirleme vb.) olarak tanımlamaktadır. Bu araştırmanın puanlarına bakıldığında öğretmenlerin kendilerini en fazla uygulamaya yönelik olarak yeterli hissettikleri, en az ise zorluklarla başa çıkmaya yönelik yeterli hissettikleri belirlenmiştir. Benzer araştırmalarda da öğretmenlerin alternatif değerlendirme yaklaşımlarını kullanırken karşılaştıkları zorluklar arasında sınıf mevcudunun fazla olması, zaman ve kaynak yetersizliği, ölçme araçlarının hazırlanmasının zor olması, okulların fiziki altyapı yetersizliği, ölçme araçları hakkında bilgi eksikliği gibi faktörler yer almaktadır (Nazario, 2004; Gelbal ve Kalecioğlu, 2007; Aşık, 2009; Gülle, 2010; Nasri, vd., 2010; Birgin ve Baki, 2012; Sağlam, 2013). Bu araştırmanın sonuçlarına benzer şekilde Şaşmaz Ören vd. (2011)’nin yapmış olduğu araştırmanın sonuçlarına göre, öğretmen adaylarının genel öz yeterlik düzeylerinin yüksek düzeyde olduğu, kendilerini en iyi gördükleri alanın uygulamaya yönelik olduğu ve en zayıf gördükleri alanın zorluklarla başa çıkmaya yönelik öz-yeterlilik olduğu görülmüştür. İzci vd. (2014)’e göre öğretmen adaylarının yarıya yakını üniversitede aldıkları ölçme değerlendirme eğitimini yeterli bulmamaktadır. Benzer şekilde ortaokul matematik öğretmenlerinin programda yer alan değerlendirme yaklaşımlarına yönelik yeterli eğitim almadıklarını gösteren çalışmalar da mevcuttur (Erdal, 2007; Bal ve Doğanay, 2010; Özdemir, 2010; Arseven, 2013; Arıbaş ve Göktaş, 2014). Ölçme değerlendirme seminerlerine katılan öğretmenlerin ölçme değerlendirme tutumlarının katılmayanlara göre daha olumlu düzeyde olduğu gözlenmiştir (Tuncel, 2013). Bununla birlikte öğretmenlerle ilgili yapılan diğer araştırmalara bakıldığında öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirmeye ilişkin kendilerini yeterli algılamadıklarını ortaya koyan araştırma sonuçlarına da rastlanmaktadır. Örneğin yapılan bir araştırmada fen bilgisi öğretmenlerinin kendilerini geleneksel ölçme ve değerlendirmeye ilişkin olarak yeterli, ancak alternatif ölçme ve değerlendirmeye ilişkin olarak yetersiz algıladıkları belirlenmiştir (Akdağ, 2011). Baş ve Beyhan (2016) ise genel olarak öğretmenlerin ölçme ve değerlendirmeye yönelik düşük düzeyde bir yeterliliğe ve yeterlik algısına sahip olduklarını belirlemişlerdir. Özdemir (2010) tarafından yapılan çalışmada ise ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin kendilerini bazı alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanmaya yönelik yeterli hissetmedikleri ve bu konuda hizmet içi eğitime ihtiyaç duydukları belirlenmiştir. Hizmet öncesinde ise Gencel ve Özbaşı (2013)’nin yapmış olduğu çalışmada öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirmeye ilişkin kendilerini en yetersiz hissettikleri konunun alternatif ölçme ve değerlendirme olduğu belirlenmiştir. Arseven (2013) çalışmasında ortaokul matematik öğretmenlerinden alternatif değerlendirme yaklaşımlarıyla ilgili eğitim almayanların sayısının eğitim alanların sayısından fazla olduğunu saptamıştır. Ayrıca matematik öğretmenlerinin alternatif ölçme araçlarını uygulamada kendilerini yeterli görseler bile geleneksel değerlendirme

yöntemlerini kullanmayı tercih ettiklerini ortaya koyan araştırmalar da vardır (Watt, 2005; Doğanay ve Bal, 2010; Peker ve Gülle, 2011; Yazıcı, 2012; Sağlam, 2013; Krishnannair ve Christiansen, 2013; Dokumacı Sütçü ve Bulut, 2015).

Bu araştırmanın bir diğer sonucuna göre; ortaokul matematik öğretmenlerin cinsiyetleri, çalıştıkları okul türü ve görevli oldukları yerleşim yeri ile alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarına yönelik öz yeterlikleri arasında anlamlı bir fark saptanmazken, kıdem yılları arasında (16-20 ve 26-30) istatistiksel fark olduğu görülmüştür. Benzer şekilde Bal ve Doğanay (2010), Dokumacı Sütçü (2013) ile Dokumacı Sütçü ve Bulut (2015)'un araştırmalarına göre cinsiyet değişkeni matematik öğretmenlerinin yeterlilik algılarını etkilemezken, kıdem değişkeninin etkisi bulunmuştur. Baş ve Beyhan (2016) ile Peker ve Gülle (2011) ise ölçme ve değerlendirmeye yönelik öz yeterlik konusunda kıdem yılının az olması lehine sonuç elde etmişlerdir. Buradan, hizmet süresi arttıkça yeni programda yer alan alternatif ölçme araçlarının uygulanma sıklığının azaldığını söyleyebiliriz. Taşpınar (2009) çalışmasında kıdem yılı az olan öğretmenlerin yeni ölçme araçlarını bilme ve uygulama düzeylerinin kıdem yılı çok olan öğretmenlere göre daha yüksek olduğunu saptamıştır. Gülle (2010) çalışmasında hizmet yılı düşük olan öğretmenlerin alternatif ölçme araçları hakkında bilgi düzeylerinin hizmet yılı yüksek olan öğretmenlerin bilgi düzeylerinden daha fazla olduğu sonucuna ulaşmıştır. Karalök (2014) çalışmasında mesleki kıdemi az olan matematik öğretmenlerinin alternatif ölçme tekniklerini daha çok kullandıklarını görmüştür. Okur (2008) bu araştırmanın sonucundan farklı olarak çalışmasında kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre alternatif ölçme ve değerlendirmeye karşı daha olumlu tutumda olduğunu tespit etmiştir. Benzer şekilde Yenice, Özden ve Alpak (2017) öğretmen adayları üzerinde yaptıkları araştırmada kız öğrenciler lehine anlamlı farklılık belirlemişlerdir.

3. Öneriler

Araştırmanın sonuçlarına göre öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirmeye yönelik öz yeterlik alt boyutlarından “zorluklarla başa çıkma” alt boyutu bakımından desteklenmeleri gerekmektedir. Öğretmenlerin yıllardır kullandıkları geleneksel ölçme ve değerlendirme uygulamalarını değiştirmek öğretmenler için zor olacağından (Lock ve Munby, 2000), gerek hizmet öncesi gerek hizmet içinde öğretmen ve öğretmen adayları alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarının kullanımı bakımından desteklenmeli dir. Bunun yanında bu araştırma yalnızca ortaokul matematik öğretmenleri ile sınırlandırılmıştır. Literatür incelendiğinde alternatif değerlendirmeye ilişkin öğretmen öz yeterliklerinin düzeyi ile ilgili yargıya varmada yardımcı olarak daha geniş kapsamlı ve daha fazla sayıda araştırmaya ihtiyaç duyulduğu görülmektedir.

KAYNAKÇA

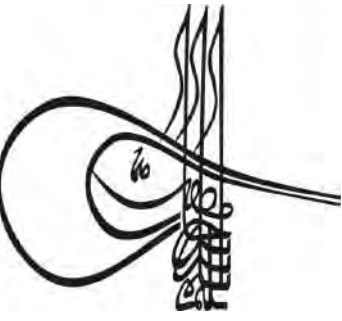
- Akçıl, M. ve Oğuz, A. (2015). Fen Bilgisi Öğretmenlerinin Öz Yeterlik İnancı ile Öğrenen Özerkliği Destekleme Davranışları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Turkish Studies - International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* Volume 10/11 Summer 2015, p. 1-16, ISSN: 1308-2140, www.turkishstudies.net, DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.8616>, ANKARA-TURKEY.
- Akdağ, G. (2011). Fen ve Teknoloji Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirmeye İlişkin Yeterlilik Algıları ve Görüşleri (Adıyaman İli Örneği). Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Adıyaman Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Adıyaman.
- Aksu, H. H. (2008). Öğretmenlerin Yeni İlköğretim Matematik Programına İlişkin Görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 1-10.

- Arıbaş, S. ve Göktaş, Ö. (2014). Ortaokul Matematik Dersi Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme Değerlendirmeye Yönelik Hizmet İçi Eğitim İhtiyaçlarına İlişkin Görüşleri. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(16), 17-42.
- Arseven, A. (2016). Öz Yeterlilik: Bir Kavram Analizi. *Turkish Studies - International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* Volume 11/19 Fall 2016, p. 63-80, ISSN: 1308-2140, www.turkishstudies.net, DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.10001>, ANKARA-TURKEY.
- Arseven, Z. (2013). İlköğretim Matematik Öğretmenlerinin 2005 İlköğretim Matematik Programında Yer alternatif değerlendirme Yaklaşımlarını Uygulayabilme Yeterliklerinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.
- Aşık, İ. (2009). Matematik Öğretmenlerinin Ölçme Değerlendirme Araçlarını Kullanabilme Düzeyleri ve Yaklaşımları. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Aşkar, P. ve Umay, A. (2001). İlköğretim Matematik Öğretmenliği Öğrencilerinin Bilgisayarla İlgili Öz-Yeterlilik Algısı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(21), 1-8.
- Azar, A. (2011). Türkiye'deki Öğretmen Eğitimi Üzerine Bir Söylem: Nitelik mi, Nicelik mi? *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 1(1), 36-38.
- Bağ, C. (2015). *Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öğretmen Yeterlikleri ve Hizmet İçi İhtiyaçları*. Yüksek Lisans Tezi, Düzce Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Düzce.
- Bal, A. P. (2008). *Yeni İlköğretim Matematik Öğretim Programının Öğretmen Görüşleri Açısından Değerlendirilmesi*. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(1), 53-68.
- Bal, A. P. ve Doğanay, A. (2010). Matematik Öğretiminde Öğretmen ve Öğrencilerin Alternatif Ölçme ve Değerlendirmeyi Algılamaları. *İlköğretim Online*, 9(3), 851-874.
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V. S. Ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior* (Vol. 4, pp. 71-81). New York: Academic Press. (Reprinted in H. Friedman [Ed.], *Encyclopedia of mental health*. San Diego: Academic Press, 1998).
- Bandura, A. (1995). *Self-efficacy in Changing Societies*, Cambridge University Press. www.researchgate.net
- Baş, G., ve Beyhan, Ö. (2016). Öğretmenlerin Eğitimde Ölçme ve Değerlendirmeye Yönelik Özyeterlilik Algılarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 7(1), 18-32.
- Birgin, O. ve Baki, A. (2012). Sınıf Öğretmenlerinin Ölçme-Değerlendirme Uygulama Amaçlarının Yeni Matematik Öğretimi Programı Kapsamında İncelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 37(165), 152-167.
- Buldur, S. (2009). Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımlarına Yönelik Okuryazarlık ve Öz Yeterlilik Düzeylerinin Geliştirilmesi. Yüksek Lisans Tezi, Cumhuriyet Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sivas.
- Çakır İlhan, A. (2004). 21. Yüzyılda Öğretmen Yeterlikleri. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, 5(58).
- Doğanay, A. ve Bal, A. P. (2010). İlköğretim Beşinci Sınıf Matematik Öğretiminde Öğrenci Başarısının Ölçülmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 10(1), 151-215.

- Dokumacı Sütçü, N. (2013). Ortaokul Matematik Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme Değerlendirme Tekniklerini Kullanma Düzeylerine İlişkin Yeterlik Algıları. Yüksek Lisans Tezi, Dicle Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Diyarbakır.
- Dokumacı Sütçü, N. ve Bulut, İ. (2015). Ortaokul Matematik Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Tekniklerini Kullanma Düzeylerine İlişkin Yeterlik Algılarının Değerlendirilmesi. *e -Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(3), 23-45.
- Duran, M., Mıhladı, G. ve Ballı, B. (2013). İlköğretim Öğretmenlerinin Alternatif Değerlendirme Yöntemlerine Yönelik Yeterlik Düzeyleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 2(2), 26-37.
- Duru, A. ve Korkmaz, H. (2010). Öğretmenlerin Yeni Matematik Programı Hakkındaki Görüşleri ve Program Değişim Sürecinde Karşılaşılan Zorluklar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38, 67-81.
- Eminoğlu Küçüktepe, S. ve Erden, M. (2017). İlköğretim Öğretmenlerinin Mesleki Etkililik Algılarının İncelenmesi. *Turkish Studies - International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* Volume 12/28 Fall 2017, p. 245-258, ISSN: 1308-2140, [www.turkishstudies.net](http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.12454), DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.12454>, ANKARA-TURKEY.
- Erdal, H. (2007). 2005 İlköğretim Matematik Programı Ölçme Değerlendirme Kısımının İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Gelbal, S. ve Kelecioğlu, H. (2007). Öğretmenlerin Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri Hakkındaki Yeterlik Algıları ve Karşılaştıkları Sorunlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)*, 33, 135-145.
- Gencel, İ. E. ve Özbaşı, E. (2013). Öğretmen Adaylarının Ölçme ve Değerlendirme Alanına Yönelik Yeterlik Algılarının İncelenmesi. *İlköğretim Online*, 12(1), 190-201.
- Gökçe, N. (2009). Türkiye’de Öğretmen Yetiştirmede Coğrafya Eğitiminin Sorunları ve Öneriler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 9 (2), 721-768.
- Gülle, M. (2010). 2005 İlköğretim 7. Sınıf Matematik Programında Yer Alan Ölçme Araçları Hakkında Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri. Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- İzci, E., Göktaş, Ö. ve Şad, S. N. (2014). Öğretmen Adaylarının Alternatif Ölçme Değerlendirmeye İlişkin Görüşleri ve Yeterlilik Algıları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 15(2), 37-57.
- Janisch, C., Liu, X ve A, A. (2007). Implementing Alternative Assessment: Opportunities and Obstacles. *The Education Forum*. 71. 221-223.
- Karalök, S. (2014). Ortaokul Matematik Öğretmenlerinin Matematik Dersi Tamamlayıcı Ölçme Değerlendirme Tekniklerine İlişkin Profilleri. Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Karasar, N. (2004). Bilimsel Araştırma Yöntemi, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Krishnannair, A. & Christiansen, I. (2013). Assessment Alternatives—Compliance versus Custom? A Case Study of Five South African Mathematics Teachers. *African Journal of Research in Mathematics, Science and Technology Education, Science and Technology Education*, 17(3), 255-264, DOI: 10.1080/10288457.2013.848538.

- Külahçı, Ş. G. (1984). Öğretmen Yetiştirmede Yeterliğe Dayalı Eğitim Yaklaşımı. *Eğitim ve Bilim*, 19-26. Retrieved November 25, 2017, from <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/5380/2270>
- Lock, C. & Munby, H. (2000). Changing Assesment Practices in The Classroom: A Study of One Teacher's Challenge. *Alberta Journal of Educational Research*, 46(3), 267- 279.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı (2011). *MEB 21. Yüzyıl Öğrenci Profili*.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (2009). "İlköğretim Matematik Dersi 5–8. Sınıflar Öğretim Programı." MEB Ankara.
- Morgil, İ., Seçken, N. ve Yücel, A. S. (2004). Kimya Öğretmen Adaylarının Öz-Yeterlik İnançlarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *BAÜ Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 6(1), 62-72.
- Nasri, N., Roslan, S. N., Sekuan, M. I., Bakar, K. A. & Puteh, S. N. (2010). Teachers' Perception on Alternative Assessment. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 7(C), 37–42.
- Nazario, L. M. (2004). The Use of Alternative Assessments in Physical Education: Why Some Do and Many More Don't. Electronic Theses, Treatises and Dissertations. The Florida State University.
- Ogan Bekiroğlu, F. (2004). *Ne Kadar Başarılı? Klasik ve Alternatif Ölçme - Değerlendirme Yöntemleri: Fizikte Uygulamalar*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Okur, M. (2008). 4. ve 5. Sınıf Öğretmenlerinin Fen ve Teknoloji Dersinde Kullanılan Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Tekniklerine İlişkin Görüşlerinin Belirlenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- Özdemir, S. (2010). İlköğretim Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Araçlarına İlişkin Yeterlilikleri ve Hizmet İçi Eğitim İhtiyaçları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(4), 787-816.
- Pajares, F. (2002). Overview of Social Cognitive Theory and of Self-Efficacy. 19 Mayıs 2018 tarihinde <http://www.emory.edu/EDUCATION/mfp/eff.html> adresinden erişildi.
- Palm, T. (2008). Performance Assessment and Authentic Assessment: A Conceptual Analysis of the Literature. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 13(4), 1-11.
- Peker, M. ve Gülle, M. (2011). Matematik Öğretmenlerinin Yeni İlköğretim Matematik Öğretim Programında Yer Alan Ölçme Araçları Hakkındaki Bilgi Düzeyleri ve Bu Ölçme Araçlarını Kullanma Sıklıkları. *İlköğretim Online*, 10 (2), 703-716.
- Sağlam, F. Ş. (2013). İlköğretim Matematik Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme Değerlendirme Yöntem ve Araçlarını Kullanabilme Yeterlilikleri, Karşılaştıkları Sorunlar ve Çözüm Önerileri. Yüksek Lisans Tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van.
- Sakız, G. (2013). Başarıda Anahtar Kelime: Öz-yeterlik. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26 (1), 185-209.
- Sandford, B. A. & Hsu, C. C. (2013). Alternative Assessment and Portfolios: Review, Reconsider, and Revitalize. *International Journal of Social Science Studies*, 1(1), 215-221.
- Senemoğlu, N. (2018). *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şaşmaz Ören, F., Ormancı, Ü. ve Evrekli, E. (2014). Öğretmen Adaylarının Tercih Ettikleri Alternatif Ölçme-Değerlendirme Yaklaşımları ile Bu Yaklaşımlara İlişkin Öz-Yeterlilikleri. *Eğitim ve Bilim*, 39(173), 103-117.

- Taşpınar, M. (2009). Yeni İlköğretim 6. Sınıf Matematik Programının lme Değeriendirme Kısımının ğretmen ve ğrenci Görüşleri Doğrultusunda İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler EnstitŐs, Afyonkarahisar.
- Tuncel, T. (2013). İlköğretim Okullarında Uygulanan lme ve Değeriendirme alıŐmaları zerine Bir Araştırma (İstanbul İli Küçükçekmece İlçesi rneği). Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler EnstitŐs, İstanbul.
- Turan, N. (2010). Alternatif Değeriendirme Tekniklerinden Kavram Haritası ve Dallanmış Ağaç ile Klasik Değeriendirme Tekniklerinin ğrenci Başarısı Açısından Karşılaştırılması. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri EnstitŐs, Ankara.
- Watt, H. M. G. (2005). Attitudes to the Use of Alternative Assessment Methods in Mathematics: A Study with Secondary Mathematics Teachers in Sydney, Australia. *Educational Studies in Mathematics*, 58, 21–44.
- Yapıcı, M. ve Leblebiciler, N. H. (2007). Öğretmenlerin Yeni İlköğretim Programına İlişkin Görüşleri. *İlköğretim Online*, 6(3), 480-490.
- Yazıcı, F. (2012). İlköğretim 6-8. Sınıf ğretmenlerinin lme-Değeriendirme Yaklaşımlarını Kullanabilme Durumları: Erzurum rneklemi. Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri EnstitŐs, Erzurum.
- Yenice, N., zden, B. ve Alpak Tunç, G. (2017). Öğretmen Adaylarının Alternatif lme ve Değeriendirme Yaklaşımlarını Kullanmaya Yönelik z Yeterliklerinin İncelenmesi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 367-397.



Article Info/Makale Bilgisi

✍ Received/Geliş: Şubat 2018

✓ Accepted/Kabul: Mayıs 2018

✍ Referees/Hakemler: Doç. Dr. Hasan MEYDAN – Dr. Öğr. Üyesi
İbrahim AŞLAMACI

This article was checked by iThenticate.

DİN ÖĞRETİMİNDE ÖZEL GEREKSİNİMLİ ÖĞRENCİLER İÇİN UYARLAMALAR

Muzaffer ÜZÜMCÜ*

ÖZET

Pek çok DKAB öğretmeni, kaynaştırma uygulamalarında özel gereksinimli öğrencilerle (ÖGÖ) birlikte eğitim faaliyetlerinde bulunmaktadır. Bu yüzden bu öğretmenlerin ÖGÖ'lerin özelliklerini bilmesi ve onlarla ders işlerken ne tür uyarlamalar yapılabileceği hakkında fikir sahibi olması önem arz etmektedir. İlgili literatür tarandığında söz konusu öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarında ne tür uyarlamalar yapabileceklerine dair, onlara doğrudan rehberlik edebilecek bir çalışmaya rastlanmamıştır. İşte bu çalışmada esasen bu boşluk doldurulmaya ve DKAB öğretmenlerinin ÖGÖ'ler için ne tür uyarlamalar yapabilecekleri konusuna açıklık getirilmeye çalışılmıştır. Makalede her gereksinim grubu için ayrı başlıklar altında sıralanan uyarlamalar daha çok özel eğitim ve kaynaştırma uygulamalarıyla ilgili İngilizce ve Türkçe literatür taranarak ortaya konmuştur. Özellikle de kaynaştırma uygulamalarıyla ilgili nitel ve nicel alan araştırmalarının verilerinden faydalanılmıştır.

İki bölümden oluşan makalenin girişinde din eğitiminin önemi, öğretmenlerin eğitim-öğretimdeki rolleri, kaynaştırma uygulamalarının seyri hakkında kısaca bilgi verilmiş ve ÖGÖ'lerin tasnifi yapılmıştır. Birinci bölümde özel gereksinimli öğrencilerin özelliklerinden, alt gruplarından, gereksinimlerinden ve genel nüfus içerisindeki yerlerinden bahsedilmiştir. Makalenin esas kaleme alınma gerekçesini teşkil eden ikinci bölüm ise ÖGÖ'lerin gereksinim türlerine göre yapılabilecek uyarlamaların tespitini ve yorumlanmasını ihtiva etmektedir. Makalenin sonuç kısmında ÖGÖ'lere yönelik din eğitimiyle ilgili uyarlamalardaki mevcut durum ve olması gerekenler hakkında kısa bir değerlendirme yapılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Özel gereksinimli öğrenci, kaynaştırma eğitimi, DKAB öğretmeni, din eğitimi.



THE ADAPTATIONS FOR THE STUDENTS WITH SPECIAL NEEDS IN RELIGIOUS EDUCATION

ABSTRACT

Most of the Religious Culture and Moral Knowledge (RCMK) course instructors include students with special needs in their educational activities during inclusive practices. Therefore, it is important for these instructors to know the characteristics of these students and to have an idea about how to adjust with them during the classes. When the related literature was scanned, no guiding study was encountered in this respect regarding what kinds of adjustments these teachers could make during their inclusive practices. The current study basically makes an effort to bridge this gap and to elaborate on the subject of the possible adjustments that can be made by RCMK instructors for the students with special needs. The adjustments categorized under different sections for each special needs group in the paper are obtained through scanning the English and Turkish literature regarding special education and inclusive practices. Especially the qualitative and quantitative data of the field research related to the inclusive practices were used.

In the introduction of the article which consists of two main parts, the importance of religious education, the role of teachers in education and the course of the inclusive practices are briefly mentioned and the students with special needs are categorized. In the first part, the article elaborates on the characteristics, sub-groups and the needs of students with special needs and their place among the general population. The second part, which constitutes the reason of its purpose, contains the identification and the interpretation of the adjustments that can be made in accordance with the types of the needs that the students with special needs have. The article concludes with a short analysis of the current situation and its shortcomings regarding the adjustments with respect to the religious education of students with special needs.

STRUCTURED ABSTRACT

Students with special needs can have quite different characteristics. The common feature with a student diagnosed with severe intellectual disability and a gifted student is both to be expressed as special needs students. Therefore, a number of methods and approaches used for students are insufficient in inclusion education.

One of the lessons that the students with special needs most need is religious lessons. These lessons contribute to their social development as well as guide them in solving their problems. Many of these students acquire basic religious knowledge in the religious lessons at school.

Teachers who enter religious classes may have students with different disabilities in their classes. Therefore, it is important that these teachers have knowledge about the inadequacies of the students who have special needs, so that these students are not neglected. In other words, teachers involved in mainstreaming must have information about the type and content of this disabilities. On this count, the teachers may

know which aspect of religion will advance when he is engaged in religious teaching activities with his student. Furthermore the teachers can predict whether a student with special need is religiously responsible or not thanks to the knowledge of the student's situation. For example, a student with intellectual disability or lack of ability can not grasp the metaphysics of religion. Therefore, it can not be held responsible for the achievements of these issues.

As the types of disability of special needs students are very different, adaptations for them take place in a very wide range. In this sense, more time, different materials and teaching methods are needed to adapt to special needs students compared to other students who are normally developing.

There are a number of issues, methods and techniques that need to be considered for each type of disability. Students with hearing impairment need to sit in front and close to the teacher. When teachers communicate with these students, the teacher must talk to the student directly and support his speaking with gestures and mimics. In addition, enriching the lessons with visual material and using the board will be very useful.

For the safety of students with visual impairment, a number of physical arrangements must first be made. For example, school halls, canteens and corridors, especially in the classroom, should be designed so that these students can move independently. A student without sight impairment will have the knowledge to ensure that they can safely move and take advantage of a first look at an entry. But for a student with visual impairment this is not so easy. The teachers need to be aware of this and discover their world.

Students with orthopedic inadequacy have some environmental needs. It will also affect the religious development of these students positively if their needs are met. During the adolescence, when physical appearance becomes more important, religious school teachers should guide their students with orthopedic disabilities to earn their consciousness that human personality and character are much more important than the physical appearance. The most uncomfortable situation for students with physical disability is a protective attitude towards them. It is necessary to give responsibility to these students for self-confidence

It is especially important for teachers to behave in a sincere and loving manner when we talk about students with intellectual disabilities. These students should feel that they are valuable. These students are concerned with the practical dimension rather than the theoretical dimension of religion. Therefore, participation in trip-sighting activities and religious social activities will contribute to the social development of these students.

The appropriateness of teachers' expectations about autistic students and their ability to create an order in the classroom will contribute to reducing the disturbing behaviors that these students will cause. It will be useful to make predictions about activities or routines, to recognize positive behaviors and to support them continuously in the training programs of the autistic individuals.

Placing students who are diagnosed with ADHD in the foreground will reduce the distractions of other students. These students may experience communication problems with their friends due to their behavior, may be excluded or even humiliated. In such situations, it is necessary to act with a conciliatory attitude and to make sure that the self respect of the student is not damaged. These students can see themselves as incompetent and useless. It can be helped by bringing out the strengths of the students. They may become more willing to learn when their self-confidence increase.

Short cues should be used when talking to a student with learning disabilities. The classroom environment must be free from distracting objects. A student with a learning disability should be placed with his / her peers who can help him / her. Accusing students with special learning disabilities with temptation or lack of motivation is a wrong attitude. The situation of these students is much more complicated and they have special educational needs. For these students it is important to combine previous learning with new learning. When starting a new topic, a relationship with the previous topic should be established. The specific parts of the article can be looked at for adaptations to be made for other needs groups.

Although students with special needs are expressed under a single title, individuals with very different characteristics come together under this title. This situation makes it necessary for religious educators to know the characteristics of the individuals and to make different adaptations. This study examines the necessary information and methods that teachers need to have in order to meet the educational needs of each students group. It is expected that this work will be a start for future work and partly fill the gap mentioned above.

Keywords: Student with special needs, inclusive education, religion teacher, religious education

Giriş

Birçok insanın hayat görüşü ve yaşam biçimini şekillendiren din eğitimi, toplumun temel dinamiklerinin keşfedilmesinde mühim işlevler görmektedir. Bu önemli işlevinden olsa gerek Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersleri okullarda zorunlu olarak okutulmaktadır. Özel gereksinimi olan öğrenciler de tıpkı normal gelişim gösteren akranları gibi söz konusu dersi zorunlu olarak almaktadır. Ayrıca 2012-2013 eğitim öğretim yılından itibaren seçmeli din derslerinin okutulmaya başlanmasıyla bütün öğrenciler, haftada sekiz saate kadar din eğitimi alabilme imkanını elde etmiştir. Böylece DKAB öğretmenleri daha çok tekrara ve zamana ihtiyaç duyan özel gereksinimli öğrencilerle –din, değerler ve ahlak grubu dersleri seçildiği takdirde- daha fazla ilgilenme şansını yakalamışlardır.

Eğitim-öğretim faaliyetlerinin başarıya ulaşması, öğretmenlerin başarısıyla doğru orantılıdır. Öğretmenler ne kadar başarılıysa öğrenciler de o kadar başarılıdır ve eğitimin kalitesi de o derece yüksektir. Öğretmenlerin başarısı ise öğrencilerini ne kadar tanıdıklarıyla ve onlarla eğitim uygulamaları yaparken hangi hususları göz önünde bulunduracaklarını bilmeleriyle yakından ilişkilidir.

Dünyada olduğu gibi ülkemizde de özel gereksinimi olan öğrenciler söz konusu olduğunda ayırtırmadan bütünleştirmeye doğru bir seyir göze çarpmaktadır. Hatta günümüzde artık özel

gereksinimi olan öğrencilerin normal gelişim gösteren akranlarıyla beraber eğitim görmesi konusunda konsensüs olduğu söylenebilir. Ancak ülkemizde 1980'lerin ikinci yarısından itibaren kaynaştırma uygulamaları ağırlık kazanmaya başlamasına rağmen hala önemli eksiklikler mevcuttur. Özellikle öğretmenlerin bu uygulamalar konusundaki yeterlikleri ciddi anlamda sorgulanmaktadır.

Kaynaştırma uygulamalarının yapıldığı sınıflarda eğitim alan özel gereksinimli öğrenciler çok farklı özelliklere sahip olabilmektedir. Bu sınıflarda görme yetersizliği olan öğrencilerden zihinsel yetersizliği olan öğrencilere kadar çok geniş bir yelpazede öğrenci grupları eğitim alabilmektedir. Şüphesiz böylesine geniş bir grupta eğitim faaliyetlerinde bulunurken öğretmenlerin dikkat etmesi gereken noktalar farklılık arz edecektir. Mesela fiziksel yetersizliği olan öğrenciler özel sıralar ve iletişim aygıtlarına ihtiyaç duyabilirken genel akademik müfredata yönelik herhangi bir değişikliğe gerek duymayacaktır. Bunun yanında öğrenme güçlüğü olan öğrenciler sınıftaki fiziksel iyileştirmelere ihtiyaç duymazken öğretmenlerin özel öğrenme yöntemlerini kullanmasına ihtiyaç duyacaktır (O'Rourke & Colarusso, 2004, s. 2).

Bu makalede özel gereksinimi olan öğrenci grupları irdelenirken 2006'da hazırlanan Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde (ÖEHY) geçen yasal sınıflandırma esas alınmıştır. Buna göre, özel gereksinimli öğrenciler; işitme yetersizliği olan, görme yetersizliği olan, ortopedik yetersizliği olan, zihinsel yetersizliği olan, otistik, dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan, özel öğrenme güçlüğü olan, dil ve konuşma güçlüğü olan, süregen hastalığı olan, duygusal ve davranış bozukluğu olan, üstün yetenekli ve birden fazla yetersizliği olan öğrenciler olmak üzere on iki başlık altında toplanmaktadır.

Makalenin bundan sonraki kısmında öncelikle bu grupların özelliklerinden bahsedilecek, ardından bu öğrencilerin öğretim ihtiyaçlarına göre öğretmenlerin yapabileceği uyarlamalara yer verilecektir.

1. Özel gereksinimi olan öğrencilerin sınıflandırılması

Bu bölüm on iki alt başlıktan oluşmaktadır. Her alt başlıkta gereksinim gruplarına göre ÖGÖ'lerin tanımına, varsa alt gruplarına ve bu gereksinim türünün genel nüfus içerisindeki oranına yer verilmiştir.

1.1. İşitme yetersizliği olan öğrenciler

ÖEHY'de, işitme yetersizliği olan öğrenci; işitme duyarlılığının kısmen veya tamamen kaybindan dolayı konuşmayı edinme, dili kullanma ve iletişimde yaşadığı güçlükler nedeniyle özel eğitim ve destek eğitim hizmetine ihtiyacı olan kişi olarak ifade edilmektedir.

İşitme yetersizliği olan öğrencilerin sosyal ve duygusal gelişimlerinde, işitme kaybı belli ölçüde belirleyici olabilmektedir (Heward, 2003, s. 369). Bu öğrenciler kendilerini yalnız ve mutsuz hissedebilmektedir. Ancak aileleriyle, arkadaşlarıyla ve öğretmenleriyle olan iletişimlerini yalnız ve mutsuz hissetmemeleri için büyük öneme sahiptir (Turnbull, Turnbull, Shank, Smith, & Leal, 2002, s. 553; Avcıoğlu, 2012, s. 181).

1.2. Görme yetersizliği olan öğrenciler

Görme yetersizliği olan öğrenciler, görme yetisinin kısmen ya da tamamen yetersiz olmasından dolayı akademik başarı ve sosyal uyum noktasında olumsuz etkilenen bireylerdir (Kılıçoğlu, 2007, s. 29; U.S. GPO, 2012, s. 13). Eğitsel olarak görme yetersizliği olan öğrencileri kör ve az gören olmak üzere iki gruba ayırabiliriz. Buna göre eğitimde dokunsal ve işitsel materyallere ihtiyaç duyan kişiye kör denir. Bu öğrenci, görme duyusunu öğrenme ve okuma amacıyla kullanamadığı için sağlam kalan duyularını kullanabileceği kabartma alfabeye (Braille Alfabesi) ya da konuşan kitaplara ihtiyaç duyar. Az gören öğrenciler ise gözlük, büyüteç gibi araç gereçlerle veya büyük puntolu yazı ve aydınlatma gibi materyal ve çevre düzenlemeleriyle görme duyularını

öğrenme amacıyla kullanabilirler (Dikici Sığırtmacı & Deretarla Gül, 2010, s. 92; Özgür, 2011, s. 63; Gürsel, 2012, s. 220; Hallahan & Kauffman, 1978, s. 337; Blackhurst & Berdine, 1981).

Görme yetersizliğinden etkilenenlerin oranının %0.15 ile %0.56 arasında olduğu tahmin edilmektedir. Görme yetersizliği olan öğrencilerin yaklaşık %25'i yazılı materyalleri okuyabilmekte ve yazabilmektedir. %10'u Braille Alfabeti okuyucusudur. %7'si ise işitsel okuyucusudur (Gürsel, 2012, s. 220-221; Şafak, 2010, s. 405).

1.3. Ortopedik yetersizliği olan öğrenciler

Bu öğrenciler, hastalıklar, kazalar ve genetik problemlere bağlı olarak kas, iskelet ve eklemlerin işlevlerini yerine getirememesi sonucunda meydana gelen hareket ile ilgili yetersizlikler nedeniyle özel eğitim ve destek eğitim hizmetine ihtiyacı olan bireylerdir. Genel eğitsel anlamıyla baktığımızda ortopedik yetersizlik, bireyin eğitsel performansını olumsuz yönde etkileyen, vücudun hareket ile ilgili organlarında ortaya çıkan yetersizlik türü olarak tanımlanabilir (ÖEHY; Cavkaytar & Diken, 2012, s. 41). Ortopedik yetersizliği olan öğrenciler, normal sınıflardaki aktivitelerin neredeyse tamamına katılabilirler. Bu öğrencilerin çoğunun fiziksel yetersizlikleri akademik başarıları ve öğrenme düzeyleri üzerinde çok az etkiye sahiptir (Lewis & Doorlag, 1991, s. 6).

Ülkemizdeki ortopedik yetersizliği olan birey sayısı tam olarak bilinmemektedir. Ancak ortopedik yetersizliği olan bireylerin nüfus içindeki kabul gören oranı 1,4'tür (Özgür, 2011, s. 143).

1.4. Zihinsel yetersizliği olan öğrenciler

Zihinsel yetersizlik; gelişim dönemi içerisinde ortaya çıkan, eğitsel performansı olumsuz bir şekilde etkileyen, önemli ölçüde vasatın altında olan genel zihinsel işlevlere, uyumsal davranışlarda yetersizlik göstermenin eşlik etmesidir (U.S. GPO, 2012, s. 13). Zihinsel yetersizliği bulunan öğrenciler soyut düşünmeye izin veren gelişimsel seviyeye ulaşamayabilir ve kavramları ve becerileri anlamak ve hatırlamak için somut objelere ve tecrübelerle ihtiyaç duyabilirler (O'Rourke & Colarusso, 2004, s. 3). Zihinsel yetersizlik gösteren çocuklar, özel gereksinimi olan çocuklar içerisinde en popüler gruptur. Yine de toplum tarafından yeterince tanındıkları söylenemez. Toplumda genellikle zihinsel yetersizlik gösteren çocuklar homojen bir grup olarak düşünülmektedir. Oysa bunlar kendi içlerinde önemli bireysel farklılıklar göstermektedir (Eripek & Vuran, 2010, s. 246-47).

Zihinsel yetersizliği olan öğrenciler, neler öğrenebilecekleri ve eğitim gereksinimlerinin neler olduğu dikkate alınarak eğitsel bir sınıflamaya da tabi tutulmuşlardır. Bu sınıflamaya göre zihinsel yetersizliği olan öğrenciler eğitilebilir ve öğretilir ve ağır düzeyde zihinsel engelli olmak üzere üç gruba ayrılmıştır. Öğretilir-hafif dereceli (trainable) grubundaki öğrencilerin kişisel bakım ve iletişim gibi günlük yaşam becerilerini, eğitilebilir-orta dereceli (educable) grubundaki öğrencilerin okuma-yazma ve matematik gibi temel akademik becerileri, ağır düzeydeki öğrencilerin ise bazı basit öz-bakım becerilerini öğrenebilecekleri düşünülmektedir (Turnbull, Turnbull, Shank, Smith, & Leal, 2002, s. 263).

Zihinsel yetersizliğin yaygınlık oranı hesaplanırken zekâ testi ve uyum ölçütü dikkate alınır. Zekâ testlerine göre nüfusun %3'ü zihinsel yetersizlik göstermektedir. Buna uyum ölçütü de eklendiğinde %1'lere düşeceği tahmin edilmektedir. Zihinsel yetersizliğin ağırlık derecesi arttıkça yaygınlık oranının azaldığı görülmektedir. Zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin büyük bir çoğunluğu hafif derecede yetersizliğe sahiptir (Eripek & Vuran, 2010).

1.5. Otistik öğrenciler

ÖEHY otistik öğreniyi, sosyal etkileşim, sözel ve sözel olmayan iletişim, ilgi ve etkinliklerdeki sınırlılığı erken çocukluk döneminde ortaya çıkan ve bu özellikleri nedeniyle özel eğitim ile destek eğitim hizmetine ihtiyacı olan birey şeklinde tanımlamaktadır. Otizm, sözel ve sözel

olmayan iletişimi ve sosyal etkileşimi önemli ölçüde etkileyen gelişim bozukluğu anlamına gelmektedir. Otistik öğrencilerde tekrarlayıcı aktiviteler ve kalıplaşmış hareketlere olan bağlılık, çevresel ya da günlük rutinlerle ilgili değişimlere olan direnç ve duyuşal deneyimlere verilen alışılmadık tepkiler dikkat çekmektedir. Belirgin fiziksel özellikleri bulunmayan bu bozukluk, daha yaygın olarak erkeklerde rastlanmaktadır. Otizmin çocuğun eğitim performansına yönelik olumsuz etkileri üç yaşından önce belirginleşmeye başlamaktadır (U.S. GPO, 2012, s. 12; Heward, 2003, s. 484; Diken, 2012, s. 419; Turnbull, Turnbull, Shank, Smith, & Leal, 2002, s. 338; Birkan, 2010, s. 508).

Otistik öğrenciler iletişim, ilişki kurma ve uyum sağlama olmak üzere üç temel alanda zorluk yaşamaktadır. Bu öğrenciler beklenilenden farklı iletişim biçimleri sergilemektedir. Göz kontağı kurmada başarısız olmaları, otistik olmayanların iletişim kurma çabalarına ket vurur. Bu öğrencilerin tercihlerini gösterirken sözsüz iletişimi (el, kol hareketleri, işaret) kullanmayı yeğlemektedir. Otistiklerin interaktif iletişim eksikliği, ilişki kurma noktasında zorluklar yaşamalarını netice vermektedir. Otistikler değişime uyum sağlama yetersizliği ile karakterize edilmektedir. Bu bireyler görünüş ve rutinlerin her zaman aynı olmasında ısrar etmektedir. Mesela bir sandalye bir yerden başka bir yere taşındığında veya okula giderken farklı bir yol takip edildiğinde önemli ölçüde üzülebilirler. (O'Rourke & Colarusso, 2004, s. 129-130; Diken, 2012, s. 421).

Ülkemizde otistik bireylerin sayılarına ilişkin bilimsel veri bulunmamaktadır. Ancak ABD kaynaklı en güncel verilerden hareketle görülme sıklığının %0,66 olduğu söylenebilir (Diken, 2012, s. 417).

1.6. Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan öğrenciler

Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu (DEHB), yedi yaşından önce yaşına ve gelişim seviyesine uygun olmayan dikkat eksikliği ve aşırı hareketlilik belirtilerini en az iki ortamda ve altı ay süreyle gösteren ve özel eğitim hizmetine ihtiyaç duyan bireyi tanımlamada kullanılan bir terimdir (ÖEHY). Herkes bazen dikkatsiz veya unutkan olabilir. Özellikle stresin yoğun olduğu dönemlerde dikkatsizlik ve unutkanlık daha da artabilir. Bazı insanlar da diğerlerine göre daha hareketli veya durgun olabilir. Ancak tüm bunlar günlük yaşam işlevlerine müdahil olacak şekilde sürekli ve yoğun değilse DEHB tanısı koymak için yeterli değildir. (Turnbull, Turnbull, Shank, Smith, & Leal, 2002, s. 184). DEHB tanısı konan öğrenciler zihni faaliyetlerini ve davranışlarını denetlemede yetersiz oldukları için bunların bilişsel işlemlerinde ve davranışlarında problemler ve huzursuzluklar ortaya çıkmaktadır (Taner, 2007, s. 57).

DEHB tanısı konan öğrenciler üç farklı gruba ayrılabilir. Birinci grupta yer alan öğrencilerde dikkat eksikliği görülür ancak aşırı hareketlilik görülmez. Bu çocuklar sınıfta dikkatini bir noktada toplayamaz ve öğretmeni dinlemede güçlük çekerler. Bunlar “dikkatsiz tip” (inattentive type) olarak isimlendirilebilir. İkinci gruptaki öğrencilerde ise aşırı hareketlilik gözlemlenirken dikkat eksikliği tanı ölçütü karşılanmaz. Öğrenci yerinde oturmada güçlük çeker ve sık sık sırasından kalkar. Ödevlerini yapmada sıkıntı çeker. Bunlar da “aşırı hareketli tip” (hyperactive-impulsive type) olarak isimlendirilebilir. Üçüncü gruptaki öğrencilerde ise hem dikkat eksikliği hem de aşırı hareketlilik gözlemlenir. Bunlar da “bileşik tip” (combined type) olarak adlandırılabilir (Turnbull, Turnbull, Shank, Smith, & Leal, 2002, s. 187-188).

DEHB'in okul çağı çocukların %3-5'inde görüldüğü tahmin edilmektedir. Her sınıfta bir veya iki DEHB tanısı konabilecek öğrenci bulunduğu ancak pek çoğunun tanılanmadığı tahmin edilmektedir. (Öktem, 2010, s. 480; Turnbull, Turnbull, Shank, Smith, & Leal, 2002, s. 197; Heward, 2003, s. 255).

1.7. Özel öğrenme güçlüğü olan öğrenciler

Dili yazılı ya da sözlü anlamak ve kullanabilmek için gerekli olan bilgi alma süreçlerinin birinde veya birkaçında ortaya çıkan ve dinleme, konuşma, okuma, yazma, heceleme, dikkat yoğunlaştırma ya da matematiksel işlemleri yapma güçlüğü nedeniyle özel eğitim ve destek eğitim hizmetine ihtiyacı olan öğrencilerdir (ÖEHY). Öğrenme güçlüğü yaşayan öğrenciler, ortalama veya ortalamanın üzerinde zekâya sahip olmalarına rağmen okuma, yazma, işlem yapma, dili konuşma - yazma ve düşünme gibi akademik becerilerde güçlükler yaşayabilmektedirler (Lewis & Doorlag, 1991, s. 50; Özmen, 2012, s. 336).

Burada şunu belirtmek gerekir ki, hafif zihinsel yetersizliği olan öğrenciler, duygusal ve davranış bozukluğu olan öğrenciler, dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan öğrenciler ve özel öğrenme güçlüğü olan öğrenciler bazı ortak özelliklere sahiptirler. Bu yüzden bu grupları birbirinden ayırt etmek güçtür (Blackhurst & Berdine, 1981, s. 387). Hafif zihinsel yetersizliği olan öğrenciler, akademik olarak birçok alanda zorluk yaşarken özel öğrenme güçlüğü olan öğrenciler bir veya birkaç alanda sıkıntı yaşayabilirler (Lewis & Doorlag, 1991, s. 6).

Uzun yıllardır uzmanlar, öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayabilecek etkili yöntem ve teknikler üzerinde çalışmaktadır. Özellikle iki öğretim yönteminin öğrenme güçlüğü olan çocuklar üzerinde etkili olduğu görülmüştür. Bunlar doğrudan öğretim yöntemi ve bilişsel strateji öğretimi yöntemidir (Özmen, 2012, s. 345). Doğrudan öğretim yönteminde konular daha küçük bölümlere ayrılarak ve konu anlatım yöntemi kullanılarak ders işlenir. Öğrencinin sunumdan yeterince yararlanıp yararlanmadığını anlamak için sık kontrollere başvurulur. Öncelikle öğretmenin rehberliğinde sonra bağımsız uygulamalara yer verilir. Bu yöntemin uygulanabilmesi için öğretilecek içeriğin çok iyi yapılandırılması ve öğretmenin yönetiminde sunulması gerekmektedir (Özmen, 2012, s. 346). Bilişsel strateji öğretimi yaklaşımı, öğrenme güçlüğü olan bireylerin akademik becerileri kazanmalarında etkili olabilecek stratejilerin öğretilmesini ifade etmektedir. Normal gelişim gösteren öğrenciler bir problemi çözmek veya bir beceri kazanmak için stratejiler geliştirebilirken öğrenme güçlüğü olan öğrenciler strateji geliştirmede ve stratejileri uygulamada güçlük çekmektedir. Bilişsel strateji öğretiminde öğrenme güçlüğü olan bireylere öğretmen tarafından destekleyiciler sunulur. Öğretmenin strateji basamaklarını yüksek sesle düşünerek model olarak uygulaması, şemalar geliştirmesi ve kontrol listeleri oluşturması bu destekleyicilere örnek olarak sayılabilir. Destekleyiciler sistematik olarak geri çekilir ve öğrencinin bağımsız bir şekilde stratejiyi uygulaması beklenir. Bilişsel strateji öğretimi bazı çocuklarda işe yarasa da, geçerliliğini bilimsel çalışmalarda göstermek mümkün olmamıştır. Bu yöntem öğrenme güçlüğü olan öğrencilerde giderek daha az uygulanmaktadır (Özmen, 2012, s. 346; Özyürek, 2010, s. 328).

Öğrenme güçlüğü olan öğrencilere ne tür uyarlamalar yapılması gerektiğini belirleyebilmek için onların özelliklerinin bilinmesi gerekmektedir. Bu öğrenciler bilgiyi edinmede, depolamada ve işlemede gerekli olan stratejilerde ve bu stratejilerin nerede, nasıl ve ne amaçla kullanılacağına ilişkin yetersizlik gösterirler. Bu öğrenciler okumada, okuduğunu anlamada, genel olarak yazmada ve düşündüklerini yazıyla ifade etmede, matematiksel beceri kazanmada güçlük çekmektedir. Öğrendiklerini farklı ortamlara aktarmakta veya öğrendiklerine benzer beceriler sergilemekte sıklıkla güçlük çekerler. Örneğin bölme işlemini bilmelerine rağmen yüz lirayı dört kişi arasında eşit olarak paylaştıramayabilirler. Öğrenme güçlüğü olan öğrenciler öğrendikleri bilgileri çabuk unuturlar ve yeni bilgileri önceki bilgilerle birleştirmede güçlük çekerler. Nasıl düşünecekleri, etkili bir şekilde nasıl çalışacaklarını belirlemede güçlük yaşarlar. Akademik becerilerde ve ödevlerde nasıl ilerlemeleri ve ne yapmaları gerektiğini anlayamayabilirler. Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin bazılarının görsel ve işitsel algı problemleri olabilir. Şekilleri algılamada, harfleri algılamada (b ve d harflerini tersine çevirerek algılama gibi) problemler yaşayabilirler. İşitsel olarak ise benzer sesli kelimeleri ayırmada ve verilen yönergeleri yerine getirmede güçlük yaşayabilirler. Öğrenme güçlüğü olan bireylerin çoğunda dikkat eksikliği ve hiperaktivite görülebilmektedir. Öğretmeni

dinlemediklerinden ders sırasında not tutmada veya verilen yönergeleri izlemede güçlük çekebilirler. Sıralarında uzun süre oturamazlar ve diğer öğrencilerin de dikkatlerini dağıtabilirler. Sosyal becerilerde akranlarına göre daha zayıftırlar. İletişim kurmada güçlük çekebilirler. Dostça girişimleri ve muhatap olduğu kişilerin duygularını anlamada problem yaşayabilirler. Çaba ile başarı arasındaki ilişkiyi yeterince göremezler. Yeteneksiz oldukları için veya şanssız oldukları için başarısız olduklarını düşünürler. Dilin kullanımı, biçimi ve içeriği ile ilgili problemler yaşayabilirler. Söz diziminde güçlük çekerler. Karşılaştırma ilişkilerini, mecazi dili ve çok anlamlı kelimeleri anlamada ve kullanmada zorluk çekerler. Bir diyalogu başlatma ve sürdürmede yetersizlik gösterirler (Özmen, 2012, s. 341-345; Özyürek, 2010, s. 321-322; Özgür, 2011, s. 325; Heward, 2003, s. 245-247; Hallahan & Kauffman, 1978, s. 141).

Ülkemizde öğrenme güçlüğü olan bireylerin sayısı bilinmemektedir. Amerika'da okul çağındaki çocukların %4,5'i öğrenme güçlüğü olan çocuk olarak tanımlanmıştır (Akt. Özmen, 2012, s. 340) Türkiye'de de oranın buna yakın olduğu söylenebilir. Bazı araştırmalara göre öğrenme güçlüğü olan öğrenciler (6-21 yaş arası), özel eğitim hizmeti alan en geniş kitleyi oluşturmaktadır. (Turnbull, Turnbull, Shank, Smith, & Leal, 2002, s. 116).

1.8. Dil ve konuşma güçlüğü olan öğrenciler

Dil ve konuşma güçlüğü olan öğrenci; dili kullanma, konuşmayı edinme ve iletişimde güçlük yaşaması nedeniyle özel eğitim ve destek eğitim hizmetine ihtiyacı olan kişi olarak tanımlanmaktadır (ÖEHY). Dil ve konuşma güçlüğü, öğrencinin eğitim performansını olumsuz bir şekilde etkileyen kekemelik, yanlış eklemlenme, dil bozukluğu ya da ses bozukluğu gibi bir iletişim güçlüğü yaşadığı anlamına gelmektedir (U.S. GPO, 2012).

Dil ve konuşma güçlüğü olan öğrencilerin yaşadığı anlama ve ifade güçlükleri öğrencinin kendine olan güveninde azalmaya neden olabilir. Bu öğrencilerin akran ilişkileri oldukça sınırlıdır ve arkadaşları tarafından dışlanabilirler. Bu öğrencilerin anti sosyal olmaları için bütün öğretmenlere olduğu gibi DKAB öğretmenlerine de büyük sorumluluk düşmektedir.

Uzmanlar tarafından dil ve konuşma güçlüğü ile ilgili olarak farklı tanımlar yapıldığından bu bireylerin toplumdaki yaygınlığı hakkında kesin oranlar söylemek güçtür (Heward, 2003, s. 338). Ancak dünyada okul çağı çocuklarında dil ve konuşma bozukluklarının yaygınlık oranının %5 olduğu tahmin edilmektedir. Bu oranın %3'ünü ses bozuklukları, %1'ini ise kekemelik teşkil etmektedir (Maviş, 2012, s. 302).

1.9. Süreğen hastalığı olan öğrenciler

Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinde (ÖEHY) süreğen hastalığı olan birey; sürekli ya da uzun süreli bakım ve tedavi gerektiren hastalığı nedeniyle özel eğitim ve destek eğitim hizmetine ihtiyacı olan birey olarak tanımlanmaktadır. AIDS, astım, ateşli romatizma, böbrek yetmezliği, epilepsi, hemofili (kan pıhtılaşmasında bozukluğun olması), hipertansiyon, kalp yetmezliği, kanser, kemik erimesi, diyabet ve yanıklar bireyin eğitsel performansını olumsuz yönde etkileyebilen süreğen hastalıklardan bazılarıdır (Turnbull, Turnbull, Shank, Smith, & Leal, 2002, s. 402). Bu bireyler içinde bulundukları sağlık sorunları sebebiyle yaşamlarını devam ettirmede güçlüklerle karşılaşabilmekte ve bakıma ve tedaviye ihtiyaç duyabilmektedir.

Süreğen hastalığı olan öğrenciler, hastalıkları yatarak tedaviyi gerektiriyorsa eğitim-öğretim faaliyetlerinde geri kalmamaları için hastane okullarında eğitimlerine devam edebilmektedirler. Yatarak tedavi gerektirmeyen durumlarda ise kaynaştırma eğitimine devam etmektedirler. Kaynaştırma uygulamaları pek çok süreğen hastalığı olan birey için en az kısıtlanmış eğitim ortamlarıdır (Turnbull, Turnbull, Shank, Smith, & Leal, 2002, s. 402).

Özel gereksinimli bireylerin çoğunluğunu süregelen hastalığı olanlar teşkil etmektedir. 2002 Türkiye Özürlüler Araştırmasına göre, ülkemizde %9,7 oranında süregelen hastalığı olan birey bulunmaktadır. Ancak okul çağındaki bireyleri kapsayan 0-19 yaş aralığında bu oran %2,6 civarındadır. Ortopedik, görme, işitme, dil ve konuşma ile zihinsel özürlülerin toplam oranının %2,58 olduğu dikkate alındığında süregelen hastalığı olan bireylerin oranının ne kadar yüksek olduğu daha iyi anlaşılmaktadır (Türkiye Özürlüler Araştırması, 2002, s. 5).

1.10. Duygusal ve davranış bozukluğu olan öğrenciler

Duygusal ve davranış bozukluğu olan öğrenci, yaşına uygun olmayan, sosyal ve kültürel normlardan farklı duygusal tepki ve davranışlar göstermesi nedeniyle özel eğitim ve destek eğitim hizmetine ihtiyacı olan bireydir (ÖEHY).

Duygu ve davranış bozuklukları olan öğrenciler genel anlamda iki gruba ayrılmaktadır. Bunlar (Akt. Özdemir, 2012, s. 382-383; Dikici Sığırtmaç & Deretarla Gül, 2010, s. 185):

1- Dışa yönelim bozuklukları olan öğrenciler: Bu bireyler saldırgan, karşı gelen ve başkalarını rahatsız eden davranışları sık sık gösteren bireylerdir. Bir eylemi sonucunu düşünmeden yapabilirler. Dışa yönelim bozuklukları olan öğrenciler sınıflarında seilmeyen ve istenmeyen öğrenci tipleridir. Sınıf arkadaşlarının ve öğretmenlerinin tepkilerini üzerlerinde toplarlar.

2- İçe yönelim bozuklukları olan öğrenciler: Bu bireyler içe kapanma, depresyon ve kaygı belirtileri göstermekte, takıntılı düşünce ve davranışlar sergilemektedir. Sosyal ortamlarda ön plana çıkmak istemezler. Tıpkı dışa yönelim bozuklukları olan öğrencilerde olduğu gibi bunlar da arkadaşları tarafından belli ölçüde dışlanır ve sınıftaki varlıkları görmezden gelinir. Genellikle arkadaşlık kurmak için tercih edilmezler.

Duygu ve davranış bozukluğu olan öğrencilerle ilgili olarak yapılan araştırmalar, bu çocukların yarısından fazlasının öğrenme güçlüğü sergilediğini ve dışa yönelim bozuklukları olan çocuklarda yaşanan öğrenmeyle ilgili problemlerin içe yönelim bozuklukları olan çocuklara göre daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Akademik başarısızlıklarından dolayı duygu ve davranış bozukluğu sergileyen öğrencilerin okuldan atılma oranları diğer yetersizlik gruplarına göre daha yüksektir. Yükseköğretime gitme olasılıkları ise normal gelişim gösteren öğrencilere göre daha düşüktür (Akt. Özdemir, 2012, s. 384).

Duygu ve davranış bozukluğu olan bireylerin sayıları ile ilgili olarak kesin veriler bulunmamaktadır. Herkesin hemfikir olduğu güvenilir bir tanımın olmayışı aralarında büyük farklar bulunan tahminlerin yapılmasına neden olmuştur. Ancak birçok araştırma duygusal ve davranış bozukluğu olan bireylerin nüfus içindeki oranını %3-5 arasında vermektedir (Özdemir S. , 2012, s. 397; Dikici Sığırtmaç & Deretarla Gül, 2010, s. 185; Hallahan & Kauffman, 1978, s. 183; Blackhurst & Berdine, 1981, s. 406; Heward, 2003, s. 290-291).

1.11. Üstün yetenekli öğrenciler

Üstün yetenekli öğrenciler; zekâ, yaratıcılık, sanat, spor, liderlik kapasitesi veya özel akademik alanlarda akranlarına göre yüksek düzeyde performans gösteren bireylerdir (ÖEHY).

Üstün zekâlı öğrenciler zihinsel olarak normal zekâlı bireylerden daha heterojen bir grup oluştururlar. Klasik IQ testlerini ölçüt alarak örneklendirirsek, normal öğrencilerin oluşturduğu bir grupta zekâ dağılımı 90-110 arasındadır. Üstün zekâlı bireyler arasındaki zekâ dağılımı ise 130 ve üzeridir. Bu durumda normal zekâlı bireyler arasındaki puan farkı en fazla 20 olabilirken en yüksek puanı 200 kabul edersek üstün zekâlı bireyler arasında 70 puanlık fark olabilmektedir. Bu düzeydeki zihinsel fark diğer bireysel özellikleri de etkileyebileceğinden üstün zekâlı öğrenciler arasındaki uçurum derinleşecektir (Sak, 2012, s. 499; Turnbull, Turnbull, Shank, Smith, & Leal, 2002, s. 236).

Okula devam eden öğrencilerin %2-5'i üstün yetenekli birey olarak kabul edilmektedir (Hallahan & Kauffman, 1978, s. 441).

1.12. Birden fazla yetersizliği olan öğrenciler

Birden fazla yetersizliği olan öğrenci; birden fazla alanda görülen yetersizlik nedeniyle özel eğitim ve destek eğitim hizmetine ihtiyacı olan birey olarak tanımlanmaktadır (ÖEHY). Birden fazla yetersizliği olan öğrencilerde (zihinsel yetersizlikle görme yetersizliğinin veya zihinsel yetersizlikle ortopedik yetersizliğin bir arada olması gibi) sadece yetersizliklerin biri için olan özel eğitim programlarıyla giderilemeyen ağır eğitsel ihtiyaçlar söz konusudur. (U.S. GPO, 2012, s. 13). Her ne kadar çok az öğrenci birden fazla yetersizliğe sahip olsa da, özel eğitim programlarına en yüksek düzeyde bu çocukların gereksinim duyduğu unutulmamalıdır (Sarı, Çoklu Yetersizliği Olan Öğrenciler, 2012, s. 457).

Çoklu yetersizliği olan öğrencilerin oranı diğer yetersizliklerle kıyasladığımızda oldukça düşüktür. Ülkemizde bu çocukların sayısı kesin olarak bilinmemekle birlikte 1000 çocuktan 3 veya daha azının ağır ve birden fazla yetersizliği olduğu tahmin edilmektedir. Birden fazla yetersizliği olan çocukların büyük bir çoğunluğu özel okul ya da sınıflarda eğitim görmektedir. Kaynaştırma yoluyla eğitim alanlar azınlığı teşkil etmektedir. Ancak birden fazla yetersizliği olan bireyler gün geçtikçe kaynaştırma eğitiminden daha fazla faydalanmaktadır (Sarı, 2012, s. 457,466; Heward, 2003, s. 498).

2. Özel gereksinimli öğrenciler için uyarlamalar

Bu bölümde gereksinim türlerine göre din eğitimcilerinin ÖGÖ'lerle yapabilecekleri uyarlamalara yer verilmiş ve gerekli açıklamalar yapılmıştır.

2.1. İşitme yetersizliği olan öğrencilere yönelik uyarlamalar

İşitme yetersizliği olan özel gereksinimli öğrencileri için DKAB öğretmenlerinin yapabileceği uyarlamalardan bazıları şunlardır (Tüfekçioğlu, 1998, s. 118-120; Sadioğlu, 2011, s. 25-26):

Öğrencinin öğretmen masasına ve tahtaya yakın bir yerde oturtulması işitsel ve görsel uyarılardan azami düzeyde yararlanmasını sağlayacaktır.

Öğrencinin döner sandalyede oturtulması ve oturma düzeninin “U” şeklinde olması arkadaşlarını rahatlıkla görebilmesine ve dudak okuyabilmesine imkân sağlayacaktır.

Öğretmen öğrenciyle konuşurken ışığı karşısına alarak öğrenciye doğru dönmeli ve göz kontağı kurarak normal ses tonuyla konuşmalıdır. İfadelerini jest ve mimikleriyle desteklemesi iletişimi daha da kolaylaştıracaktır.

Sözel anlatımların görsel olarak desteklenmesi ve örnekler verilerek tahtaya yazılması işitme yetersizliği bulunan özel gereksinimli öğrencilerin öğrenimini kolaylaştıracaktır. Öğretilmeye çalışılan konu ve kavramlar net ve anlaşılır bir şekilde açıklanmalıdır.

Ödevlerin hem sözlü hem de yazılı olarak, ders notlarının ise fotokopi olarak verilmesi faydalı olacaktır.

Sınıfta yerlerin halı ile kaplanması, duvarlara ses emici yastıklar konması, sıraların altına gürültü önleyici gereçlerin takılması sınıfın akustik açıdan uygun hale gelmesi için gereklidir.

İşitme yetersizliği olan öğrenciler, normal gelişim gösteren akranlarıyla aynı ortamda eğitim görmeye başladığında pasiflik veya saldırganlık gibi tepkiler gösterebilir. Bu durumun temel nedeni öğrencinin akranlarıyla iletişim sorunları yaşamasıdır. Yaşanan bu iletişim sorunlarını azaltmak için öğretmenlerin olumlu sosyal iletişim ortamları hazırlaması gerekmektedir.

Genel eğitim sınıfı, işitme yetersizliği olan öğrenciler için akranlarıyla birlikte olabileceği en uygun yerleştirme seçeneği olarak görülmektedir. Bu yerleştirme seçeneği en az kısıtlayıcı ortam ilkesine uygunluk arz etmektedir (Avcıoğlu, 2012, s. 190). Türkiye’de de son yıllarda daha çok önem verilen kaynaştırma eğitimi, işitme yetersizliğine sahip öğrencilerden durumları uygun olanların akademik başarılarını arttırabilir. Ancak bunun için sınıf ve branş öğretmenlerinin daha çok gayret sarf etmesi gerekecektir (Akçamete & Gürgür, 2010, s. 464-465).

2.2. Görme yetersizliği olan öğrencilere yönelik uyarlamalar

Kaynaştırma sınıflarına giren DKAB öğretmenleri kaynaştırma eğitimine devam eden görme yetersizliği olan öğrencilerin başarılarını arttırmak için aşağıdaki uyarlamaları ve düzenlemeleri yapabilirler: (Blackhurst & Berdine, 1981, s. 226-227; Kılıçoğlu, 2007, s. 29; Dağlı, 2008, s. 88; Özgür, 2011, s. 65,72; Gürsel, 2012, s. 226)

Öğretim sürecinde üç boyutlu nesneler, kabartma grafikler gibi dokunsal uyaranlar kullanılmaya çalışılmalıdır.

Sınıf az gören öğrencilerin de rahat görebileceği bir şekilde aydınlatılmalıdır. Az gören öğrenciler sınıfta oturtulurken ışığın doğrudan gözlerine gelmemesine ve kırılarak gözlerine yansımamasına dikkat edilmeli ve tahtayı iyi bir şekilde görebilecekleri ön sıralarda bir yerin seçilmesine dikkat edilmelidir.

Sınıf, koridorlar, okul bahçesi ve kantini görme yetersizliği olan çocukların bağımsız hareket edebilecekleri şekilde düzenlenmelidir. Görme yetersizliği olan çocuğun okulda olumsuz durumlarla karşılaşmaması, çarpabilecekleri eşyaların ve engellerin ayakaltından kaldırılması gereklidir. Öğrencinin, eşyaların yerlerini bulmasına yardım edebilecek düzenlemelerin yapılması faydalı olacaktır. Bağımlılık oluşturmamak kaydıyla, görme yetersizliği olmayan öğrenciler bu öğrencilere rehberlik etmelidir.

Öğretmen tahtaya yazdıklarını sesli bir şekilde tekrarlayarak görme yetersizliği olan öğrencinin tahtaya yazılanları defterine geçirmesini kolaylaştırmalıdır. Ayrıca ders anlatırken kullandığı şekil, resim, grafik gibi görsel uyaranları sözel olarak da açıklamalıdır. Gerekirse ekstra zaman ayrılmalıdır.

Öğretmen, sınıftan ilk önce görme yetersizliği olan öğrencileri çıkartarak ihtiyaçlarını rahatça karşılayabilmeleri için yeterli zamanı sağlamalıdır.

Görme yetersizliği olan öğrencilere verilen fotokopilerin yazılarının daha büyük ve koyu olmasına dikkat edilmelidir. Öğrenci ihtiyaç hissederse keçe uçlu kalem ve büyüteç kullanmasına izin verilmelidir.

Görme yetersizliği olan öğrencileri sınav yaparken büyük puntolu yazılar, Braille, ses kayıt cihazı kullanılabilir veya bir kişiden yardım alınabilir. Bu tür uyarlamalar sınavın süresinin arttırılmasını veya ek süre verilmesini gerektirmektedir.

Görme yetersizliği olan öğrencilerin öğrenebilmeleri için nesnelerin kokuları ve tatları, nesnelerin çıkardığı sesler ve nesnelere dokunmaları çok önemlidir. Bu öğrenciler, görme dışındaki duyu organları faaliyete geçirilerek yeni şeyler öğrenmeye teşvik edilmelidir. Görme yetersizliği olan öğrenciler, diğer öğrencilerin katılabildiği bütün faaliyetlere katılmaları için teşvik edilmelidir. Böylece bir yandan akademik başarı artarken bir yandan da görme yetersizliği olan öğrencinin sosyalleşmesine katkıda bulunulmuş olunacaktır.

Görme yetersizliği olan öğrenciler konuşurlarken yüksek sesle ve tek tonda konuşurlar, jest ve mimik kullanımları çok yetersizdir. Görme yetersizliği olan çocuklarda dil gelişimini desteklemek için, konuşan kişilerin ağız, dudak ve çene hareketlerini algılayabilmeleri amacıyla elleriyle dokunmalarına imkân sağlamak gerekir. Çocuğun gereksinimlerini sözel olarak ifade etmesine ortam hazırlamak, yeni öğreneceği kavramlarla ilgili yaşantı örnekleri oluşturmak, dokunduğu nesneleri adlandırarak bu nesneler üzerinde konuşmak da dil gelişimi açısından faydalı olacaktır.

Görme yetersizliği birçok sınırlılığı beraberinde getirir. Örneğin görme yetersizliği olan öğrenciler, bilgi alımının büyük bir bölümünü oluşturan normal yazıyla basılmış materyallerden yoksundurlar. Görme yetersizliği olmayan öğrenciler daha önce gelmedikleri bir çevreye girdiklerinde kısa bir göz atma sayesinde dolaşım yetisini elde edebilirken görme yetersizliği olan öğrenciler yeni bir çevreye girdiklerinde hareket özgürlükleri kısıtlanır hatta yaralanma endişelerinden dolayı engellenirler. Görme yetersizliği olan öğrenciler mesafeli cisimleri ancak yanlarına gidip dokunduklarında algılayabilmektedir. Çoğu zaman böyle bir şansları yoktur. Görme yetersizliği olan öğrenciyi kuşatan bu gibi sınırlılıkların farkına varmak onların dünyalarını keşfetmek eğitimleri noktasında öğretmenlerin atacağı adımlara rehberlik edecektir.

2.3. Ortopedik yetersizliği olan öğrencilere yönelik uyarlamalar

Kaynaştırma uygulamalarında bulunan DKAB öğretmenleri ortopedik yetersizliği olan öğrencileri için aşağıdaki uyarlamaları yapabilirler:

Özel eğitimciler bedensel yetersizliği olanların, benlik kavramı ve özsaygıları düşük, üzgün, mutsuz ve depresif bireyler olduklarını belirtmektedir (Dikici Stırtmaç & Deretarla Gül, 2010, s. 162). Kitle iletişim araçlarının da etkisiyle toplumun, bir insanın kişiliğinin en önemli ögesi olarak fiziksel görüntüyü kabul etmesi, karakterin ve ahlakın dış görünüşün önüne geçememesi, bedensel yetersizliği olan bireylerin psikolojik ve sosyolojik sorunlar yaşamalarının sebeplerinden biri olabilir. Bu yüzden ortopedik yetersizliği olan öğrencilere ve akranlarına din eğitimi verilirken ahlak güzelliğinin önemiyle ilgili öğretim faaliyetlerinde bulunulabilir.

Bu öğrencilerin yaşadıkları ortamlar düzenlenirken neye ihtiyaç duydukları göz önünde bulundurulduğunda sadece fiziksel olarak değil, psikolojik ve sosyolojik açılardan da daha rahat bir yaşam sürmeleri için gerekli şartlardan biri sağlanmış olacaktır (Tor & Halhallı, 2002, s. 130; Cavkaytar & Diken, 2012, s. 41).

Bedensel yetersizliği olan öğrenciler aşırı koruyucu davranışlardan, yetersizliği olmayan bireylerin dışlayıcı davranışlarından ve acıma duygusuyla kendilerine yaklaşılmışından yakınmaktadır. Bu öğrenciler aileleri, okulları ve toplumları içinde saygın bir yere sahip oldukları duygusunu hissetmeye ihtiyaç duymaktadır (Özgür, 2011, s. 143). Bu yüzden bunlara yapabilecekleri sorumluluklar verilerek akranlarıyla işbirliği yapmaları sağlanabilir.

İnsanın kişiliğinin ve varlığının sadece bedenden ibaret olmadığı, bedensel yetersizliğin kişilik yetersizliği anlamına gelmediği, DKAB Öğretmenleri tarafından anlatıldığında normal gelişim gösteren öğrenciler bedensel yetersizliği olan öğrenciler hakkında daha sağlıklı değerlendirmelerde bulunabileceklerdir.

Ortopedik yetersizliği olan öğrencilerin eğitiminde bağımsız bir şekilde hareket etmelerine imkân sağlayacak koşulların geliştirilmesi eğitim faaliyetlerine katılmalarını kolaylaştıracaktır (O'Rourke & Colarusso, 2004, s. 217-218; Heward, 2003, s. 479). DKAB Öğretmenleri, ortopedik yetersizliği olan öğrencilerin dini faaliyetleri de içeren toplumsal katılım ve boş zaman etkinlikleri gibi becerileri bağımsız bir şekilde gerçekleştirebilmeleri için gerekli koşulları hazırlamada öncülük edebilir.

Teknoloji alanında yaşanan gelişmeler ortopedik yetersizliği olan öğrencilerin hayatlarını önemli ölçüde kolaylaştırmaktadır (Özyürek, 2010, s. 392; Turnbull, Turnbull, Shank, Smith, & Leal, 2002, s. 436). Özellikle bilgisayar ve internet sayesinde, çoğu zaman evde kalmaları gereken bu bireyler insanlarla kolayca iletişim kurabilmekte, farklı ortamlara girebilmekte ve kolayca akademik sorumluluklarını yerine getirebilmektedir. DKAB öğretmenleri söz konusu öğrencileri bu aygıtları kullanmaları için yönlendirmelidir.

Ortopedik yetersizliği olan öğrenciler için hangi ibadetleri yapıp yapamayacakları, hangi ibadetlerde ruhsatla amel edip etmeyecekleri gibi hususlarda bilgilendirilmeleri önem arz etmektedir. Dolayısıyla bu öğrencilerin dinin sağladığı kolaylıklardan haberdar olmaları ve kendilerini zora sokmamaları gerekmektedir. Bu konularda DKAB öğretmenleri yol göstermelidir (Özdemir, 2017, s. 154).

2.4. Zihinsel yetersizliği olan öğrencilere yönelik uyarlamalar

Zihinsel engeli bulunan öğrencilerin genel eğitim sınıflarında mümkün olduğu kadar katılımını güvenceye almak için, dokümanların, öğretim metotlarının ve müfredatın uyarlanmasına ya da biraz değişiklik yapılmasına ihtiyaç duyulacaktır. Özel eğitim olmadan, zihinsel engeli bulunan öğrenciler akademik becerilerde sürekli azalan bir performans sergileyeceklerdir. Akademik becerilerin çoğu özel bir sıralı düzen içinde öğrenilmelidir. Eğer bir dizideki bir adım ya da önceden gerekli olan bir beceri tam olarak öğrenilmezse bir sonraki adım ya da beceri elde edilemeyebilir. Örneğin alfabedeki harfleri ayırt edemeyen ya da hatırlamayan zihinsel engelli bir öğrenci okumayı öğrenemeyecektir. Okuma becerisi eksikliğine, öğrenilmesi gereken yeni beceriler de eklenince, yeni görevler daha da zorlaşabilecektir. Öğrenci akademik olarak geri kalacak ve arkadaşlarına yetişemeyecektir (O'Rourke & Colarusso, 2004, s. 3).

Zihinsel yetersizliği olan öğrenciler söz konusu olduğunda öğretmenlerin sevgi dolu ve samimi olmaları ayrı bir önem kazanmaktadır. Bu öğrencilerle duygusal bağ kurulması ve onlara değer verildiğinin hissettirilmesi gerekir (Üzümcü, 2016, s. 309).

Zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin akademik başarısından ziyade sosyal uyumuna ve topluma kazandırılmasına öncelik verileceğinden din eğitiminin sosyalleşmeye katkı sağlayan boyutlarına öncelik verilmelidir. Bu öğrenciler dinin teorik boyutundan ziyade pratik boyutuyla ilgilidir. Dolayısıyla gezi- gözlem etkinliklerine ve dini içerikli sosyal faaliyetlere (kutlu doğum etkinlikleri gibi) katılmaları bu öğrencilerin sosyal gelişimine katkı sağlayacaktır. Ayrıca zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin bir kısmı dinen mükellef olmadığı için inanç ve ibadetle ilgili meselelerin kavrayabildikleri ölçüde ele alınması, daha çok ahlakla ilgili konulara odaklanılması doğru bir yöntem olacaktır.

2.5. Otistik öğrencilere yönelik uyarlamalar

Öğretmenler açısından, her şeyin aynı yerde kalmasını isteyen, uygun olmayan zamanlarda belli aktivitelerle ilgilenmede ısrar eden bir öğrenci ile eğitim faaliyetlerinde bulunmak zorlayıcı olabilir (O'Rourke & Colarusso, 2004, s. 130). Otistik öğrencisi olan DKAB öğretmenleri, karşılaşacağı sorunların üstesinden gelebilmek ve otistik öğrencinin başarısını artırmak için şu hususlara dikkat etmelidir: (O'Rourke & Colarusso, 2004, s. 134; Diken, 2012, s. 425; Diken, 2012, s. 426)

DKAB öğretmenleri otistik öğrencilerin gösterdiği sıra dışı davranışları kontrol altına almak için zorlanacaktır. Ancak sınıfta tutarlı bir düzen kurma ve uygun beklentilere sahip olma otistik öğrencilerin rahatsız edici davranışlarını azaltmaya yardımcı olacaktır.

Otistik öğrencilere uygun öğrenme fırsatları sunmak için dikkatlice yapılandırılmış bir çevre, öngörülebilir rutinler, görsel ipuçları, vurgulayıcı iletişim, sosyalleşme gibi bileşenlere ihtiyaç duyulur. Otizimli öğrenciler bazı uyaranlara karşı aşırı duyarlı olabilmektedir. DKAB öğretmenlerinin bu uyaranları öğrencinin ailesinden veya sınıf öğretmeninden öğrenmesi, yaşanması muhtemel olumsuz durumların önlenmesine yardımcı olacaktır.

Günlük rutin etkinliklerin yazılı ve/veya resimli olarak yer aldığı görsel planlar otistik öğrencinin gün içinde sorun yaşama ihtimalini azaltacaktır. Ders programlarında veya günlük programlarda değişiklik yapılırsa otistik öğrencilere önceden bildirilmelidir. Bu yapılmadığında otistik öğrenci değişikliklere direnecek ve tepki gösterecektir.

Otistik öğrencinin rahatça anlaması için net ve somut ifadeler tercih edilmelidir. Mesela “Size sus demekten dilimde tüy bitti” ifadesi soyut bir ifade olduğu için otizimli öğrenci bunu anlamakta zorlanacaktır. Parmak kaldırarak konuşma, izin alma, sıraya girme gibi sosyal kurallar otistik çocuğa öğretilmelidir.

Sınıfın fiziki yapısı öğrenme ortamının temelin oluşturur ve öğrencinin davranışları üzerindeki etkisi büyüktür. Otistik bozukluk gösteren öğrencilerin fiziki çevreye karşı aşırı duyarlı oldukları bilinmektedir. Sınıftaki sıraların pencereye dönük olmamasına dikkat edilmelidir. Her alanın işlevi net olmalıdır.

DKAB öğretmenlerinin etkinlik ya da rutinleri tahmin edilebilir hale getirmeleri, sınıf içi kuralları ve sonuçlarını öğrencilere sürekli ve tutarlı bir şekilde ifade etmeleri ve uygulamaları, olumlu davranışları fark edip sürekli desteklemeleri otistik bireylerin eğitim programlarına başarılı bir şekilde katılımı için faydalı olacaktır.

2.6. Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan öğrencilere yönelik uyarlamalar

Sınıfta DEHB tanısı konan öğrencisi bulunan DKAB öğretmenleri aşağıda zikredilen önerilerden yararlanabilirler (Özcan & Elyas, 2007, s. 72; Öktem, 2010, s. 495-496; Turnbull, Turnbull, Shank, Smith, & Leal, 2002, s. 204-205):

Görsel materyaller, özetler ve hatırlatıcılar kullanarak dersler daha anlaşılır bir şekilde işlenebilir. Öğrencilerin ilgileri, bilgileri ve tecrübeleriyle derse aktif bir şekilde katılmaları, dersi daha zevkli ve eğlenceli hale getirebilir.

Ders esnasında DEHB tanısı konan öğrencinin ayağa kalkmasına, arkadaşlarını rahatsız etmeden gezinmesine müsamaha göstermek, müdahale etmeye kıyasla daha az dikkat dağıtıcı olabilir. Bu öğrencilerin dikkat süreleri kısa olduğu için ders esnasında küçük molalar verilebilir. DEHB tanısı konan öğrencileri sınıfa arkası dönük olarak ön sıralarda oturtmak dikkatlerinin dağılmasını azaltacaktır.

Sınıf içi etkinliklerde yapılması gerekenleri somut ve aşamalı olarak ifade etmek ve etkinlik sırasında öğrenciye dönüt vermek öğrencinin kendisinden bekleneni daha iyi anlamasını sağlayabilir.

DEHB tanısı konan öğrenciler zaman sınırlı ödevlerde ve sınavlarda panik duygusu yaşayabilirler. Gerekğinde panik duygusu yaşamamaları için ek süre tanınmalıdır. Ayrıca bu öğrenciler yaptıkları olumlu davranışlar ve azalttıkları olumsuz davranışlar için ödüllendirilebilir.

Bu öğrenciler davranışlarından dolayı arkadaşları ile iletişim sorunları yaşayabilir, dışlanabilir hatta aşağılanabilir. Bu gibi durumlarda uzlaştırıcı bir tutumla hareket etmek ve öğrencinin benlik saygısının zarar görmemesi için çaba sarf etmek gerekebilir.

Bu öğrenciler kendilerini beceriksiz ve işe yaramaz olarak görebilirler. Öğretmen çocuğun güçlü yanlarını ortaya çıkararak ve azalmış benlik saygısını ona yeniden kazandırarak onun öğrenmede daha istekli hale gelmesinde yardımcı olabilir.

Bedensel etkinlik gerektiren sınıf içi görevlerde bu öğrenciler seçilerek enerjilerini öğretmenin yönlendirmesi ve kontrolü doğrultusunda boşaltması temin edilebilir. Aşırı hareketliliği ortadan kaldırmaya yönelik çabaların ve yıkıcı eleştirilerin bir faydası olmayacaktır. Öğretmenler daha ziyade aşırı hareketliliği kontrol etmeye yönelik faaliyetler içinde olmalıdır. Son olarak kalabalık sınıf ortamlarında DEHB olan öğrencilerle uğraşmak öğretmenler için çok yorucu olabilmektedir. İdarecilerin bu tür öğrencilerin bulunduğu sınıfların kalabalık olmamasına dikkat etmesi gerekmektedir.

2.7. Özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilere yönelik uyarlamalar

Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin bulunduğu sınıflarda görev yapan DKAB öğretmenleri ve diğer öğretmenler, eğitim-öğretim sürecinin daha az yorucu olması ve öğrenme güçlüğü olan bireylerin daha başarılı olabilmeleri için aşağıda sıralanan uyarlamaları uygulayabilirler (Özmen, 2012, s. 357-358; Dikici Sığırtmacı & Deretarla Gül, 2010, s. 83; Heward, 2003, s. 264-265; O'Rourke & Colarusso, 2004, s. 107,138):

Öğrencilerin davranışlarını etkileyen kültür, ebeveyn, çevre ve ekonomik durum gibi pek çok unsur vardır. Bu unsurların etkisinde ortaya çıkan bazı davranışlar öğrenme faaliyetlerinde engel teşkil edebilir. Öğretmenin öğrenci hakkında yeterince bilgi sahibi olması bu engellerin aşılmasını kolaylaştırabilir.

Öğrencilerin kabiliyetli olduğu alanların ön plan çıkarılması ve bu kabiliyetlerini sergileyebilecekleri fırsatların yaratılması motivasyonu arttıracaktır. Ayrıca sık sık soru sorarak öğrencilerin aktif bir şekilde derse katılımlarının sağlanması öğrenme sürecini daha keyifli hale getirebilir. Ayrıca öğrencilerin daha fazla duyu organına hitap edecek şekilde dersin düzenlemesi öğrenmeyi kolaylaştırabilecektir.

Öğrenme güçlüğü olan öğrenciyle konuşurken basit ve kısa cümleler kurmaya dikkat edilmelidir. Sınıf ortamının dikkat dağıtıcı nesnelerden arındırılmalıdır. Sınıftaki eşyaların yeri belirlenmeli ve sınıf düzenli olmalıdır. Öğrenme güçlüğü olan öğrenci iyi geçindiği ve ona yardımcı olabilecek akranları ile oturtulmalıdır.

Öğrenme güçlüğü olan öğrenci düzenli aralıklarla kontrol edilmelidir. Öğretilen içerik haftalık ve aylık periyodlarla gözden geçirilmelidir. Çalışma ile başarı arasındaki ilişki sık sık vurgulanmalıdır. Başarının çalışmanın bir sonucu olduğu belirtilmelidir.

Özel öğrenme güçlüğü olan öğrencileri tembellikle ya da motivasyon eksikliği ile suçlamak yanlış bir tutum olacaktır. Bu öğrencilerin durumu çok daha karmaşıktır ve özel eğitime ihtiyaçları vardır. Bu öğrenciler için önceki öğrenmelerle yeni öğrenmelerin birleştirilmesi önem arz eder. Yeni konuya başlarken önceki konuyla ilişki kurulmalıdır.

Öğretim materyallerinde uyarlama yapılmalıdır. Örneğin okuma parçaları satır aralıkları ve puntoları değiştirilerek yeniden yazılabilir. Yapılandırılmış çalışma kâğıtları hazırlanarak öğrencilere verilebilir. Öğrenme güçlüğü olan öğrencilere defter tutma, ödevini zamanında bitirme, zamanı programlama gibi beceriler öğretilmelidir.

Öğrenci sorumluluğunu yerine getirerek başarı elde ettiğinde olumlu geri bildirimlerle desteklenmeli ve performansın devamı sağlanmalıdır. Tüm uyarlamalara rağmen öğrenme güçlüğü olan öğrencilerle ilgili olarak sıkıntılar devam ediyorsa RAM'lardan veya uzmanlardan yardım alınmalıdır.

2.8. Dil ve konuşma güçlüğü olan öğrencilere yönelik uyarlamalar

DKAB öğretmenleri, dil ve konuşma güçlüğü olan öğrencilerin başarılı bir öğrenme hayatına sahip olmaları ve toplumla bütünleşmeleri için aşağıdaki uyarlamaları dikkate alabilirler (Blackhurst & Berdine, 1981, s. 144; Hallahan & Kauffman, 1978, s. 273; Turnbull, Turnbull, Shank, Smith, & Leal, 2002, s. 500,514; Maviş, 2012, s. 323-325; Maviş, 2010, s. 291; Özgür, 2011, s. 180; Cavkaytar & Diken, 2012, s. 30):

Öğretmen öğrencisinin dil becerilerini geliştirmek için iyi bir model olabilir. DKAB öğretmeni empati kurarak öğrenciyi dinlemeli ve sade bir dille konuşmaya çalışmalıdır. Bu şekilde öğrenciye model olarak dil ve konuşmasını geliştirmesine yardımcı olabilir. Özellikle anlatım yönetimi kullanılarak ders işlendiğinde mümkün olduğu kadar basit bir dil kullanılmalıdır. Aksi takdirde konuşma güçlüğü olan öğrenciler zorlanacaktır.

Dil ve konuşma güçlüğü olan öğrenciler sınıfta konuşmaya cesaretlendirilmelidir. Konuşmada güçlük çekmeleri yüzünden bu öğrencilere daha az konuşma hakkı vermek yanlış bir uygulama olacaktır.

Dil ve konuşmadaki sorunlar diğer öğrenciler tarafından alay konusu yapılabilecek güçlüklerdir. Diğer öğrencilerin dil ve konuşma güçlüğü olan arkadaşlarını kabul etmesi ve olumlu bir ortamın oluşturulması için çaba sarf edilmelidir.

Öğretmenler dil ve konuşma güçlüğü olan öğrenciler için dili kullanabilecekleri ve dönüt alacakları fırsatlar oluşturmaya çalışmalıdır. Dil ve konuşma güçlüğü olan öğrenciler için soruların anlaşılır ve basit bir şekilde sorulması gerekmektedir. Öğrenci, seviyesinin üzerinde bir soru sorulduğunda cevap veremeyecek ve dil ve konuşma becerisi gelişemeyecektir.

Uzmanlara göre kekeme bireyler kekemelikten kurtulmaya çalıştıklarında daha fazla kekelemektedir. Kekeme bir öğrenci konuşurken veya okurken ona acele etmemesi gibi telkinlerde bulunmak yanlış bir tutum olacaktır. Öğrencinin nasıl söylediğine değil ne söylediğine odaklanılmalıdır. Öğrencinin söyledikleri dinlendikten sonra ne söylemek istediği ile ilgili tahminlerde bulunmak ona söylediklerini tekrarlatmaya göre daha doğru bir yaklaşım olacaktır.

Öğrenciyi dil ve konuşma güçlüğü ile ilgili olarak eleştirmek ve her hatasını söylemek yanlış bir tutumdur. Öğrencinin katılımcı olma cesaretine zarar verir. Çocuklar yetişkinlerin komik olmalarını ve bazen saçmalamalarını sevebilir. Öğretmenlerin komik ve eğlendirici olmaları öğrencilerin derse aktif bir şekilde katılmaları için yardımcı olabilir.

Konuşma güçlüğü olan öğrenciler cümle kurmada yeterli olmadıkları için isteklerini sözcüklerle anlatmak yerine jest, mimik ve hareketlerle anlatmayı tercih ederler. Öğretmenlerin bu bireylerin jest, mimik ve hareketlerini dikkate alması ve anlamaya çalışması gerekmektedir.

Bu öğrenciler diğerlerinden farklı olduklarını anladıklarında kendileriyle ilgili olumsuz duygular geliştirebilmektedir. Normal gelişim gösteren öğrencilerle iletişim kurmada sıkıntılar yaşayan konuşma güçlüğü olan öğrencilerin kendileriyle ve arkadaşlarıyla barışık olması yönünde telkinlerde bulunmada öğretmenlere görevler düşmektedir.

Dil ve konuşma güçlüğü olan öğrenciler konuşmaları gereken ortamlara girmekten ve görüşlerini ifade etmekten kaçınırlar. Bunun temel nedeni kendilerini iletişim kurmada yetersiz görerek utanmaları ya da olumsuz tepkilerden endişe etmeleridir. Özellikle kekemeler sosyal ortamlarda kendilerini baskı altında hissedebilmektedir. Bu bireylerin daha önce yaşadıkları olumsuz tecrübeler, sosyal yaşamlarını sınırlandırabilmektedir. Bu noktada öğretmenin söz konusu öğrencileri cesaretlendirmesi ve ödüllendirmesi olumlu dönütler alınmasına yardımcı olacaktır.

2.9. Süreğen hastalığı olan öğrencilere yönelik uyarlamalar

Sınıfta süreğen hastalığı olan öğrenci bulunan DKAB öğretmenleri aşağıda sıralanan hususlara dikkat ederek çeşitli uyarlamalarda bulunabilirler (Turnbull, Turnbull, Shank, Smith, & Leal, 2002, s. 373,378):

Öğretmen öğrenciyi iyi izlemeli, hastalığıyla ilgili olarak ortaya çıkan halsizlik, dikkat dağınıklığı gibi sorunları öğrencinin ailesiyle veya idareyle paylaşmalıdır. Bu öğrencilerin derse katılımlarının sağlanması için ilgilerini çekmek gerekmektedir. Sağlık koşullarının izin verdiği ölçüde ilgi çekici alternatif etkinlikler sunulmalıdır.

Öğretmen öğrencinin hastalığı, kullandığı ilaçlar, kullanılan ilaçların etkileri ve kullanım özellikleri hakkında bilgi sahibi olmalıdır. Öğretmen süreğen hastalığı olan öğrencilerin tıbbi ihtiyaçlarının öncelikli olduğunu unutmamalıdır. Acil durumların ne olduğu ve bu durumlarda neler yapılması gerektiği bilinmelidir. Sınıftaki normal gelişim gösteren öğrencilere de süreğen hastalığı olan öğrencilerle ve bunların ihtiyaçlarıyla ilgili bilgiler verilmelidir. Süreğen hastalığı olan öğrencilerin ilaç alma, dinlenme ve tualete gitme gibi gereksinimleri olabilir. Bu öğrencilere gerekli esneklik sağlanmalı gerekirse derse ara vermelerine müsaade edilmelidir.

Süreğen hastalığı öğrenciler rahatsızlıklarından dolayı devamsızlık yapabilmektedir. Bu yüzden derslerden geri kalmakta ve yeni konuları kavramaları zorlaşmaktadır. Bu problemin çözümü için öğretmenlerin yeni bir konuya başlamadan önce önceki konuları kısaca tekrar etmeleri gerekmektedir. Ayrıca ailelerden destek alınarak da bunun üstesinden gelinebilir.

Süreğen hastalığı olan öğrencilerin okula ve derslere ilgisini canlı tutabilmek için motive edilmeye ihtiyaçları vardır. DKAB öğretmenlerinin cesaretlendirici yönlendirmeleri bu öğrencilerin akademik başarılarına da katkı sağlayacaktır.

2.10. Duygusal ve davranış bozukluğu olan öğrencilere yönelik uyarlamalar

Sınıflarında duygusal ve davranış bozukluğu olan DKAB öğretmenleri, sınıflarında bazı uyarlamalar yaparak bu öğrencilerin başarı oranlarını arttırabilir. Bu uyarlamalardan önemlileri şöyle sıralanabilir (Cavkaytar & Diken, Özel Eğitim 1, 2012, s. 53-54; Sarı, 2003, s. 71; Dağlı, 2008, s. 87; Özdemir S. , 2012, s. 387-388; Tavil, 2010, s. 341,358):

Öğretmenler bazen sınıftaki bütün öğrencilerin sınıf kurallarını bildikleri yanılışına düşebilmektedir. Sene başında sınıf kuralları, sınıfta uygun olan ve olmayan davranışlar hakkında öğrencileri örnekler vererek bilgilendirmek ve bu örnekleri yeri geldiğinde tekrarlamak gerekmektedir.

Duygusal ve davranış bozukluğu olan öğrencilerle çalışan öğretmenlerin sahip olmaları gereken kişilik özelliklerinden biri de sabırlı olmalarıdır. Öğrencilerle sevgi ve güvene dayalı bir ilişki kurulmalıdır. Öğrencilerin uygun davranışları hemen pekiştirilmeli, olumsuz davranışları bazen görmezlikten gelinmelidir

Sınıftaki normal gelişim gösteren öğrencileri duygusal ve davranış bozukluğu olan öğrencilerle ilgili olarak bilgilendirmek gerekmektedir.

Duygu ve davranış bozukluğu olan öğrenciler müfredatın gerisindeyse akademik destek sağlanması için akran eğitiminden faydalanma ve bireysel olmayan etkinliklerde, gönüllü öğrencileri duygusal ve davranış bozukluğu olan öğrencilerle birlikte çalışmaları için görevlendirme faydalı olabilecek uygulamalardır.

Öğrencilere adil davranmak, öğrencilere her birinin önemli olduğunu ve sevildiğini hissettirmek ve onlarla yakın ilişki kurmak önemlidir.

Öğrencilerden beklenen davranışları öğretmenin de kararlı bir şekilde yerine getirmesi ve öğrencilere model olması gerekmektedir.

Öğrencilere duyguların her zaman kabul edilebilir olduğu; ancak, duyguların dışa vurulmasında kullanılan bazı yolların kabul edilemez olduğu mesajı verilmelidir. Örneğin öfkelenmenin kabul edilebilir olduğu, öfkeyle masayı vurmanın veya etrafı dağıtmanın kabul edilemez olduğu açıklanmalıdır. Öfke geçinceye kadar oturmak, elini yüzünü yıkamak gibi alternatif yollar öğretilebilir.

Ders işlenirken öğrencilerin aktif olarak derse katılmaları sağlamak ve onları pasif dinleyici durumunda bırakmamak gerekmektedir.

Düşük düzeyde rahatsız edici davranışlarda görmezden gelme etkilidir. Sadece öğretmen değil sınıftaki diğer öğrenciler de bazı dikkat dağıtıcı davranışları görmezden gelmeyi öğrenmelidir. Çünkü çoğu zaman olumsuz davranışları arkadaşlarının gösterdiği ilgi pekiştirmektedir.

Duygu ve davranış bozukluğu olan öğrencilerden özellikle depresyon ve kaygı bozukluğu yaşayanların aileleriyle iletişim içerisinde olmak ve gerekli tıbbi tedavinin yapılması için aileyi yönlendirmek olumlu sonuçlar verebilir.

2.11. Üstün yetenekli öğrencilere yönelik uyarlamalar

Ülkemizde üstün yetenekli öğrencilere yönelik eğitim ortamlarının yetersiz olmasından dolayı üstün yetenekli bireylerin çoğunluğu normal gelişim gösteren öğrencilerle aynı sınıfta eğitim almak durumundadır. Uzman eğitimciler, üstün yetenekli öğrencilerin öğretiminde öğretmenlerin aşağıdaki hususlara dikkat etmeleri gerektiğini belirtmektedir (Ataman A. , 1998, s. 184; Davaslıgil, 2010, s. 566-567; Turnbull, Turnbull, Shank, Smith, & Leal, 2002, s. 244; O'Rourke & Colarusso, 2004, s. 535):

Üstün yetenekli öğrenciler bazı konuları çok çabuk öğrenmektedir. Bu gibi durumlarda tekrarlayıcı alıştırmalarla onları sıkıkmamak gerekmektedir. Dahası, üstün yetenekli olmayan öğrencilerin de mağdur olmayacağı bir şekilde ders içeriklerini eleyerek öğrencileri daha üst düzey etkinliklere yönleltmek faydalı olacaktır.

Ayrıca araştırma ve proje ödevleri gibi müfredatı zenginleştirecek vasıtalarla öğrencinin kendi öğrenme hızında ilerleyebilmesi için gerekli imkânlar sağlanmalıdır. Bunların dışında, üstün yetenekli öğrencilere daha zor sorular sorarak, yeni düşünceler geliştirmesine yardımcı olmak ve düşüncelerinin kuşatıcı olması için yönlendirmek önem arz etmektedir.

Öğrencinin ilgi duyduğu dini alanlarda en yakın üniversitenin ilgili fakültelerinden ders almasını sağlamak, dini konferans ve sempozyumlara katılmaları için destek olmak akademik gelişimlerine katkı sağlayacaktır.

Gerektiğinde akran öğretiminde üstün yetenekli bireylerden yardım istenebilir. Öğretmene yardımcı olmak, etkinlikleri planlamak gibi sorumluluklar vererek liderlik ve yöneticilik kabiliyetleri geliştirilebilir.

Üstün yetenekli öğrenciler farklılaştırılmış bir programa gereksinim duyarlar. Böyle bir farklılaştırmayı gerçekleştirmek için DKAB öğretmeni, öğrencilerin özel gereksinimlerini belirlemeli ve bu gereksinimleri karşılama çabası içine girmelidir. Bir öğrencinin öğretim faaliyetlerine başlamadan yapılan bir sınavda en yüksek notu alması bireysel gelişimini yansıtmaz, başlangıçta sınıf arkadaşlarına göre daha ileri düzeyde olduğunu gösterir. Farklılaştırılmış bir

öğretimin gerçekleştirildiği sınıfta, öğrencilerin başlangıç noktaları temele alınarak, bireysel gelişimleri değerlendirilmektedir.

Gerekli önlemlerin alınması kaydıyla üstün yetenekli öğrenciler için internet inanılmaz imkânlar sunabilir. Bir tıklama ile sınırsız miktarda bilgiye ulaşabilirler. Uzaktan eğitim imkânlarından faydalanıp ilgi duydukları alanlarda kendilerini geliştirebilirler. DKAB öğretmenleri, internet ve bilgisayarlı din eğitimi faaliyetlerinde etkin bir şekilde kullanmaları için üstün yetenekli öğrencilerine rehberlik edebilirler.

2.12. Birden fazla yetersizliği olan öğrencilere yönelik uyarlamalar

DKAB öğretmenlerinin birden fazla yetersizliği olan öğrencilerin yeterliklerinin ve sorunlarının farkında olması daha etkili öğrenme faaliyetleri gerçekleştirebilmeleri için çok önemlidir. Öğretmenlerin dikkat etmeleri gereken noktalardan önemli görülenleri şöyle sıralayabiliriz (Sarı, 2012, s. 462-478; Kırcaali-İftar & Tekin-İftar, 2010, s. 531,533-538; Cavkaytar & Diken, 2012, s. 56; Turnbull, Turnbull, Shank, Smith, & Leal, 2002, s. 334):

Birden fazla yetersizliği olan bireyler için öz-bakım becerilerinin öğretilmesi önceliklidir. Bu yüzden öğretim faaliyetlerine başlamadan önce öz-bakım becerileri noktasında sorunlar yaşıyorsa bunları gidermek için girişimlerde bulunulmalıdır.

Karşılıklı etkileşime dayalı öğretim etkinliklerine mümkün olduğunca ağırlık verilmelidir. İmkânlar dahilinde ileri teknoloji fırsatları kullanılmalıdır. Bu öğrencilerin hareket etme zorluklarına, duygusal zorluklara ve davranışsal problemlere sahip olduğu unutulmamalıdır.

Öncelikle sınıf düzenlemesinin çoklu yetersizliği olan öğrencinin ihtiyaçları göz önünde bulundurularak yapılması gerekmektedir. Birden fazla yetersizliği olan bireylerin tercihleri ve kararları dikkate alınmalıdır. Yetersizliklerinden ötürü başkalarının sürekli onlar adına karar vermesi yanlıştır. Bu durum insan hakları açısından yanlış olduğu gibi etkili bir öğretim açısından da yanlıştır. Bu bireylere her fırsatta kendileriyle ilgili karar verme hakkı tanınmalıdır.

Birden fazla yetersizliği olan bireylere yönelik eğitim programlarında işlevsel becerilerin öğretimine ağırlık verilmesi gerekir. İşlevsel becerileri günlük yaşamlarında kullanabilen bireyler daha bağımsız bir yaşam sürmektedir.

Öğrendikleri farklı becerileri sentezleyerek daha üst seviyede bir beceriyi gerçekleştirmede zorlanabilirler. Bu yüzden beceri öğretimi yapılırken günlük yaşamla sentezlenerek kullanımının da öğretilmesi gerekmektedir. Örneğin namazın farzlarını ve namazda okunacak sureleri bilen bir birey evde veya camide namaz kılma becerisini yerine getiremeyebilir. Bu becerinin ayrıca öğretilmesi gerekir.

Birden fazla yetersizliği olan bireylerin aileleri çocukları hakkında önemli bilgilere sahiptir. Ailelerle iletişime geçip onların çocuklarıyla ilgili bilgilerinden istifade ederek öğretim yöntem ve teknikleri gözden geçirilmelidir.

Birden fazla yetersizliği olan öğrencilerle öğretim faaliyetlerinde bulunurken onların motivasyon seviyesinin yüksek olması önemlidir. Öğretim faaliyetlerinin bu çocukların ilgi duydukları etkinlikler aracılığıyla yapılması faydalı olacaktır. Öğrencilerin günlük yaşamlarına daha çok önem veren bir program takip edilebilir. Dinin soyut konularından ziyade günlük yaşama yansıyan yönleri ön plana alınabilir.

Bu öğrenciler yeni kavram ve becerileri öğrenmede uzun bir zamana ve ipuçlarına ihtiyaç duyabilir. İpuçları sözel olarak, model olunarak, jestlerle veya fiziksel olarak verilebilir. Genelde özel gereksinimli bireyler özelde birden fazla yetersizliği olan bireyler boş vakitlerini televizyon

izleyerek ya da oturarak geçirmektedir. Bu bireyler boş vakitlerini değerlendirebilecekleri uygun sosyal ve sportif etkinliklere yönlendirilmelidir.

Bu öğrenciler dinin onlara sunduğu insan anlayışı ve bakış açısını kavradıklarında ruhsal olarak daha güçlü olacak ve bir takım olumsuz duygularla daha kolay başa çıkabilecektir. Bu anlamda din dersi öğretmenlerinin gayretleri onların başarılı hissetmelerine yardımcı olacaktır (Usta, 2009, s. 100).

Sonuç

Sadece DKAB dersi öğretmenlerinin değil sahada çalışan tüm din eğitimcilerinin (DKAB öğretmenleri, İHL Meslek Dersi Öğretmenleri, Kur'an Kursu Öğreticileri, İmam-Hatipler, vaizler vd.) ortak sıkıntılarından biri, özel gereksinimli bireylere yönelik din eğitimi faaliyetlerinde bulunurken ne yapacaklarını, nasıl davranacaklarını bilmemeleridir. Bu kısmen özel gereksinimli bireylerin özelliklerini bilememekten kısmen de bu bireylere ne tür uyarlamalar yapabileceklerini öğrenmemelerinden kaynaklanmaktadır. Din eğitimcilerine özel gereksinimli bireylere yönelik eğitim faaliyetlerinde rehberlik edecek bir çalışmanın olmaması da bu sıkıntıyı derinleştirmektedir.

Her ne kadar ÖGÖ'ler tek bir başlık altında ifade edilse de çok farklı özelliklere sahip bireyler bu başlık altında bir araya gelmektedir. Hatta özel gereksinimli birey kavramının normal gelişim gösteren birey kavramından çok daha farklı özelliklere sahip bireyleri ifade edebildiği aşıkardır. Örneğin özel gereksinimli birey kavramı bir dâhiyi de çok ağır düzeyde zihinsel yetersizliği olan bir bireyi de ifade edebilmektedir. Bu durum din eğitimcilerinin söz konusu bireylerin özelliklerini bilmesini ve farklı uyarlamalar yapılmasını zorunlu kılmaktadır. Bu çalışma her gereksinim grubunun eğitsel ihtiyaçlarının karşılanabilmesi için öğretmenlerin söz konusu öğrencilerle ilgili asgari düzeyde sahip olmaları gereken bilgileri ve yöntemleri ilgili literatürü tarayarak ortaya koymuştur. Bu çalışmanın bundan sonra yapılacak çalışmalar için bir başlangıç olması ve yukarıda zikredilen boşluğu kısmen doldurması beklenmektedir.

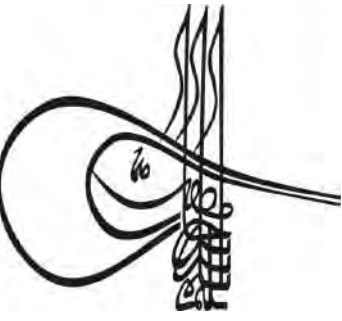
KAYNAKÇA

- Akçamete, G., & Gürgür, H. (2010). İşitme Yetersizliği Olan Çocukların Eğitimi. G. Akçamete içinde, *Genel Eğitim Okullarında Özel Gereksinimi Olan öğrenciler ve Özel Eğitim* (3. baskı b., s. 441-476). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Aral, N., & Gürsoy, F. (2011). *Özel Eğitim Gerektiren Çocuklar ve Özel Eğitime Giriş*. Ankara: Morpa.
- Ataman, A. (1998). Üstün Zekâlılar ve Üstün Yetenekliler. S. Eripek içinde, *Özel Eğitim* (s. 171-194). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Ataman, A. (2003). *Özel Gereksinimli Çocuklar ve Özel Eğitime Giriş*. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Avcıoğlu, H. (2012). İşitme Yetersizliği Olan Öğrenciler. İ. H. Diken içinde, *Özel Eğitime Gereksinimi Olan Öğrenciler ve Özel Eğitim* (5. baskı b., s. 167-215). Ankara: Pegem Akademi.
- Birkan, B. (2010). Otizmi Olan Çocuklar ve Eğitimi. A. G. Akçamete içinde, *Genel Eğitim Okullarında Özel Gereksinimi Olan Öğrenciler ve Özel Eğitim* (3. baskı b., s. 503-526). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Blackhurst, E. A., & Berdine, W. H. (1981). *An Introductiın to Special Education*. Boston USA: Little, Brown and Company.

- Cavkaytar, A. (2012). Özel Eğitime Gereksinim Duyan Çocuklar ve Özel Eğitim. İ. H. Diken içinde, *Özel Eğitime Gereksinimi Olan Öğrenciler ve Özel Eğitim* (5 b., s. 1-28). Ankara: Pegem Akademi.
- Cavkaytar, A., & Diken, İ. (2012). *Özel Eğitim 1*. Ankara: Vize Yayıncılık.
- Dağlı, A. (2008). Özel Grupların Yönetimi. H. Kıran içinde, *Etkili Sınıf Yönetimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Davashgil, Ü. (2010). Üstün Zekâlı ve Yetenekli Çocukların Eğitimi. A. G. Akçamete içinde, *Genel Eğitim Okullarında Özel Gereksinimi Olan Öğrenciler ve Özel Eğitim* (s. 545-587). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Diken, İ. H. (2012). Otistik Bozukluğu Olan Öğrenciler. İ. H. Diken içinde, *Özel Eğitime Gereksinimi Olan Öğrenciler ve Özel Eğitim* (5. baskı b., s. 409-447). Ankara: Pegem Akademi.
- Dikici Sığırtmaç, A., & Deretarla Gül, E. (2010). *Okul Öncesinde Özel Eğitim* (2. baskı b.). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Dikici Sığırtmaç, A., & Deretarla Gül, E. (2010). *Okul Öncesinde Özel Eğitim*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Enç, M., Çağlar, D., & Özsoy, Y. (1987). *Özel Eğitime Giriş* (3 b.). Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Eripek, S., & Vuran, S. (2010). Zihinsel Yetersizliği Olan Çocukların Eğitimi. A. G. Akçamete içinde, *Genel Eğitim Okullarında Özel Gereksinimi Olan Öğrenciler ve Özel Eğitim* (s. 245-282). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Gürsel, O. (2012). Görme Yetersizliği Olan Öğrenciler. İ. Diken içinde, *Özel Eğitime Gereksinimi Olan Öğrenciler ve Özel Eğitim* (5. baskı b., s. 217-249). Ankara: Pegem Akademi.
- Hallahan, D. P., & Kauffman, J. M. (1978). *Exceptional Children (Introduction to Special Education)*. New Jersey USA: Prentice-Hall.
- Heward, W. L. (2003). *Exceptional Children (An Introduction to Special Education)* (7 b.). New Jersey USA: Merrill Prentice Hall.
- Kılıçoğlu, M. (2007). *Aktif Öğrenme için Etkili Öğretmen*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Kırcaali-İftar, G., & Tekin-İftar, E. (2010). İleri Derecede ve Çoklu Yetersizliği Olan Çocukların Eğitimi. A. Akçamete içinde, *Genel Eğitim Okullarında Özel Gereksinimi Olan Öğrenciler ve Özel Eğitim* (s. 527-544). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Lewis, R. B., & Doorlag, D. H. (1991). *Teaching Special Students in The Mainstream* (Third Edition b.). United States of America, New York: Macmillan Publishing Company.
- Maviş, İ. (2010). Dil Bozukluğu Olan Çocukların Eğitimi. A. G. Akçamete içinde, *Genel Eğitim Okullarında Özel Gereksinimi Olan Öğrenciler ve Özel Eğitim* (s. 283-314). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Maviş, İ. (2012). Dil ve Konuşma Bozukluğu Olan Öğrenciler. İ. H. Diken içinde, *Özel Eğitime Gereksinimi Olan Öğrenciler ve Özel Eğitim* (s. 297-331). Ankara: Pegem Akademi.
- O'Rourke, C. M., & Colarusso, R. P. (2004). *Teaching Every Student, A Mandate for Today*. C. M. O'Rourke, & R. P. Colarusso içinde, *Special Education for All Teachers* (s. 1-27). USA: Kendall/Hunt Publishing Company.

- ÖEHY. (2012). *MEB Mevzuat*. Eylül 10, 2013 tarihinde Milli Eğitim Bakanlığı Web Sitesi: http://mevzuat.meb.gov.tr/html/26184_0.html adresinden alındı
- Öktem, F. (2010). Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu. A. G. Akçamete içinde, *Genel Eğitim Okullarında Özel Gereksinimi Olan Bireyle ve Özel Eğitim* (s. 477-501). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Özcan, Ö., & Elyas, Z. (2007). Çocuk ve Ergenlerde Ruhsal Bozukluklar. A. Kaya içinde, *Eğitim Psikolojisi*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Özdemir, S. (2012). Duygu ve Davranış Bozukluğu Olan Öğrenciler. İ. H. Diken içinde, *Özel Eğitime Gereksinimi Olan Öğrenciler ve Özel Eğitim* (s. 369-407). Ankara: Pegem Akademi.
- Özdemir, S. (2017). Engelli Bireylerin Mânevî Rehabilitelerinde İletişimin Önemi. Harran Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi. Sayı 38, s. 137- 159.
- Özgür, İ. (2011). *Engelli Çocuklar ve Eğitimi Özel Eğitim* (3 b.). Adana: Karahan Kitabevi.
- Özmen, R. G. (2012). Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrenciler. İ. H. Diken içinde, *Özel Eğitime Gereksinimi Olan Öğrenciler ve Özel Eğitim* (s. 333-367). Ankara: Pegem Akademi.
- Özyürek, M. (2010). Bedensel Yetersizliği Olan Çocukların Eğitimi. A. G. Akçamete içinde, *Genel Eğitim Okullarında Özel Gereksinimi Olan Öğrenciler ve Özel Eğitim* (3. baskı b., s. 367-396). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Sadioğlu, Ö. (2011). Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırmaya İlişkin Sorunları, Beklentileri ve Önerilerine Yönelik Nitel Bir Araştırma. *uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Doktora Tezi*. Bursa.
- Sak, U. (2012). Üstün Zekâlı Öğrenciler. İ. H. Diken içinde, *Özel Eğitime Gereksinimi Olan Öğrenciler ve Özel Eğitim* (s. 497-533). Ankara: Pegem Akademi.
- Sarı, H. (2003). *Özel Eğitime Muhtaç Öğrencilerin Eğitimleriyle ilgili Çağdaş Öneriler*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Sarı, H. (2012). Çoklu Yetersizliği Olan Öğrenciler. İ. H. Diken içinde, *Özel Eğitime Gereksinimi Olan Öğrenciler ve Özel Eğitim* (s. 449-496). Ankara: Pegem Akademi.
- Şafak, P. (2010). Görme Yetersizliği Olan Çocukların Eğitimi. A. Akçamete içinde, *Genel Eğitim Okullarında Özel Gereksinimi Olan Öğrenciler ve Özel Eğitim* (3. baskı b., s. 397-440). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Taner, M. (2007). *Özel Eğitim*. İstanbul: Gün Yayıncılık.
- Tavil, Y. Z. (2010). Davranış Bozukluğu Olan Çocukların Eğitimi. A. G. Akçamete içinde, *Genel Eğitim Okullarında Özel Gereksinimi Olan Öğrenciler ve Özel Eğitim* (s. 337-365). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Tor, H., & Halhallı, M. (2002). Ortopedik Özürlülerin Konutlarda Karşılaştıkları Sorunlar ve Mekanların Düzenlenmesi. *XI. Ulusal Özel Eğitim Kongresi Bildirileri* (s. 129-143). Konya: Eğitim Kitabevi Yayınları.
- Turnbull, R., Turnbull, A., Shank, M., Smith, S., & Leal, D. (2002). *Exceptional Lives Special Education in Today's Schools* (3. b.). New Jersey: Merrill Prentice Hall.
- Tüfekçioğlu, U. (1998). İştme Engelliler. S. Eripek içinde, *Özel Eğitim* (s. 105-125). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

- Türkiye Özürlüler Araştırması. (2002). *Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı Engelli ve Yaşlı Hizmetleri Genel Müdürlüğü*. Eylül 5, 2013 tarihinde Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı Engelli ve Yaşlı Hizmetleri Genel Müdürlüğü Web Sitesi: http://www.eyh.gov.tr/upload/ozurluveyasli.gov.tr/mce/eski_site/arastirma/tr_ozurluler_arastirmasi/blm1.pdf adresinden alındı
- U.S. Department of Education. (2009). *31st Annual Report to Congress On the Implementation of the Individuals with Disabilities Education Act 2009*. U.S. Department of Education: <http://www2.ed.gov/about/reports/annual/osep/2009/parts-b-c/index.html> adresinden alındı
- U.S. GPO. (2012). *U.S. Government Printing Office*. 9 18, 2013 tarihinde U.S. Government Printing Office: <http://www.gpo.gov/fdsys/pkg/CFR-2012-title34-vol2/pdf/CFR-2012-title34-vol2-sec300-8.pdf> adresinden alındı.
- Usta, M. (2009). Özel Eğitim Gerektiren Birey, Aile ve Din Eğitimi. *Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi* (s.75-110). Sayı 20.
- Üzümcü, M. (2016). *Kaynaştırma ve Din Eğitimi*. Rize: STS Yayıncılık.



Article Info/Makale Bilgisi

✍ Received/Geliş: Mart 2018

✓ Accepted/Kabul: Haziran 2018

✍ Referees/Hakemler: Doç. Dr. Berna CANTÜRK GÜNHAN – Dr. Öğr. Üyesi Mahir BİBER

This article was checked by iThenticate.

MATEMATİK ÖĞRETMENİ ADAYLARININ SORGULAMA BECERİLERİ İLE MATEMATİK ÖĞRETMeye YÖNELİK KAYGILARI ARASINDAKİ İLİŞKİ

Güneş YAVUZ * - Çiğdem ARSLAN ** - Gülşah BATDAL
KARADUMAN***

ÖZET

Bu araştırmanın amacı matematik öğretmeni adaylarının sorgulama becerileri ile matematik öğretmeye yönelik kaygı düzeylerini ortaya koymak ve bu düzeyler arasındaki ilişkiyi incelemektir. Araştırmaya 2017-2018 yılında bir devlet üniversitenin Eğitim Fakültesinin Matematik Öğretmenliği programına kayıtlı birinci, ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıf öğretmeni adayları olmak üzere toplam 206 öğretmen adayı katılmıştır. Bu çalışmada var olan durumu saptamaya yönelik betimsel bir çalışma yapılarak tarama yöntemi kullanılmıştır. Öğretmen adaylarının sorgulama beceri düzeylerini belirlemek amacıyla “Sorgulama Becerileri Ölçeği” ile matematik öğretmeye yönelik kaygı düzeylerini belirlemek için “Matematik Öğretmeye Yönelik Kaygı Ölçeği” ve araştırmacılar tarafından geliştirilen “Kişisel Bilgi Formu” uygulanmıştır. Veriler toplandıktan sonra öğretmen adaylarının sorgulama becerileri ve matematik öğretmeye yönelik kaygı düzeyleri çeşitli değişkenlere göre incelenmiştir. Veri analizlerinde ortalamalara, varyans analizlerine bakılmış gerekli durumlarda scheffe testi yapılmış ve korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Verilerin çözümlenmesi aşamasında SPSS16 programı kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda matematik öğretmeni adaylarının sorgulama beceri düzeylerinin yüksek seviyede, matematik öğretmeye yönelik kaygı düzeylerinin ise düşük seviyede olduğu görülmüştür. Buna bağlı olarak matematik öğretmeni

*  Dr. Öğr. Üyesi, İstanbul Üniversitesi Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü Matematik Eğitimi Anabilimdalı, El-mek: gyavuz@istanbul.edu.tr

**  Dr. Öğr. Üyesi, İstanbul Üniversitesi Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü Matematik Eğitimi Anabilimdalı, El-mek: arslanc@istanbul.edu.tr

***  Dr. Öğr. Üyesi, İstanbul Üniversitesi, Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Sınıf Öğretmenliği ABD, El-mek: gulsah@istanbul.edu.tr

adaylarının sorgulama becerileri ve matematik öğretmeye yönelik kaygı düzeyleri arasında negatif (zıt) yönlü bir ilişki ortaya çıkmıştır. Matematik öğretmeni adaylarının okudukları sınıf düzeylerine göre sorgulama beceri puan ortalamalarının birbirine yakın olmaları nedeniyle istatistiksel olarak bir farklılık ortaya çıkmamıştır. Ancak matematik öğretmeye yönelik kaygı puanları incelendiğinde dördüncü sınıf matematik öğretmeni adaylarının matematik öğretmeye yönelik kaygı puanlarının birinci sınıf öğretmen adaylarından daha düşük olduğu görülmüştür. Bu sonuç matematik öğretmeni adaylarının eğitim süreci içinde gördükleri öğretim derslerinin etkileri sayesinde matematik öğretmeye yönelik kaygılarının azaldığı şeklinde yorumlanabilir.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen eğitimi, Sorgulama becerileri, Matematik öğretmeye yönelik kaygı, Öğretmen adayı.

THE RELATION BETWEEN PROSPECTIVE MATHEMATICS TEACHERS' INQUIRY SKILLS AND MATHEMATICS TEACHING ANXIETY

ABSTRACT

The aim of this research is to examine the relation between mathematics anxiety levels and inquiry skills of prospective mathematics teachers'. The research conducted in 2017-2018 at a public university under the Mathematics Teaching Program of the Faculty of Education. First, second, third and fourth grade prospective teachers participated in this study. A descriptive study was conducted to determine the present situation and survey method was used. "Inquiry Skills Scale", "Mathematics Teaching Anxiety Scale" and "Personal Information Form" developed by researchers were applied. After the data were collected, the inquiry skills of the prospective mathematics teachers and the level of anxiety towards the mathematics teaching were examined according to various variables. In the data analysis, averages and variance analyzes were examined. When necessary, scheffe test was performed and the correlation coefficient was calculated. The SPSS16 program was used to analyze the data. As a result of the research, it was seen that the inquiry skill levels of the prospective mathematics teachers were higher in the level of anxiety related to mathematics teaching than in the lower level. There was a negative (opposite) relationship emerged between the inquiry skills of the prospective mathematics teachers and their mathematics teaching anxiety levels. There was no statistically significant difference between the average scores of inquiry skill points according to their grade levels. However, when anxiety scores for mathematics teaching were examined, it was seen that senior grade prospective mathematics teachers' anxiety scores for mathematics teaching were lower than freshman. This result can be interpreted as the decrease of the concerns about mathematics teaching due to the effects of the teaching courses that the prospective mathematics teachers have taken during the education process.

STRUCTURED ABSTRACT

Mathematics is the most powerful tool to learn the arrangement and organization of the developing world. Teachers are one of the most powerful components affecting mathematics teaching. Negative attitudes toward mathematics is perceived by every age group, from students to prospective teachers and even teachers and it is an sensual feature which is perceived as a difficult area to learn and teach. Anxiety has a big role on students to develop positive attitude towards mathematics and increase their success (Peker and Mirasyedioğlu, 2003). Teachers have important tasks to reduce math anxiety. It is thought that math teachers' low level of anxiety towards teaching can help students to decrease their level of anxiety towards mathematics. Teachers' perspectives and knowledge on mathematics and the attention they pay towards the cognitive development of students directly affect the quality of mathematics teaching (Yenilmez and Duman, 2008). Teachers' attitudes towards mathematics and teaching are affecting the way students approach to learn. Another factor that will stop showing mathematics as a difficult course is the need for teachers and prospective teachers to have problem solving abilities and inquiry skills.

New problems that arise each day reveal not only the inadequacy of information but also the need of institutions or individuals who can develop solutions to the changing conditions to reach success. The necessity of educating the individuals who can succeed in the solution process of this problem is directly affecting the teaching and learning-process and its aims (Özden, 2012, p.17). It is important to educate individuals who are questioning, critical thinking, able to solve problems, and sensually strong, self-sufficient. The contribution of mathematics, which is an integral part of education and teaching, and its unique structure and system, which are located in every field of life, can not be denied.

At the beginning of the aims of the programs that educate mathematics teachers is to develop positive attitudes towards mathematics and to give them the knowledge of teaching the necessary mathematics. In this context, the questioning level of prospective teachers and their anxiety levels on mathematics education are some of the research topics.

The aim of the research is to examine the inquiry skill levels of the prospective mathematics teachers and their levels of anxiety towards mathematics teaching. Sub-problems in this context are identified as followings:

1-What is the inquiry skills level of the prospective mathematics teachers?

2. What is the mathematics teaching anxiety level of of the prospective mathematics teachers?

3- Are the average scores of inquiry skills and mathematics teaching anxiety differ according to the grade levels of prospective mathematics teachers?

4- Is there a relationship between the inquiry skills and mathematics teaching anxiety of prospective mathematics teachers?

The research was conducted in 2017-2018 at a public university under the Mathematics Teaching Program of the Faculty of Education, and 206 participant including 1st, 2nd, 3rd and 4th grade prospective teachers participated in this study. In this study, a descriptive study was conducted to determine the present situation, and also survey method was used. "Inquiry Skills Scale", "Mathematics Teaching Anxiety Scale" and personal information form were applied to determine the levels of anxiety for mathematics teaching and level of inquiry skills.

As a result of the research, the ability of the prospective mathematics teachers to interrogate was found at high levels. The findings of the research conducted with the candidate teachers who were educated in Science, Class and Social Studies Education Branches by Aldan Karademir and Saracoğlu (2017) and Yilmaz and Karamustafaoğlu (2015) showed that the inquiry skills of the prospective teachers were generally above the middle value and these findings are similiar to this study. The fact that the inquiry skills did not show any significant difference according to the class levels was similar to Elmalı and Yıldız (2017), Şahin and Ark. (2017).

In the study, prospective mathematics teachers' mathematics anxiety levels were low. At the same time, although the anxiety scores are close to the average in the first grade, the result of this decrease in the education process is also revealed. These results are in line with the findings of Bekdemir (2007), Elmas (2010), Hacıömeroğlu (2014) and Tatar, Zengin and Kızılcı (2015).

Another consequence of the research is that there is an opposing relationship between the inquiry skills and mathematics teaching anxiety scores. In the direction of this result, the increase of the questioning ability of the individuals also decreases the loss. This result can be interpreted as an increase in the ability of individuals to inquiry and a decrease in their mathematics teaching anxiety.

Quantitative and qualitative studies should be carried out to show all teacher candidates' questioning skills, and importance should be attached to increasing the work that will lead to variables that can lead to anxiety towards math teaching.

Keywords: Teacher education, inquiry skills, Mathematics teaching anxiety, prospective teacher

1. GİRİŞ

Matematik, gelişen dünyanın düzen ve organizasyonu için öğrenilmesi gereken en güçlü araçtır. Matematik öğretimi etkileyen en güçlü bileşenlerden biri de öğretmenlerdir. Matematiğe karşı olumsuz tutum öğrencilerden, öğretmen adaylarına hatta öğretmenlere kadar her yaş grubunun sahip olduğu duyuşsal bir özellik olup öğretimi ve öğrenilmesi zor görülen bir alan olarak algılanmaktadır. Öğrencilerin matematik dersine yönelik pozitif tutum geliştirmesinde ve başarılarının yükselmesinde, kaygının önemli bir rolü vardır (Peker ve Mirasyedioğlu, 2003). Matematik kaygısını azaltmak için öğretmenlere önemli görevler düşmektedir. Matematik öğretmenlerinin matematiği öğretmeye yönelik kaygı düzeylerinin düşük olması, öğrencilerinin de matematiğe karşı kaygı düzeylerinin düşürülmesine yardımcı olabileceği düşünülmektedir. Öğretmenlerin matematiğe bakış açıları, sahip oldukları donanım, öğrencilerin bilişsel gelişimlerine

verdikleri önem matematik öğretiminin kalitesini doğrudan etkilemektedir (Yenilmez ve Duman, 2008). Öğretmenlerin matematiğe ve dersi anlatmaya yönelik tutumları öğrencilerin de tutumları üzerinde etkili olmaktadır. Matematiği zor bir ders olmaktan çıkaracak diğer bir faktör ise öğretmen ve öğretmen adaylarının problem çözme yetisine ve sorgulama becerisine sahip olma gerekliliğidir.

İyi bir matematik öğretmenin yeterlilikleri göz önüne alındığında ön plana çıkan özelliklerden biri sahip olduğu alan bilgisidir. Güçlü bir alan bilgisi etkili bir öğretim için tek başına yeterli değildir. Matematik öğretiminin daha etkili olabilmesi için matematiksel sorgulamaya teşvik edici öğrenme olanakları ve etkinlikleri hazırlayabilen, öğrencilerini sorgulayarak ne bildiklerini, neye gereksinimleri olduğunu anlayabilen ve onları daha iyi öğrenmeye teşvik edebilen öğretmenlere ihtiyaç vardır (Tanışlı, 2013). Mevcut öğretmenler ve yetiştirecekleri öğrenciler dikkate alındığında, özellikle sorgulama becerileri yüksek ve derslerinde sorgulama temelli öğretim uygulamalarına sık sık yer veren öğretmenlerin olması gerekmektedir (Aldan-Karademir ve Saracoğlu, 2013). Sadece öğretmenler değil aynı zamanda öğretmen adayları da sorgulama yapabilmelidir. Öğrencilerin yetiştirilmesinde etkili olacak olan öğretmen adaylarının öğretim yapacakları öğrencilerinin ne bildiklerini anlayabilme, düşüncelerini analiz edebilme ve yorumlayabilme becerilerinin araştırılması önemli bir husustur.

Sorgulama becerileri ile ilgili alan yazın incelendiğinde, ilkokul ve ilköğretim öğrencilerinin (Balım, İnel ve Evrekli, 2008; Çeliksöz, 2012; Ekici, 2016; Yıldırım ve Altan, 2017) ve öğretmen adaylarının (Şahin, Arcagök, Boran, Mertol, Çetin ve Özet, 2017; Karamustafaoğlu ve Havuz, 2016) sorgulama becerileri ile ilgili çalışmaların çoğunluğunun fen bilgisi eğitimi odaklı olduğu dikkat çekmektedir. Yapılan araştırmaların bulgularında, eğitim sisteminde sorgulama temelli öğretimin uygulanması gerektiği vurgulanmıştır.

Her geçen gün karşılaşılan yeni problemler, bilgi yetersizliğini ortaya çıkarmanın yanı sıra, başarıya ulaşmada değişen koşullara göre çözüm geliştirebilen kurum ya da bireylerin ihtiyacını ortaya çıkarmaktadır. Ortaya çıkan bu problemin çözüm sürecinde başarılı olabilecek bireyler yetiştirme gereksinimi ise eğitim-öğretim sürecini ve amaçlarını doğrudan etkilemektedir (Özden, 2012, s.17). Sorgulayan, eleştirel düşünen, problem çözme becerilerini kazanmış ve duyuşsal olarak güçlü, kendini yeterli hisseden bireyler yetiştirmek ön plana çıkmıştır. Bu bireylerin yetiştirilmesinde hayatın her alanında yer alan ve kendine özgü yapısı ve sistematigi ile eğitim ve öğretimin ayrılmaz bir parçası olan matematiğin katkısı yadsınamaz. Dewey'e göre; eğitim, öğrenme öğretme etkinlikleri öğrenenin konuya merak duymasıyla başlar (Davis, 2005). Merakı gidermek için gerekli sorgulama becerisi, soru sormayı, yanıtları algılamayı, değerlendirmeyi ve yorumlamayı içerir. Yapısalcılık yaklaşımının öğretim programlarımızda öneminin artışı ile sorgulama becerisinin matematik dersi için önemi daha da artmıştır.

Matematik öğretmeni yetiştiren programların amaçlarının başında, öğretmen adaylarında matematik ve öğretime yönelik olumlu tutumlar geliştirmek ve onlara gerekli matematiği öğretme bilgisi kazandırmak gelmektedir. Bu bağlamda öğretmen adaylarının sorgulama beceri düzeylerini ve matematik öğretmeye yönelik kaygı düzeylerinin bazı değişkenler açısından ortaya konulması araştırma konusu olmaktadır.

Amaç

Araştırmanın amacı matematik öğretmeni adaylarının sorgulama beceri düzeyleri ile matematik öğretmeye yönelik kaygı düzeylerini incelemektir. Bu bağlamda alt problemler şu şekilde belirlenmiştir:

- 1-Matematik öğretmeni adaylarının sorgulama becerileri ne düzeydedir?
- 2-Matematik öğretmeni adaylarının matematik öğretmeye yönelik kaygıları ne düzeydedir?
- 3-Matematik öğretmeni adaylarının okudukları sınıf düzeylerine göre;

Sorgulama becerileri ve matematik öğretmeye yönelik kaygı puan ortalamaları farklılaşmakta mıdır?

4-Matematik öğretmeni adaylarının sorgulama becerileri ile matematik öğretmeye yönelik kaygıları arasında bir ilişki var mıdır?

2. YÖNTEM

Öğretmen adaylarının sorgulama becerileri ve matematik öğretmeye yönelik kaygı düzeylerini belirlemek amacıyla nicel araştırmalarda sık kullanılan genel tarama (survey) yöntemi kullanılmıştır. Bir konuya ilişkin katılımcıların görüşlerinin ya da ilgi, beceri, yetenek, tutum vb. özelliklerinin belirlendiği genellikle diğer araştırmalara göre daha büyük örneklemeler üzerinde yapılan araştırmalara tarama araştırmaları denir (Metin, 2014).

2.1. Çalışma Grubu

Araştırmaya 2017- 2018 öğretim yılında bir devlet üniversitenin Eğitim Fakültesi Matematik Öğretmenliği programına kayıtlı birinci, ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıf öğretmen adayları katılmıştır. Çalışma grubuna ait betimsel istatistikler Tablo 1 de gösterilmektedir.

Tablo 1. Çalışma Grubuna Ait Betimsel İstatistikler

Sınıf	N	%
1.	53	25.7
2.	51	24.8
3.	53	25.7
4.	49	23.8
Toplam	206	100

2.2. Veri Toplama Araçları

Araştırmada öğretmen adaylarının sorgulama becerilerini belirlemek amacıyla Aldan Karademir ve Saracaloğlu (2013) tarafından geliştirilen 14 maddelik 5’li likert tipi “Sorgulama Becerileri Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçeğin güvenirlik katsayısı .82 iken bu çalışmada .76 dır. Matematik öğretmeye yönelik kaygı düzeylerini belirlemek amacıyla ise Peker (2006) tarafından geliştirilen, 23 maddeden oluşan 5’li likert tipi “Matematik Öğretmeye Yönelik Kaygı Ölçeği” ve araştırmacılar tarafından geliştirilen “Kişisel Bilgi Formu” uygulanmıştır. Ölçeğin güvenirlik katsayısı 0.91 olup bu çalışma için 0.92 dir.

2.3. Verilerin Analizi

Veri toplama araçları ile toplanan veriler ölçek özelliklerine göre puanlanıp kodlanarak bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Araştırmada verilerin analizi için “SPSS” paket programı kullanılmıştır. Verilerin, ortalama puanları hesaplanarak varyans analizi ve korelasyon katsayıları ortaya konulmuştur.

Verilerin normallik testine bakıldığında $p=0.56>0.05$ normal dağılım göstermektedir. Aynı zamanda çarpıklık ve basıklık katsayıları olan Skewness katsayısı = -0.03 ve Kurtosis katsayısı = -0.18 olarak bulunmuştur. Bu değerler -1.5 ve 1.5 aralığında olduğundan dolayı veriler normal dağılım gösterdiği için parametrik istatistikler yapılmıştır.

3. BULGULAR

Bulgular kısmı her bir araştırma sorusu için ayrı ayrı belirtilmiştir.

3.1. Matematik öğretmeni adaylarının sorgulama becerileri

Birinci alt probleme yanıt aramak için öğretmen adaylarının sorgulama becerilerini ortaya koymak amacıyla ortalama puanları hesaplanarak Tablo 2 de sunulmuştur.

Tablo 2. Matematik Öğretmeni Adaylarının Sorgulama Becerileri Puan Ortalamaları

N	Ortalama	SS
206	51.04	5.80

Matematik öğretmeni adaylarının sorgulama beceri puanları 14 maddeden ve 1-5 aralığında puanlanan likert tipi form ile toplanmıştır. Toplam puan 14-70 arasında değişmektedir. Elde edilen bulgular matematik öğretmeni adaylarının sorgulama beceri düzeylerinin ($X=51.04$) yüksek seviyede olduğunu göstermektedir.

3.2. Matematik öğretmeni adaylarının matematik öğretmeye yönelik kaygı puan ortalamaları

İkinci alt probleme yanıt olarak matematik öğretmeni adaylarının matematik öğretmeye yönelik kaygı puan ortalamaları Tablo 3 de verilmiştir.

Tablo 3. Matematik Öğretmeni Adaylarının Matematik Öğretmeye Yönelik Kaygı Puan Ortalamaları

N	Ortalama	SS
206	44.85	11.05

Tablo 3’de görüldüğü gibi matematik öğretmeni adaylarının matematik öğretmeye yönelik kaygı puanları 23 maddeden ve 1-5 aralığında puanlanan likert tipi form ile toplanmıştır. Toplam puan 23-115 arasında değişmektedir. Elde edilen bulgular matematik öğretmeni adaylarının matematik öğretmeye yönelik kaygı düzeylerinin ($X=44.85$) düşük seviyede olduğunu göstermektedir.

3.3. Matematik öğretmeni adaylarının sınıf düzeylerine göre matematik öğretmeye yönelik kaygıları ve sorgulama becerileri

Matematik öğretmeni adaylarının okudukları sınıf düzeylerine göre sorgulama becerilerinin bir farklılık gösterip göstermediğini ortaya koymak amacıyla Anova testi yapılarak ortalamalar arasındaki ilişkiler Tablo 4 de gösterilmektedir.

Tablo 4. Matematik Öğretmeni Adaylarının Sınıf Düzeylerine Göre Sorgulama Beceri Puan Ortalamalarının F-testi (Anova) Sonuçları

Sınıflar	N	X	SS	F	p
1.	53	51.54	6.15	2.23	0.08
2.	51	50.21	5.67		
3.	53	49.96	5.60		
4.	49	52.55	5.54		
Toplam	206	51.04	5.80		

Tablo 4’de görüldüğü gibi matematik öğretmeni adaylarının okudukları sınıf düzeylerine göre sorgulama beceri puan ortalamalarının birbirine yakın olmaları nedeniyle istatistiksel olarak bir farklılık ortaya çıkmamaktadır ($p>.05$). Bu bulgu öğretmen adaylarının eğitim gördükleri sınıf düzeyleri değişmesine rağmen sorgulama becerisinin istatistiksel bir farklılık yaratacak kadar değişmediğini göstermektedir. Diğer bir alt problem ise matematik öğretmeni adaylarının sınıf düzeylerine göre matematik öğretmeye yönelik kaygı puanları değişmekte midir? şeklinde idi. Buna yanıt olarak F-testi (Anova) yapılarak Tablo 5 de gösterilmektedir.

Tablo 5. Matematik Öğretmeni Adaylarının Sınıf Düzeylerine Göre Matematik Öğretmeye Yönelik Kaygı Puan Ortalamaları

Sınıflar	N	X	SS	F	p
1.	53	48.96	11.27	5.27	0.00
2.	51	44.86	9.58		
3.	53	44.75	12.81		
4.	49	40.51	8.52		
Toplam	206	44.85	11.05		

Tablo 6. Matematik Öğretmeni Adaylarının Sınıf Düzeylerine Göre Matematik Öğretmeye Yönelik Kaygı Puan Ortalamalarının F-testi (Anova) Sonuçları

	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar Arası	1819.61	3	606.53	5.27	0.00
Grup İçi	23232.02	202	115.01		
Toplam	25051.63	205			

Tablo 6 incelendiğinde matematik öğretmeni adaylarının eğitim gördükleri sınıf düzeyleri arttıkça matematik öğretmeye yönelik kaygı puan ortalamalarının düşmesi nedeniyle istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır ($p<.05$). Bu farklılığı oluşturan grupları belirlemek amacıyla Scheffe testine bakılarak sonuçlar Tablo 7 da gösterilmektedir.

Tablo 7. Scheffe Testi Sonuçları

Sınıf	1	2	3	4	Farkın Yönü
1		Fark Anlamsız	Fark Anlamsız	Fark Anlamlı*	1>4
2	Fark Anlamsız		Fark Anlamsız	Fark Anlamsız	
3	Fark Anlamsız	Fark Anlamsız		Fark Anlamsız	
4	Fark Anlamlı*	Fark Anlamsız	Fark Anlamsız	Fark Anlamsız	4<1

Tablo 7 de istatistiksel olarak anlamlı farklılığın, birinci ve dördüncü sınıf matematik öğretmeni adaylarından kaynaklandığı görülmektedir. Birinci sınıf matematik öğretmeni adaylarının matematik öğretmeye yönelik kaygı puanlarının dördüncü sınıf matematik öğretmeni adaylarının matematik öğretmeye yönelik kaygı puanlarından daha yüksek olduğundan kaynaklandığı söylenebilir. Bu sonuç matematik öğretmeni adaylarının eğitim süreci içinde gördükleri öğretim derslerinin etkileri sayesinde matematik öğretmeye yönelik kaygılarının azaldığını da gösterebilir.

Diğer bir alt problem ise matematik öğretmeni adaylarının sorgulama becerileri ile matematik öğretmeye yönelik kaygı puanlarının arasında bir ilişki var mıdır? şeklinde idi. Bu probleme yanıt için iki değişken arasında r-korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Sonuç Tablo 8 de gösterilmektedir.

Tablo 8. Matematik Öğretmeni Adaylarının Sorgulama Becerileri ile Matematik Öğretmeye Yönelik Kaygı Puanlarının Arasındaki Korelasyon Katsayısı

		Sorgulama Becerisi	Mat.Öğretme Kaygısı
Sorgulama Becerisi	Pearson Correlation (r)	1	-0.38
	p		0.00
	N	206	206
Mat.Öğretme Kaygısı	Pearson Correlation (r)	-0.38	
	p	0.00	
	N	206	206
p< .05			

Tablo 8 incelendiğinde matematik öğretmeni adaylarının sorgulama becerileri ile matematik öğretmeye yönelik kaygı puanlarının arasında düşük seviyede negatif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Buna göre matematik öğretmeni adaylarının sorgulama becerileri yükseldikçe matematik öğretmeye yönelik kaygılarının düştüğü söylenebilir ($r=-0.38$). Bu sonuç ışığında tüm öğretmen adaylarının sorgulama becerilerini artırmakla öğretime yönelik kaygılarının da azaltılabileceği düşünülebilir.

4. SONUÇ

Bu araştırmanın temel amacı matematik öğretmeni adaylarının sorgulama becerileri ve matematik öğretmeye yönelik kaygılarını farklı değişkenler açısından belirlemektir. Bu temel amaç kapsamında şu sonuçlar bulunmuştur;

Matematik öğretmeni adaylarının sorgulama becerileri yüksek seviyede bulunmuştur. Aldan Karademir ve Saracoğlu (2017) ve Yılmaz ve Karamustafaoğlu (2015) tarafından fen bilgisi, sınıf ve sosyal bilgiler eğitimi anabilim dallarında öğrenim gören öğretmen adayları ile yapılan araştırmaların bulguları da öğretmen adaylarının sorgulama becerilerinin genel olarak orta değer üzerinde olduğunu göstererek, bu çalışmanın bulguları ile paralellik göstermektedir. Şahin ve Ark.(2017) tarafından sınıf öğretmeni adaylarının, Elmalı ve Yıldız (2017) tarafından fen bilgisi öğretmeni adaylarının sorgulama becerilerini incelemek için yapılan çalışmalarda da benzer sonuçlar çıkmıştır. Bu sonuç eğitim fakültelerindeki öğretmen adaylarının sorgulama becerilerinin yüksek olduğu şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca sorgulama becerilerinin sınıf düzeylerine göre anlamlı bir farklılık göstermemesi benzer şekilde Elmalı ve Yıldız , Şahin ve Ark. (2017) tarafından yapılan çalışmaların bulguları ile örtüşmektedir. Bu bulgu sınıf düzeyi değişkeninin sorgulama becerileri için önemli bir değişken olmadığını göstermektedir.

Araştırmada matematik öğretmeni adaylarının matematik öğretmeye yönelik kaygı puanları düşük seviyede çıkmıştır. Aynı zamanda eğitim fakültesine gelen öğretmen adaylarının matematik öğretmeye yönelik kaygı puanlarının birinci sınıf da ortalamaya yakın olmasına rağmen eğitim süreci içinde bu kaygının azaldığı sonucu da ortaya çıkmaktadır. Bu sonuçlar Bekdemir (2007), Elmas (2010), Hacıömeroğlu (2014) ve Tatar, Zengin ve Kağızmal (2015) tarafından yapılan çalışmaların bulguları ile paralellik göstermektedir. Matematik öğretmeye yönelik kaygıları düşük bireylerin matematik öğretmenliğini tercih ettiklerini gösterebilir. Bu bağlamda eğitim fakültesindeki öğretim derslerinin de bu kaygının azalmasına etkisi olduğu da söylenebilir.

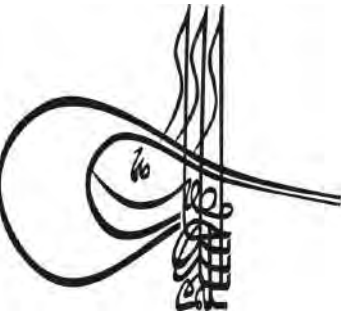
Araştırmanın diğer bir sonucu ise matematik öğretmeni adaylarının sorgulama becerileri ile matematik öğretmeye yönelik kaygı puanları arasında zıt yönlü bir ilişkinin olmasıdır. Bu sonuç bireylerin sorgulama becerilerinin artması ile matematik öğretmeye yönelik kaygılarının azaldığı şeklinde yorumlanabilir.

Bu sonuçlar ışığında tüm öğretmen adaylarının sorgulama becerilerini ortaya koyacak nicel ve nitel çalışmalar yapılmalı ve matematik öğretmeye yönelik kaygıya neden olabilecek değişkenleri ortaya çıkaracak çalışmaların artırılmasına önem verilmelidir.

KAYNAKÇA

- Aldan Karademir, Ç., Saraçaloğlu, A. S. (2013). Sorgulama becerileri ölçeği'nin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Asya Öğretim Dergisi*, 1(2), 56-65.
- Aldan Karademir, Ç., Saraçaloğlu, A. S. (2017). Öğretmen adaylarının sorgulama ve eleştirel düşünme becerilerinin öğretmen öz yeterlik düzeyine etkisi. *Turkish Studies*, 12(33), 261-290.
- Balım, A. G., İnel D., Evrekli E. (2008). Fen öğretiminde kavram karikatürü kullanımının öğrencilerin akademik başarılarına ve sorgulayıcı öğrenme becerileri algılarına etkisi. *İlköğretim Online*, 7(1), 188-202.
- Bekdemir, M. (2007). İlköğretim matematik öğretmen adaylarındaki matematik kaygısının nedenleri ve azaltılması için öneriler (Erzincan Eğitim Fakültesi Örneği). *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 131-144.
- Çeliksöz, M. (2012). *Farklı düzeylerdeki sorgulayıcı-araştırmaya dayalı öğretim yöntemlerinin ilköğretim öğrencilerinin başarı, tutum, bilimsel süreç becerisi ve bilgi kalıcılıklarına etkileri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Edirne.
- Davis, S.A. (2005). Inquiry-based learning templates for creating online educational paths. Master of Science, Texas, A&M University.
- Elmalı, Ş., Yıldız, E. (2017). Fen bilgisi öğretmen adaylarının sorgulama becerileri, epistemolojik inançları ve öğrenme stilleri. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(2), 92-108.
- Elmas, S. H. (2010). *Sınıf öğretmeni adaylarının matematik öğretmeye yönelik kaygı düzeyleri ve bu kaygıya neden olan faktörler*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- Ekici, D. İ. (2016). Ortaokul öğrencilerinin bilimsel sorgulama becerileri algılarını etkileyen faktörlerin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(2).
- Haciomeroglu, G. (2014). Elementary pre-service teachers' mathematics anxiety and mathematics teaching anxiety. *International Journal for Mathematics Teaching and Learning*, 1-10.
- Karamustafaoğlu, S., Havuz, A. C. (2016). Araştırma sorgulamaya dayalı öğrenme ve etkililiği/Inquiry Based Learning and Its Effectiveness. *International Journal of Assessment Tools in Education (IJATE)*, 3(1).
- Metin, M. (2014). Kuramdan uygulamaya eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

- Özden, B. (2012). *İlköğretim II. kademe öğrencilerinin bilimsel bilgiye yönelik görüşlerinin ve bilimsel tutumlarının öğrencilerin demografik özellikleri ve akademik başarıları açısından incelenmesi* Yayınlanmamış Yüksek lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Peker, M. (2006). Matematik öğretimine yönelik kaygı ölçeğinin geliştirilmesi. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama Dergisi*, 5(9), 73-92.
- Peker, M., Mirasyedioğlu, Ş. (2003). Lise 2. sınıf öğrencilerinin matematik dersine yönelik tutumları ve başarıları arasındaki ilişki. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14, 157-166.
- Şahin, Ç., Arcagök, S., Boran, G., Mertol, H., Çetin, Ş., Özet, M. B. (2017). Sınıf öğretmeni adaylarının sorgulama becerilerinin incelenmesi. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(3), 17-28.
- Tanişlı, D. (2013). İlköğretim matematik öğretmeni adaylarının pedagojik alan bilgisi bağlamında sorgulama becerileri ve öğrenci bilgileri, *Eğitim ve Bilim*, 38(169), 80-95.
- Tatar, E, Zengin, Y, Kağızmanlı, T . (2016). Öğretmen adaylarının matematik öğretmeye yönelik kaygı düzeylerinin incelenmesi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 9 (1), 38-56. Retrieved from <http://dergipark.gov.tr/akukeg/issue/29360/314156>
- Yenilmez, K., Duman, A. (2008). İlköğretimde matematik başarısını etkileyen faktörlere ilişkin öğrenci görüşleri. *Kırgızistan Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19, 251-268.
- Yıldırım, M., Altan, S. T. (2017). Araştırma ve sorgulamaya dayalı öğrenme yaklaşımının ilkökul öğrencilerinin bilimsel süreç becerilerine etkisi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(38), 71-89.
- Yılmaz, Z., Karamustafaoğlu, S. (2015). Öğretmen adaylarının sorgulama becerilerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 347-363.



Article Info/Makale Bilgisi

✍ Received/Geliş: Haziran 2018 ✓ Accepted/Kabul: Haziran 2018

✍ Referees/Hakemler: Prof. Dr. Mahmut SELVİ – Doç. Dr. Ahmet Hakan HANÇER – Dr. Öğr. Üyesi Ahmet Turan ORHAN – Dr. İbrahim YÜKSEL

This article was checked by iThenticate.

BİLİM ŞENLİKLERİNİN ORTAOKUL 6. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN FEN KONULARINA YÖNELİK İLGİ DÜZEYLERİNE ETKİSİ*

Halil İbrahim YILDIRIM** - Önder ŞENSOY***

ÖZET

Bu çalışma, ortaokul 6. sınıf öğrencilerinin fen konularına yönelik ilgi düzeylerine bilim şenliklerinin nasıl bir etkisi olduğunu belirlemek amacıyla yapılmıştır. Çalışma yarı deneysel yöntem ve öntest–sontest kontrol gruplu deneysel desene sahiptir. Çalışma 2015 yılında Ankara’da bir devlet ortaokulunda altıncı sınıfta öğrenim gören öğrencilerle gerçekleştirilmiş ve 15 hafta sürmüştür. Veri toplama aracı olarak Laçın Şimşek & Nuhoglu (2009) tarafından geliştirilen “Fen Konularına Yönelik İlgi Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek ön, son ve izleme testi amacıyla uygulanmıştır. İlgi ölçeğinin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı 0,85 olarak tespit edilmiştir. Veriler Bağımsız Gruplar İçin t-Testi ve Tekrarlı Ölçümler İçin Tek Faktörlü ANOVA ile analiz edilmiştir. Araştırmanın deneysel işlem basamağı, hem kontrol hem de deney grubunda fen dersinde aynı fen bilgisi öğretmeni tarafından yapılmıştır. Kontrol grubunda Fen Dersi Programına uygun öğretim yapılmış ve deneysel bir işlem uygulanmamıştır. Deney grubunda da kontrol grubundaki öğretime benzer bir öğretim gerçekleştirilirken, derslerde ve dersin dışında bilim şenlikleri hazırlık faaliyetlerine yer verilmiştir. 15 hafta süren bilim şenliği hazırlığı sonucunda bilim şenliğinin açılışı yapılmış ve öğrenciler bilim şenliği etkinliklerini iki gün boyunca ziyaretçilere sunmuştur. Çalışmada bilim şenliğine katılan deney grubunda yer alan öğrencilerin fen konularına ilişkin ilgi puanlarında anlamlı düzeyde bir artış gerçekleştiği ve araştırma sona erdikten on iki hafta sonra bu artışın korunduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Bilim şenlikleri, ilgi, fen konularına yönelik ilgi, fen eğitimi, informal öğrenme ortamı

* Bu araştırmanın özet bölümü Çanakkale’de düzenlenen VII. Uluslar Arası Eğitimde Araştırmalar Kongresi’nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

**  Dr. Öğr. Üyesi Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi, El-mek: halily@gazi.edu.tr

***  Dr. Öğr. Üyesi Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi, El-mek: sensoy@gazi.edu.tr

THE EFFECT OF SCIENCE FAIRS ON THE 6th GRADE STUDENTS' INTEREST LEVELS TOWARD THE SCIENCE SUBJECTS

ABSTRACT

This study was conducted for the purpose of determining the impact of science fairs on the 6th grade students' interest levels toward science subjects. The study has a quasi-experimental method and an experimental design with pretest-posttest control group. The research was carried out with 6th grade students in a state secondary school in Ankara in the 2015 year and lasted for 15 weeks. "Interest Scale About Science Topic" which was developed by Laçın Şimşek & Nuhoglu (2009) was used as data collection tool. The reliability coefficient of the scale which is used for pre-test, post-test and follow-up test was determined as 0.85. Data were analyzed by Independent Samples t-test and One-Way ANOVA for Repeated Measures. The experimental process step of the study was performed by the same science teacher in both the control and the experimental group in science course. In the control group, education was applied according to the Science Course Curriculum and no experimental procedure was performed. In the experimental group, a similar education was applied as in the control group and preparation activities of science fair were held in courses and outside of courses every week. At the end of the science fair preparation of 15 weeks, the science fair was opened and students presented science fair activities to visitors for two days. In the study, it was determined that there was a significant increase in the interest toward science subjects scores of students in the experimental group who participated in the science fair and this increase in the interest scores were preserved twelve weeks after the end of the study.

STRUCTURED ABSTRACT

Introduction

Learning environments should be supported and organized in a way that they will develop the interest positively (Güven Yıldırım & Köklükaya, 2016; Laçın Şimşek & Nuhoglu, 2009). Interest in courses is an important factor for learning course subjects. Students have a higher success and learning speed and more permanent learning in courses that they like (Yıldırım & Şensoy, 2017). Besides, one of the objectives of science course curriculums is to develop interest (MEB, 2006; MEB, 2013; MEB, 2017). Examining literature; it is seen that there are studies emphasizing that one of the factors affecting learning is interest (Demirel & Keleş, 2016; Dervişoğlu, Yaman & Soran, 2004; Emre, 2012; Emre & Erten, 2012; Erten, 2004; Laçın Şimşek & Nuhoglu, 2009; Sarıbiyık, Altunçekiç & Yaman 2004; Yıldırım & Şensoy, 2017). In the learning - teaching process, it is important for students to show an interest in their courses and course subjects, and also develop their interests. Science fairs are entertaining and exciting learning environments that may awaken the interest of students and motivate them in the learning process and contain interactive activities with students. In this context,

it is thought that studies aimed at determining the effect of learning environments like science fairs on an affective feature like interest, which is among important factors affecting learning, will contribute to literature.

Purpose

This study was conducted for the purpose of determining the impact of science fairs on the interest levels of 6th grade students toward science subjects.

Methodology

The research has a quasi-experimental method and an experimental design with pretest-posttest control group. The research was carried out with 6th grade students in a state secondary school in Ankara in the 2014-2015 school year and lasted for 15 weeks. There were 91 students in the study group (control group = 45, experiment group = 46). "Interest Scale about Science Topic" which was developed by Laçın Şimşek & Nuhoğlu (2009) was used as data collection tool. The reliability coefficient of the scale which is used for pre-test, post-test and follow-up test was determined as 0.85. Data were analyzed by Independent Samples t-test and One-Way ANOVA for Repeated Measures. The experimental process step of the study was performed by the same science teacher in both the control and the experimental group in science course. In the control group, education was applied according to the Science Course Curriculum and no experimental procedure was performed. In the experimental group, a similar education was applied as in the control group and preparation activities of science fair were held in courses and outside of courses every week. At the end of the science fair preparation of 15 weeks, the science fair was opened and students presented science fair activities to visitors for two days.

Findings, Discussion and Conclusion

As a result of the study, it was determined that there was a significant increase in the interest toward science subjects scores of students in the experimental group who participated in the science fair compared to the beginning of the study and this increase in the interest scores were preserved twelve weeks after finishing the application stage of the study. However, it was seen that there was no significant change in the interest scores of students in the control group at the end of the study process and twelve weeks after finishing the study. Besides, it was concluded that there was no significant difference between the interest scores of students in the experimental and the control group at the beginning of the application stage of the study, whereas there was a significant increase in the interest scores of students in the experimental group at the end of the application stage and twelve weeks after finishing the application stage, compared to students in the control group. According to these results, it may be suggested that science fairs have a significant impact on the development and sustainment of the interest toward science subjects levels of secondary school students. Result of the studies by Camcı (2008), Finnerty (2013), Yavuz, Büyükeksi & Büyükeksi (2014) also supports this result. The reason of this result could be explained with the fact that science fairs enable students to make investigations and design projects-activities in their favorite subjects, cause an excitement about finding a solution to the problem or designing

a product, take the learning environment outside of school and offer an environment where they can display study results and learn by fun and experience. Considering that science fair activities significantly increase the interest levels toward science subjects of students; it is believed that increasing the number of activities designing and presenting projects-activities at schools like science fairs that may awaken the interest of students and encouraging students to actively participate in such activities will contribute to developing affective features of students, as is targeted in science teaching curriculums.

Keywords: Science fairs, interest, interest toward science subjects, science education, informal learning environment

GİRİŞ

Derse yönelik ilgi, dersle ilgili konuların öğrenilmesinde önemli bir etkidir. Öğrencilerin ilgi duydukları derslerdeki başarısı ve öğrenme hızı daha yüksek, öğrendikleri konuların kalıcılığı ise daha uzun sürelidir (Yıldırım & Şensoy, 2017). Ayrıca Fen Dersi Öğretim Programları'nın amaçları arasında ilginin geliştirilmesi gerektiği vurgulanmıştır (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2006; MEB, 2013; MEB, 2017). Bu bağlamda öğrenme – öğretme sürecinde öğrencilerin derslerine ve dersleriyle ilgili konulara yönelik ilgi duymaları ve ilgilerini geliştirmeleri önem arz etmektedir.

Öğretimde İlgi

Literatür incelendiğinde öğrenmeyi etkileyen faktörlerden birinin de ilgi olduğunu vurgulayan araştırmalar görülmektedir (Demirel & Keleş, 2016; Dervişoğlu, Yaman & Soran, 2004; Emre, 2012; Emre & Erten, 2012; Erten, 2004; Laçın Şimşek & Nuhoğlu, 2009; Sarıbiyık, Altunçekiç & Yaman 2004; Yıldırım & Şensoy, 2017). Hidi, Renninger & Krapp (2004) yaptığı çalışmada eğitimcilerin ve öğretmenlerin öğrenme-öğretmede ilginin motive edici önşart olduğu düşüncesine sahip olduklarını vurgulamıştır. Psikolojik bir özellik olarak ifade edilen ilgi yaşama yön veren, seçimleri belirleyen, bir insanın bir faaliyete, kişi ya da objeye karşı kısıtlayıcı şartlar altında bile uzunca bir süre devam eden bağlanma isteği ya da eğilimi olarak ifade edilmektedir (Laçın Şimşek & Nuhoğlu, 2009; Önder, Akca & Gülsoy 2016). Tercihler ilgi duyduğumuz konulara, olaylara göre yapar, ne istediğimize ilgilerimiz doğrultusunda karar veririz. İlgi duyduğumuz konularda daha başarılı olma, zevk alarak gereklerini yerine getirme söz konusudur (Laçın Şimşek & Nuhoğlu, 2009).

Bir öğrencinin yeni bir üniteye başlarken o üniteyle ilgili bazı ön bilgilere sahip olması ne kadar önemli ise, aynı öğrencinin o üniteyi öğrenmeye karşı göstereceği ilgi ve merak da aynı derecede önemlidir (Çaycı, 2007). Çünkü ilgi motive olmayı, motivasyon da öğrenmeyi etkili hâle getirmektedir (Akgün, 1998; Sarıbiyık vd., 2004). Öğrencilerin, derse yönelik ilgileri bulunuyorsa, ilgi öğrenmeye yönelik motivasyonu harekete geçirerek öğrenmeyi kolaylaştırır. Konulara duyulan ilginin, konuların zorluk derecesinden bağımsız bir şekilde konuları anlamada oldukça etkili olduğunu belirten çalışmalar bulunmaktadır (Emre, 2012; Emre & Erten, 2012). İlgi duyulan şeyle ilgilenmek, kişi için çok önemli olup onda mutluluk uyandırır. Bu durum kişinin ilgi duyduğu obje hakkındaki bilgileri derinlemesine öğrenmesine neden olur. İlginin, kişinin gelişmesinde ve kişinin geleceğini planlamasında büyük bir önemi vardır (Erten, 2008). Erten (2004) tarafından yapılan çalışmada okul öncesi ve okul çağı döneminde oluşan ilginin ve tutumun gelecekte istendik davranışlar için temel oluşturacağı belirtilmiştir. Güven Yıldırım & Köklükaya (2016) tarafından yapılan çalışmada ilköğretimden itibaren öğrencilerin fen konularına duydukları ilginin belirlenmesi ve öğrenme ortamlarının öğrencilerin ilgilerini geliştirecek şekilde desteklenmesi gerektiği belirtilmiştir. Ayrıca Bilicioğlu & Yılmaz (2017), Dervişoğlu vd., (2004), Eke (2010), Erten, (2004),

Laçin Şimşek & Nuhoğlu (2009) tarafından yapılan çalışmalarda ilgi ile akademik başarı arasında anlamlı ilişki olduğu görülmüştür. Morrell & Lederman (1998) yaptığı çalışmada öğrencilerin fen konularına ilişkin ilgisini geliştirecek öğretim ortamlarının oluşturulması, öğretim yöntemleri - tekniklerinin kullanılması ve ilgi konusunda yapılan çalışmaların sayısının artırılması sayesinde fen başarısının gelişeceğini belirtmiştir. Ayrıca ilgi, tutum, motivasyon ve değer gibi değişkenler duyuşsal özellikler içinde önemli bir yere sahiptir. Bu nedenle fen öğretimi sürecinde bu duyuşsal özelliklerin de göz önünde bulundurulması ve öğrenme-öğretme etkinliklerinin bilişsel özelliklerin yanı sıra duyuşsal özelliklerin de dikkate alınarak planlanması, düzenlenmesi ve uygulanmasının müfredatta belirtilen amaçlara ulaşılması açısından yararlı olacağı söylenebilir (Yıldırım & Kansız, 2017). Bu nedenle ilgi hakkında yapılacak çalışmaların fen öğretim sürecinde beklenen amaçlara ulaşılmasında önemli olduğu düşünülmektedir. Buna dayanarak öğretmenler ilgi, öğrenme stili, beceri, ve motivasyon gibi öğrencilerin sahip oldukları bireysel farklılıkları göz önünde bulundurmalı, fen derslerinde ilgiyi çekebilecek, onlara bu dersi sevdirebilecek öğretim etkinlikleri yaptırmalı ve fen öğretim programını uygularken etkileşimli, ilgi çeken kaynaklar kullanılmalıdır (MEB, 2006; Uyanık, 2017). Bilim şenlikleri de öğrenme öğretme sürecinde öğrencilerin ilgisini çekebilecek, öğrenci motivasyonunu sağlayabilecek öğrencilerle etkileşimli etkinlikleri içeren okul dışı öğrenme ortamlarından biridir.

Bilim Şenlikleri

Amaç bilimsel yöntemi kullanarak bilimsel araştırma yapmayı öğrenen bireyleri teşvik etme ve bilimsel düşünmeyi geliştirme olan bilim şenlikleri; öğrencilerin bir bilimsel araştırma sürecine uygulamalı biçimde katılımını sağlayan, öğrenciler tarafından hazırlanan projelerin ve etkinliklerin sunulduğu, öğrencilerin arkadaşlarıyla, öğretmenleriyle, aileleriyle, bilim insanlarıyla ve toplumdaki diğer kişiler ile çalışmalarını paylaştığı, öğrencilerin tutumlarını geliştirerek öğrenme çıktılarının gelişimine katkı sağlayabilecek her yaştan öğrenci grubu için faydalı dönem sonu yada yıl sonu etkinlikleri kapsamında yapılan organizasyonlar olarak açıklanabilir (Abenarty & Vineyard, 2001; Kaptan & Bozkurt, 2002; Korkmaz, 2004; Korkmaz, 2012; Yıldırım & Şensoy, 2014). Bilim şenlikleri öğrencilerin öğretim programı çerçevesinde ve kendi ilgi alanları doğrultusunda belirledikleri konular üzerine araştırma yaparak araştırmalarının sonuçlarını sergileyebilecekleri ve eğlenerek öğrenebilecekleri bir ortam sunar (Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu [TÜBİTAK], 2017a). Bilim fuarları bir yarışma etkinliği değildir. Öğrencilerin ürettikleri bilimsel bilgileri arkadaşlarıyla, öğretmenleriyle ve ilgi duyan herkesle paylaşmalarını sağlayacak eğitici, öğretici ve eğlendirici bir ortamdır. Bu ortamda araştırmasını sunan öğrenciler, üretebilmenin heyecanını, ürettiğini başkalarıyla paylaşmanın coşkusunu ve bunların kendisinde oluşturduğu özgüven duygusunu yaşayacaktır (TÜBİTAK, 2017b).

Çiçek (2008) yaptığı çalışmada öğrencilerin bilim fuarlarında yaptıklarından daha fazla şey öğrendiklerini, edindikleri tecrübeyi kullanıp genişlettiklerini, fuarların organize biçimde öğrencilerin çalışmalarına yardım ederek kazandıkları bilgilerin en üst düzeyde olduğunu vurgulamıştır. Bilim şenlikleriyle ilgili literatür incelendiğinde bilim şenliklerinin, derse yönelik ilgi ve tutumun gelişimine katkı sağladığı (Şahin, 2012; Yıldırım & Şensoy, 2014; Yıldırım & Şensoy, 2017), öğrencilerin öğrendiklerini uygulamalarına fırsat sağladığı (Young, 2000), bilimsel araştırma yönteminin kullanılmasına imkan sağladığı, iletişim kurmaya, işbirlikli çalışmaya, özgüven sağlamaya, planlı çalışmaya, kendini ifade edebilmeye vb özelliklerin gelişimine katkı sağladığı (Camcı, 2008), araştırma yapabilme yeteneğinin gelişimine katkı sağladığı (Perry, 1995), yaratıcılığın gelişimine ve bağımsız araştırma yapabilmeye imkan sağladığı (Bunderson & Anderson, 1996), bilime duyulan ilgiyi geliştirdiği (Bunderson & Anderson, 1996; Perry, 1995), proje fuarları hakkında olumlu görüş ve düşüncelerin gelişimine katkı sağladığı (Karadeniz & Ata, 2013), problem çözme becerilerinin gelişimini etkilediği (Yıldırım, 2016) gibi öğrenciler üzerinde olumlu etkilerinin olduğu görülmektedir. Czerniak (1996) yaptığı çalışmada birçok eğitimcinin

öğrencilerin fene ilişkin tutum, bilimsel süreç becerileri, fenle ilgili içerik bilgisi ve öğrenci başarısının gelişimine yardımcı olduğunu düşündüğünü belirtmiştir. Çiçek (2008) yaptığı çalışmada bilim şenliklerinin öğrencilerin öğrenmelerine ve derse yönelik tutumlarının gelişmesine olumlu etki yaratacağı ve bilim şenliklerinin okullarda gerçekleştirilebileceğini vurgulamıştır. Rillero (2011) tarafından gerçekleştirilen araştırmada bilim şenliğinin belli standartlarda ve yarışma yerine iletişim ağırlıklı olmasıyla fen alanına ilişkin tutumu arttırabileceği belirtilmiştir.

Öğrencileri aktif kılacak olan bilim şenliklerinin düzenlenmesi öğrencinin konu ve kavramları daha iyi anlayabilmesi, özgüven geliştirici, yaratıcılığı arttırıcı, bilimi teşvik edici, özendirici ve araştırmaya yönlendirici olması açısından önemlidir (Çiçek, 2008). Durmaz, Oğuzhan Dinçer & Osmanoglu (2017) tarafından yapılan çalışmada okullarda bilim şenlikleri sayesinde öğrenci-öğretmenlerin fene ilişkin ilgilerinin çekilebileceği, bilim şenliklerinde yapılacak etkinlikler sayesinde fen ile günlük hayat arasındaki ilişkinin farkına varılması, fene ilişkin bilgi, beceri, ilgi ve tutumun artırılmasının mümkün olduğu belirtilmiştir (Durmaz, Oğuzhan Dinçer & Osmanoglu, 2017). Öğrencilere kendilerini gösterme fırsatı sağladığından öğrencilerin kendilerini geliştirmeleri açısından teşvik edicidir (Çiçek, 2008). Fen öğretiminde bilim şenlikleri ders dışı etkinlikler kapsamında değerlendirilebilir (Oğuz Ünver, Arabacıoğlu & Okulu, 2015). Bu bağlamda araştırmada ders-okul dışı öğrenme ortamlarına da yer verilmiştir.

İnformel Öğrenme Ortamları

Sınıf ve laboratuvar ortamları fen dersleri için sınırlı bir öğrenme ortamı olup, fen öğrenmede okul dışı mekanlar da öğrencilere birçok fırsatlar sunmaktadır (Sontay, Tutar & Karamustafaoğlu, 2016). Lin & Schunn' a (2016) göre okulun dışındaki fen öğrenmeye yönelik deneyimler fene ilişkin tutumları, ilgileri, motivasyonları ve becerileri geliştirmeyi etkilemektedir (Lin & Schunn, 2016). Okulun dışındaki bir başka deyişle informal öğrenme ortamlarının aşağıda verilen özelliklerine göre, ziyaretçiler için okul dışında öğrenme yaşantısı sağlayan bilim şenlikleri ve proje yarışmalarının informal öğrenme ortamları olduğu ifade edilebilir. Laçın Şimşek'e (2011, s.2) göre okul/sınıf dışında gerçekleşen öğrenme olarak da nitelendirilen informal öğrenme; yaşam içinde kendiliğinden gerçekleşen bireyin doğumundan itibaren çevreyle etkileşmesi sonucunda oluşan ve hayatın her noktasında devam eden öğrenme olarak açıklanabilir. Türkmen (2010) tarafından yapılan çalışmada ise informal öğrenmenin bireyin yaşamında doğal biçimde ortaya çıktığı ve bireyin deneyimleriyle meydana gelen öğrenmeleri içerdiği belirtilmiştir. Bu bağlamda, okul dışı öğrenme ortamlarına müze, hayvanat bahçesi, botanik bahçesi, planetarium, sanayi kuruluşu, milli park ve doğa eğitimi örnek olarak verilebilir (Laçın Şimşek, 2011; MEB, 2013; MEB, 2017; Türkmen 2010).

Fen eğitimi açısından informal öğrenme ortamları incelenirse, fen eğitimi sadece kapalı bir sınıf ortamında değil okul dışında da gerçekleştirilebilir. Okul dışı öğrenme ortamlarında gerçekleştirilen öğretimin öğrencilerin akademik başarıları, derse olan tutum ve ilgilerinin artmasında etkilidir (Bostan Sarioğlu & Küçüközer, 2017). Lakin (2006) tarafından yapılan araştırmada da okulun dışındaki etkinliklerin tutumlara, değerlere, inançlara olumlu etkisi bulunduğu, okul dışı etkinliklerin eğlenceli, heyecan verici olduğu ve bireylerin etkinlikleri uzun süre hatırladığı belirtilmiştir. Literatürde informal öğrenme ortamlarıyla ilişkili araştırmalar incelendiğinde informal öğrenme ortamlarının öğrencilerin başarı, anlama ve günlük hayatla ilişkilendirme gibi bilişsel özelliklerde olumlu gelişim sağladığı, tutum, ilgi, istek, merak vb. duyuşsal özelliklerde de olumlu yönde gelişim sağladığı sonuçlarına ulaşan araştırmalara rastlanmaktadır (Altıntaş, 2014; Bozdoğan, 2007; Çavuş, Umdü Topsisakal & Öztuna Kaplan, 2013; Ertaş, Şen & Parmaksızoğlu, 2011; Knapp, 2000; Nadelson & Jordan, 2012; Olson, Cox-Petersen & McComas, 2001; Tatar & Bağrıyanık, 2012; Yavuz & Balkan Kıyıcı, 2012). İnformal öğrenme (okul dışı) öğrenme ortamlarının bilişsel ve duyuşsal özellikler üzerindeki olumu etkisi göz önüne alındığında, öğrenme-öğretme sürecinde informal öğrenme ortamlarına da yer verilmesi, informal

öğrenme ortamlarında yapılan etkinlik sayısının artması, formal öğrenme ortamlarıyla informal öğrenme ortamlarının bütünleştirilmesi gerektiği düşünülmektedir.

Araştırmanın Gerekçesi ve Önemi

Fen dersi öğretim programlarında öğretim sürecinde öğrencilerin rolü; araştıran, sorgulayan, açıklayan, tartışan ve ürüne dönüştüren olarak açıklanmıştır (MEB, 2006; MEB, 2017). Laçın Şimşek & Nuhoglu (2009) tarafından yapılan çalışmada da öğrencilerin keşfetmeye istekli, araştıran, sorgulayan ve yeni deneyimlere açık olabilmesi için derse ilişkin ilgilerinin yüksek olması gerektiği belirtilmiştir. Bir başka deyişle öğrencilerin öğretim programında belirtilen öğrenci rolüne sahip olabilmeleri için derse ilişkin ilgilerinin yüksek olması gerekir. Ayrıca eğitim faaliyetinin amacına ulaşması için öğrencilerin bilgilerin kullanışlı olmasına inanmaları, ilgilerinin ve motivasyonlarının yüksek olması gerekmektedir. Bir projede yer almak ve bir amaca yönelik araştırma yapmak bilime ilişkin ilgiyi ve motivasyonu artıracaktır (Yavuz, Büyükeksi & Büyükeksi, 2014). Bilim şenliklerinde de öğrenciler bir projenin yada etkinliğin üyesi oldukları ve bir amaç için çalışmaları açısından, bilim şenlikleri fene ilişkin ilgi ve motivasyonun gelişimine katkı sağlayabilir. Yapılan araştırmalarda ise öğrenciler öğretim sürecinde ilkokuldan liseye doğru ilerledikçe fene ilişkin duyulan ilgide (Christidou 2011; Uyanık, 2017) ve fene ilişkin tutumda azalma meydana geldiği (Barmby, Kind, & Jones, 2008) görülmekte ve öğrencilerin fene ilişkin ilgi ve tutumlarının on dört yaşından önce gelişim gösterdiği vurgulanmıştır (Osborne & Dillon, 2008). Bilim şenliği gibi ilgi çekici okul dışı etkinliklerle ve öğrenme ortamlarıyla, öğrencilerin öğrenme –öğretme sürecinde ilgi ve tutumlarının azalmasının önlenilebileceği düşünülmektedir.

Yapılan çalışmalar öğrenme ortamlarının derse ilişkin ilgiyi olumlu yönde geliştirecek biçimde desteklenmesi ve düzenlenmesi gerektiğini göstermektedir (Güven Yıldırım & Köklükaya, 2016; Laçın Şimşek & Nuhoglu, 2009). Laçın Şimşek & Nuhoglu (2009) yaptığı çalışmada ilgi duyulan derslerde öğrencilerin başarılarının ve öğrenme hızlarının daha fazla olduğu ve öğrenilenlerin kalıcılığının daha uzun süreye sahip olduğunu belirtmiştir. Bilim şenlikleri de öğrencilerin ilgisini çeken, eğlenceli bir öğrenme ortamı olması nedeniyle öğrencilerin öğrenmesine katkı sağlaması açısından da araştırma önem taşımaktadır.

2013 ve 2017 yıllarında değişen Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programlarında öğrenme-öğretme sürecinin yapılandırılmasında araştırma-sorgulama tabanlı öğrenme stratejisi temel alınmıştır. Bu programlarda fen bilimleri dersinde bilgi öğrenme alanı içinde yer alan konuların anlamlı ve kalıcı olarak öğrenilebilmesi amacıyla araştırma-sorgulamaya dayalı öğrenme stratejisine uygun olarak sınıf içi ve okul dışı öğrenme ortamlarının tasarlanması ve kullanılması gerektiği vurgulanmıştır. Bu amaçla öğretim sürecinde informal öğrenme ortamlarına da (bilim-sanat-arkeoloji müzesi, planetaryumlar, hayvanat bahçeleri, botanik bahçeleri, doğal ortamlar vb.) yer verilmesi gerektiği belirtilmiştir (MEB, 2013; MEB, 2017). Bilim şenliklerini ziyaret eden öğrenciler açısından bilim şenliklerinin de araştırma-sorgulama tabanlı öğretim stratejisine uygun biçimde yapılandırılan okul dışı öğrenme ortamları olarak ifade edilebilir. Buna ilaveten 2017 fen bilimleri dersi öğretim programında öğrenme öğretme sürecinde öğrenciler tarafından tasarlanan ürünlerin dönem sonu yada yıl sonlarında bilim şenliği gibi organizasyonlarda sunması ve diğer öğrencilerle paylaşılması önerilmektedir. Bu noktada bilim şenliklerinin fen öğretim programlarında da vurgulanan öğretim sürecinde informal öğrenme ortamlarından yararlanılması ihtiyacının karşılanmasına yardımcı olacağı söylenebilir.

Fen dersi öğretim programındaki amaçlar içinde öğrencilerin meraklarının, tutumlarının ve ilgilerinin geliştirilmesi bulunmaktadır (MEB, 2006; MEB, 2013; MEB, 2017). Laçın Şimşek & Nuhoglu (2009) tarafından yapılan çalışmada öğrencilerin fenle ilgili yeni kavramları öğrenmelerinde ilgi ve tutumun önemli bir faktör olduğu belirtilmiştir. Bilim şenlikleri içinde yapılacak etkinliklerle fen ile günlük yaşam arasındaki ilişkinin farkına varılması, fene ilişkin bilgi, beceri, ilgi, tutumun gelişimi ve fen dersi amaçlarına ulaşılması mümkündür (Durmaz vd., 2017;

Yayla & Uzun, 2008). Bu çalışmada da bilim şenlikleri aracılığıyla fen konularına ilişkin ilginin geliştirilmesi hedeflendiği için, çalışmanın fen dersi öğretim programının amaçlarına ulaşılmasına da katkı sağlayabileceği söylenebilir. Buna ilaveten bu çalışmayı literatürdeki bilim şenliklerine yönelik yapılan araştırmalardan farklı kılan, deneysel işlem süresinin 15 hafta gibi duyuşsal özelliklerde değişim gerçekleşmesini sağlayabilecek uzunluğa sahip olmasıdır.

Literatür incelendiğinde ülkemizde bilim şenliklerinin öğrenme ürünlerinin gelişimine etkileri hakkında yapılan araştırmaların sayısının az olması dikkat çekmektedir. Bu bağlamda bilim şenliklerinin fen bilimleri dersi ve konularına yönelik ilginin gelişiminde nasıl bir etkiye sahip olduğunun saptanmasına ilişkin araştırmaların literatüre olumlu katkıda bulunacağı söylenebilir. Buna ilaveten öğrencilerin ilgi düzeylerinin gelişimine etki eden faktörlerin saptanmasına ilişkin çalışmaların; ilgi düzeylerinin artırılması, fen öğretim programında belirtilen hedeflere ulaşılması ve alana katkı sağlayabilmesi yönünden önem arz ettiği söylenebilir.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışma ortaokul altıncı sınıf öğrencilerinin fen bilimleri dersi konularına ilişkin ilgi düzeylerine bilim şenliklerinin etkisini tespit etmek ve ilginin geliştirilmesine yönelik öneri sunmak amacıyla gerçekleştirilmiştir.

YÖNTEM

Araştırmanın Tasarımı

Bu çalışma yarı deneysel yöntem kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Çalışma öntest–sontest kontrol gruba sahip deneysel desenle gerçekleştirilmiştir (Linn & Gronlund, 2000). Araştırmadaki çalışma grubunda yer alan kontrol-deney grubunun belirlenmesinde hazır şubeler kullanıldığı, bu şubelerde yer alan öğrencilerde yer değişikliği yapılmadığı için araştırmanın modeli yarı deneysel olarak planlanmıştır (Büyüköztürk vd., 2016; Karasar, 2016).

Araştırmanın Çalışma Grubu

Kontrol ve deney grubundan oluşan araştırmadaki çalışma grubunda 2014-2015 öğretim yılının ikinci yarısında Ankara ilinde bulunan bir devlet ortaokulunda okuyan 6. sınıftaki öğrenciler bulunmaktadır. Altıncı sınıf 4 şubenin ikisi deney ve ikisi kontrol grubu olarak atanmasına seçkisiz atama yöntemi ile karar verilmiştir. 91 öğrenciden oluşan çalışma grubunda; kontrol grubu 45, deney grubu 46 öğrenciden meydana gelmiştir. Araştırmanın örnekleme yöntemi uygun örneklemedir (Büyüköztürk vd., 2016; Karasar, 2016).

Araştırmanın Uygulama Basamağı

Araştırmanın deneysel işlem basamağı 2014-2015 eğitim-öğretim yılı içinde Ankara ilindeki bir ortaokulun altıncı sınıf öğrencileriyle 15 haftalık bir sürede yapılmıştır. Bu süreye ön-son-izleme testlerinin uygulanması dâhil edilmemiştir. Deneysel işlem basamağı, kontrol-deney grubunda aynı fen bilgisi öğretmeni tarafından yapılmıştır. Deneysel işlem öncesinde ön test olarak her iki gruba da Fen Konularına İlişkin İlgi Ölçeği uygulanmıştır. Araştırmanın uygulama aşamasında kontrol grubunda bulunan öğrenciler herhangi bir deneysel işleme tabi tutulmamış, altıncı sınıf fen öğretim programı takip edilerek öğrenme-öğretme süreci gerçekleştirilmiştir. Deney grubunda ise kontrol grubunda uygulanan öğretim takip edilirken, her hafta derslerde ve fen dersinin dışında bilim şenliği faaliyetleri gerçekleştirilmiştir. Bilim şenliği faaliyetlerinin büyük bir bölümüne dersin dışında yer verilmiştir. Deneysel işlemin başında bilim şenliği, bilimsel metot, problem çözme süreci ve aşamaları, proje-araştırma süreci ve aşamaları, proje günlüğü konuları deney grubu öğrencilerine sunumlarla açıklanmış ve bu konularla ilgili örnekler gösterilmiştir. Deney grubundaki öğrencilerden işbirliği içinde çalışma yürütebilecekleri ikişer kişiden oluşan çalışma grupları meydana getirmeleri sağlanmıştır. Deney grubu öğrencilerinden bilim şenliği projeleri-etkinlikleri için fen bilimleri

alanında ilgi duydukları bir konuyla ilişkili bir problem, soru yada sorun bulmaları, bilimsel metodun uygulanmasıyla bu problemin-sorunun çözülmesi amacıyla araştırma yapmaları istenilmiştir. Öğrenciler yaptıkları araştırmanın sonucunda problemin-sorunun çözülmesine ilişkin bir etkinlik tasarlamışlardır. Öğrencilerin tasarladıkları etkinliklerin ortaokul altıncı sınıf öğrencisi bilişsel düzeylerine uygun görülenler fen bilgisi öğretmeni kılavuzluğunda öğrencilerle birlikte seçilip, öğrenci çalışma grupları tarafından fen bilimleri şenliği etkinlikleri tasarlanmıştır. Öğrenciler bu etkinliklere ilişkin fen bilimleri öğretmeni rehberliğinde etkinliklerin sunum ve posterlerini hazırlamıştır. Bilim şenliğindeki etkinliklerin gerçekleştirildiği alan, bilim şenliğine etkinlikle katılan öğrencilerle birlikte hazırlanmıştır. 15 haftalık bir çalışma ve hazırlanma süresi sonunda, fen bilimleri bilim şenliğinin açılışı öğrencilerle birlikte yapılmıştır. Fen bilimleri şenliği iki gün süresince şenliğin yapıldığı okulda ve çevredeki diğer okullarda bulunan öğrencilere ve öğrenci ailelerine ziyaret için açılmıştır. Deney grubu öğrencileri tarafından bilim şenliği etkinlikleri ziyaretçi öğrencilere sunulurken ve ziyaretçi öğrencilerin de katılımıyla etkinlikler yapılmıştır. Deneysel işlemin sonunda ilgi ölçeği her iki grubu da son test, üç ay sonra ise izleme testi şeklinde uygulanarak araştırma tamamlanmıştır.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada ortaokul altıncı sınıf öğrencilerinin ilgi düzeylerini tespit edebilmek amacıyla Laçin Şimşek & Nuhoglu'nun (2009) geliştirme çalışmalarını yaptığı "Fen Konularına Yönelik İlgi Ölçeği" kullanılmıştır. 5'li likert yapıda olan ölçeğin seçenekleri "tamamen katılıyorum", "katılıyorum" "kısmen katılıyorum" "katılmıyorum" ve "tamamen katılmıyorum" biçimindedir. Ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları araştırmacılar tarafından gerçekleştirilmiş ve aşağıdaki aşamalar izlenmiştir. Araştırmacılar tarafından oluşturulan madde havuzundan maddeler seçilerek başlangıçta 44 madde halinde hazırlanan ölçek, 6., 7. ve 8. sınıflarda okuyan 167 öğrenciye uygulanmıştır. Bu uygulamadan elde edilen verilerle ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmıştır. Araştırmacılar ölçeğin geçerlik analizini yapmak için dört uzmandan görüş almıştır. Yapı geçerliliğini belirleyebilmek amacıyla faktör analizi yapılmıştır. Verilerin faktör analizi için uygunluğu Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı ve Barlett Sphericity testiyle analiz edilerek (KMO katsayısı .685 ve Barlett Sphericity testi sonucu anlamlılık=,00 $p<,01$) faktör analizi yapılabilmesi için verilerin uygun bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır. 44 maddenin faktör analizinde temel bileşenler analizi kullanılmıştır. 44 maddenin madde - toplam korelasyonları incelendiğinde 0,30'un üzerinde olduğu görülmüştür. Birden fazla faktör altında yer alan ve cronbach alfa güvenirlik katsayısını düşüren 17 maddenin ölçekten çıkarılması sonucunda tekrar faktör analizi yapılmıştır. Ölçekte kalan 27 maddenin faktör analizi neticesinde ölçekteki ortak varyansları 0,16 ile 0,75 aralığında değişen 27 maddenin toplam varyans miktarının yüzde 49,56'sını açıklayan birden büyük özdeğere sahip 6 faktörden oluştuğu belirlenmiştir. Faktör analizinde yapılan equamax döndürme işlemi sonucunda ölçekte yer alan maddelerin ortak varyanslarının ,29 ile ,67 aralığında, faktör yük değerlerinin ise ,46 ile ,75 aralığında değiştiği saptanmıştır. 27 maddeden oluşan nihai ölçekte 21 tane olumlu, 6 tane olumsuz madde bulunmaktadır. Nihai ilgi ölçeğinin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısının $\alpha = ,79$ olduğu belirlenmiştir.

Bu araştırma için ölçeğin güvenirlik analizini yapmak amacıyla, araştırmanın örnekleminin yer aldığı okulda deney ve kontrol grubunun dışındaki şubelerde öğrenim gören 212 altıncı sınıf öğrencisine ölçek uygulanmıştır. Elde edilen verilerin analizi sonucunda bu araştırma için Cronbach Alpha katsayısının $\alpha = .85$ olduğu tespit edilmiştir. Bu değer ilgi ölçeğinin bu araştırma için güvenilir olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, 2016). 5'li likert tipindeki fen konularına ilişkin ilgi ölçeğinde madde olumlu ifade içeriyorsa "Tamamen katılıyorum", "Katılıyorum", "Kısmen katılıyorum", "Katılmıyorum", "Hiç katılmıyorum" seçenekleri sırasıyla 5, 4, 3, 2, 1 puan olarak puanlanmıştır. Olumsuz ifade içeren maddelerin puanlanmasında ise bu puanlamanın tersi kullanılmıştır. Fen konularına yönelik ilgi ölçeğinden en az 27 puan, en fazla 135 puan alınabilir.

Verilerin Analizi

Araştırma verilerinin analiz sürecinde SPSS 22 programı kullanılmıştır. Fen konularına yönelik ilgi ölçeği verilerinin normal dağılım gösterip göstermediğini incelemek için betimsel istatistik (mod, medyan, aritmetik ortalama) uygulanmıştır. Deney-kontrol grubunda bulunan öğrencilere ait ilgi puanları arasında anlamlı seviyede farklılık olup olmadığı “Bağımsız Gruplar İçin t-Testi” ile, araştırma gruplarının kendi içinde, fen konularına ilişkin ilgi ön-son-izleme testleri puanlarının arasında anlamlı seviyede fark oluşup oluşmadığını saptamak amacıyla “Tekrarlı Ölçüm Tek Faktörlü ANOVA” uygulanmıştır (Büyüköztürk, 2016). Anlamlı farkın çıktığı durumlarda etki büyüklüğünün tespitinde Eta Squared (η^2) değeri hesaplanmıştır. Eta Squared (η^2) değeri için $0,01 < \eta^2 < 0,06$ ise küçük, $0,06 \leq \eta^2 < 0,14$ orta ve $0,14 \leq \eta^2$ ise yüksek etki büyüklüğü olarak yorumlanabilir (Cohen, 1988). Verilerin normal bir dağılıma sahip olup olmadığını belirlemek için Shapiro Wilks testi kullanılmıştır. Analiz sonuçları ,05 seviyesindeki anlamlılığın dikkate alınmasıyla değerlendirilerek araştırma sonuçlarına ulaşılmıştır.

BULGULAR

Öğrencilerin kontrol ve deney grubuna dağılımı Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Öğrencilerin gruplara dağılımı

Grup	N	%
Kontrol	45	49,45
Deney	46	49,55
Toplam	91	100,00

Tablo 1 incelendiğinde öğrencilerin % 49,45’i kontrol grubunda, % 49,55’i deney grubunda bulunmaktadır.

Kontrol ve deney grubu öğrencilerine uygulanan fen konularına ilişkin ilgi ön, son ve izleme testlerine ilişkin nicel verilerin hangi istatistiki yöntemle analiz edilmesine yönelik karar verebilmek için araştırma yapılmıştır. Nicel veriler parametrik veya non-parametrik istatistik yöntemleri ile analiz edilebilmektedir. Parametrik istatistik yöntemlerinin kullanılabilmesi için veriler normal dağılıma sahip olması gerekmektedir (Sim & Wright, 2002). Bu bağlamda kontrol ve deney grubu öğrencilerinin fen konularına ilişkin ilgi ön, son ve izleme testi verilerinin analizinin yapılmasında hangi istatistiki yöntemin kullanılacağını saptamak için betimsel analiz yapılmış ve analizin sonuçları Tablo 2’de gösterilmiştir. Bu bulgular değerlendirilerek fen konularına ilişkin ilgi ön, son ve izleme testi verilerinin normal dağılıp dağılmadığına karar verilmiştir.

Tablo 2. Fen konularına ilişkin ilgi ön, son ve izleme testlerine ait betimsel analiz sonuçları

Test	Grup	N	$\bar{X}$	S	Medyan	Mod	Çarpıklık	Basıklık	Shapiro Wilks p
Ön Test	Kontrol	45	98,40	13,73	97,00	96,00	-0,26	-0,09	0,52
	Deney	46	98,07	14,53	99,50	100,00	-0,42	-0,38	0,17
Son Test	Kontrol	45	99,56	14,56	99,00	100,00	-0,08	-0,74	0,71
	Deney	46	116,28	14,71	116,00	119,00	-0,10	-0,40	0,96
İzleme Testi	Kontrol	45	99,38	14,04	97,00	97,00	-0,12	-0,48	0,18
	Deney	46	115,22	13,95	116,50	117,00	-0,21	-0,33	0,69

Tablo 2’de sunulan bulgulara göre, hem kontrol hem de deney grubu öğrencilerinin fen konularına ilişkin ilgi ön testin verilerinin ortalamaları, medyanları, modları yakındır. Ayrıca hem kontrol hem de deney grubundaki öğrencilerin ilgi son test ve izleme testleri verilerinin de ortalama-medyan-mod değerleri yakınlık göstermektedir. Tablo 2’deki bulgular deney-kontrol grubu öğrencilerinin ön-son-izleme testlerinin basıklık ve çarpıklık katsayılarının -1.5---+1.5 aralığında olduğunu göstermektedir. Buna ilaveten deney-kontrol grubundaki öğrencilerin ilgi ön-son-izleme testleri verilerinin Shapiro Wilks analizi sonucunda anlamlılık düzeylerinin 0,05’ten büyük olduğu görülmektedir.

Hem kontrol hem deney grubundaki öğrencilerin fen konularına ilişkin ilgi ön-son-izleme testlerinin aritmetik ortalamaları, medyanları ve modlarının yakınlığı, basıklık ve çarpıklık katsayılarının yer aldığı (-1.5---+1.5) aralığı, Shapiro Wilks anlamlılık düzeylerinin 0,05’ten büyük olması, deney-kontrol grubu örneklem büyüklüğünün 30’dan fazla olması bulgularına göre, deney-kontrol grubu öğrencilerinin fen konularına ilişkin ilgi ön-son-izleme testleri puanlarının normal dağıldığı ifade edilebilir (Baykul & Güzeller, 2014; Kalaycı, 2016; Köklü, Büyüköztürk & Bökeoğlu, 2006; Tabachnick & Fidell, 2013). Bu sonuçlar incelendiğinde normal dağılıma sahip olduğu görülen veriler için kullanılacak istatistiki analizde, parametrik test uygulanması uygun görülmüştür.

Deney-kontrol grubu öğrencilerinin araştırma sürecinin başında başarılarının denkliliğini saptamak için, I. eğitim-öğretim dönem fen dersi ortalamaları analiz edilmiş ve sonuçları Tablo 3’te sunulmuştur. Ayrıca öğrencilerin uygulamanın başındaki fen konularına ilişkin ilgileri yönünden de denklilikleri incelenerek sonuçları Tablo 4’de sunulmuştur. Fen konularına ilişkin ilgi ölçeğinden öğrencinin aldığı toplam puan, ölçekteki toplam madde sayısına bölünmesiyle, öğrencilerin ilgi puanları hesaplanmıştır.

Tablo 3. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin 6. sınıf 1. dönem fen dersi notlarına ait bağımsız gruplar t-testi sonuçları

Grup	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Kontrol	45	79,20	12,89	89	0,09	,93
Deney	46	78,96	13,87			

Tablo 3’te verilen bulgular deney ve kontrol grubunda bulunan altıncı sınıf öğrencilerinin birinci dönem fen dersi notlarının ortalamaları arasında anlamlı fark olmadığını göstermektedir ($t_{(89)} = 0,09$; $p > ,05$). Elde edilen bu sonuç incelendiğinde, araştırmanın başlangıcında deney ile kontrol grubu öğrencilerinin fen başarılarının benzer seviyede ve denk olduğu ifade edilebilir.

Tablo 4. Fen konularına ilişkin ilgi önteste ait puanlara uygulanan bağımsız gruplar için t-testi sonuçları

Grup	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Kontrol	45	3,64	0,51	89	0,11	0,91
Deney	46	3,63	0,54			

Tablo 4’te incelendiğinde deneysel işlemin başlangıcında deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin, fen konularına ilişkin ilgi öntest puanlarının arasında anlamlı farklılık bulunmamaktadır ($t_{(89)} = 0,11$; $p > ,05$). Bu bulguya dayanarak deneysel işlemin başlangıcında deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ilgi seviyelerinin benzer olduğu söylenebilir.

Tablo 5. *Fen konularına ilişkin ilgi son t-teste ait puanlara uygulanan bağımsız gruplar için t-testi sonuçları*

Grup	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Kontrol	45	3,69	0,54	89	-5,45	,000
Deney	46	4,31	0,55			

Tablo 5'deki bulgulara göre deneysel işlemin sonunda deney ve kontrol grubu öğrencilerinin, fen konularına ilişkin ilgi son test puanlarının arasındaki fark anlamlıdır ($t_{(89)} = -5,45$; $p < ,05$). Kontrol ($\bar{X}=3,69$) ile deney ($\bar{X}=4,31$) grubunda yer alan öğrencilerin ilgi son teste ait aritmetik ortalamalar incelendiğinde, deney grubunun puanlarının kontrol grubundan anlamlı seviyede yüksek olduğu görülmektedir. Oluşan anlamlı fark için etki büyüklüğü değeri $\eta^2 = 0.25$ olarak hesaplanmıştır. $\eta^2 \geq 0.14$ olduğu için etki büyüklüğü yüksek seviyede bir etkiyi ifade etmektedir (Cohen, 1988).

Tablo 6. *Fen konularına ilişkin ilgi izleme testine ait puanlara uygulanan bağımsız gruplar t-testi sonuçları*

Grup	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Kontrol	45	3,68	0,52	89	-5,40	,000
Deney	46	4,27	0,52			

Tablo 5'te görülen analiz sonuçları incelendiğinde, araştırmanın uygulama aşaması bittikten üç ay sonrasındaki deney-kontrol grubu öğrencilerinin, fen konularına ilişkin ilgi izleme testi puanlarının arasındaki farkın anlamlı olduğu ($t_{(89)} = -5,40$; $p < ,05$), anlamlı farkın deney grubundaki öğrencilerin lehine olduğu görülmektedir. Başka bir ifadeyle deneysel işlem bittikten üç ay sonra deney grubu öğrencilerin izleme testi puan ortalamaları ($\bar{X}=4,27$) kontrol grubu öğrencilerinden ($\bar{X}=3,68$) anlamlı seviyede daha yüksektir. Oluşan anlamlı fark için etki büyüklüğü değeri $\eta^2 = 0.25$ olarak hesaplanmıştır. $\eta^2 \geq 0.14$ olduğu için etki büyüklüğü yüksek seviyede bir etkiyi ifade etmektedir (Cohen, 1988).

Tablo 7. *Kontrol grubundaki öğrencilerin ilgi ön, son ve izleme testi puanlarının betimsel istatistik sonuçları*

Ölçüm No	Ölçüm	N	$\bar{X}$	S
1	Öntest	45	3,64	0,51
2	Sontest	45	3,69	0,54
3	İzleme Testi	45	3,68	0,52

Tablo 8. Kontrol grubu öğrencilerinin ilgi ön, son ve izleme testi puanlarının tekrarlı ölçümler tek faktörlü ANOVA analiz sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Denekler arası	35,01	44	0,796			
Ölçüm	0,05	2	0,025	2,00	0,14	Yok
Hata	1,05	88	0,012			
Toplam	36,11	134				

Tablo 7 ve 8 de kontrol grubu öğrencilerinin fen konularına ilişkin ilgi son test puan ortalamasının ($\bar{X}=3,69$), hem ön test ($\bar{X}=3,64$), hem de izleme testinin puanlarından ($\bar{X}=3,68$) yüksek olduğu görülmektedir. Tablo 8’de verilen sonuçlar, ilgi ön, son ve izleme testlerine ait puanlar arasındaki farkların anlamlı seviyede olmadığını ifade etmektedir ($F_{(2-88)}= 2,00$; $p>,05$). Bu bulgu kontrol grubunun araştırmanın başlangıcındaki, sona erdiğiindeki ve üç ay sonraki fen konularına ilişkin ilgi düzeylerinin benzer olduğu biçiminde ifade edilebilir.

Tablo 9. Deney grubundaki öğrencilerin ilgi ön-son-izleme testleri puanlarının betimsel istatistik sonuçları

Ölçüm No	Ölçüm	N	$\bar{X}$	S
1	Öntest	46	3,63	0,54
2	Sontest	46	4,31	0,55
3	İzleme Testi	46	4,27	0,52

Tablo 10. Deney grubu öğrencilerinin ilgi ön-son-izleme testleri puanlarının tekrarlı ölçümler tek faktörlü ANOVA analiz sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Denekler arası	36,70	45	0,816			
Ölçüm	13,19	2	6,596	353,52	,000	2-1
Hata	1,68	90	0,019			
Toplam	51,57	137				3-1

Tablo 9 ve 10’daki bulgulara dayanarak, deney grubu öğrencilerinin fen konularına ilişkin ilgi ön, son ve izleme testlerinin ortalamaları arasında anlamlı seviyede farklılık bulunmaktadır ($F_{(2-90)}= 353,52$; $p<,05$). Tablo 10’daki Bonferroni testi sonuçlarına göre oluşan bu anlamlı fark ilgi öntest-sontest arasında, son testin lehinde ve izleme testi-öntest arasında, izleme testinin lehinde olduğu görülmüştür. Bu sonuç deney grubunun deneysel işlemin sona erdiğiindeki ($\bar{X}=4,31$) ve üç aylık sürenin sonundaki ilgilerinin ($\bar{X}=4,27$), başındakine ($\bar{X}=3,63$) kıyasla anlamlı düzeyde daha yüksek olduğunu göstermektedir. Ayrıca izleme testinin puan ortalaması son testin puan ortalamasından düşük olmasına karşın, son test ve izleme testinin ortalamaları arasında oluşan bu puan farkı anlamlı değildir. Buna dayanarak deney grubunun deneysel işlemin sona erdiğiindeki ve sona erdikten üç aylık süre geçtiğiindeki fen konularına ilişkin ilgi seviyelerinin benzer olduğu ifade edilebilir. Oluşan anlamlı fark için etki büyüklüğü değeri $\eta^2= 0.94$ olarak hesaplanmıştır. $\eta^2 \geq 0.14$ olduğu için etki büyüklüğü yüksek seviyede bir etkiyi ifade etmektedir (Cohen, 1988).

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Tartışma

Bilim şenliklerinin ortaokul altıncı sınıfta okuyan öğrencilerin fen konularına ilişkin ilgilerine etkisini belirlemek amacıyla bu araştırma gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın uygulama aşamasının başında deney ve kontrol grubu öğrencilerinin fen dersi başarılarının benzer seviyede ve denk olduğu bulgusuna ulaşılmıştır ($t_{(89)} = 0,09$; $p > ,05$). Buna ilaveten uygulama aşamasının başında deney ve kontrol grubu öğrencilerinin fen konularına ilişkin ilgi puanları anlamlı farklılık göstermemektedir ($t_{(89)} = 0,11$; $p > ,05$). Bu bulgular kontrol ile deney grubu öğrencilerinin fen konularına ilişkin ilgilerine deneysel işlemin etkisinin karşılaştırılabilmesi için grupların ilgi ve fen başarıları yönlerinden denk olması amacını sağlamaktadır.

Araştırmanın uygulama aşamasının sonunda deney grubunun fen konularına ilişkin ilgilerinin, kontrol grubundan anlamlı biçimde daha yüksek olduğu görülmektedir ($t_{(89)} = -5,45$; $p < ,05$). Uygulama aşaması tamamlandıktan üç ay sonra da deney grubu öğrencilerinin fen konularına ilişkin ilgileri, kontrol grubundaki öğrencilerden anlamlı olarak büyük olduğu saptanmıştır ($t_{(89)} = -5,40$; $p < ,05$). Bu iki bulgu, deney grubunda gerçekleştirilen bilim şenliği etkinliklerinin kontrol grubundaki öğretime göre, altıncı sınıftaki öğrencilerin fen konularına ilişkin ilgilerini geliştirmede ve fen konularına ilişkin ilgide gerçekleşen anlamlı artışın üç ay sonrasında da değişmemesinde daha etkili olduğunu göstermektedir.

Kontrol grubundaki altıncı sınıf öğrencilerinin uygulamanın başlangıcındaki, sona erdiği ve sona erdikten üç aylık süre sonrasındaki fen konularına ilişkin ilgi puan ortalamaları benzer düzeydedir ($F_{(2-88)} = 2,00$; $p > ,05$). Deney grubu altıncı sınıf öğrencilerinin uygulama aşamasının sona erdiği ve uygulama aşaması sona erdikten üç aylık süre sonrasındaki fen konularına ilişkin ilgi puanları, uygulama aşamasının başındakine göre anlamlı biçimde daha yüksek olduğu görülmüştür ($F_{(2-90)} = 353,52$; $p < ,05$). Deney grubu öğrencilerinin uygulama aşamasının sona erdiği ve uygulama aşaması bittikten üç aylık süre sonraki fen konularına ilişkin ilgileri ise benzer seviyededir. Bu bulgular dikkate alındığında, altıncı sınıfta öğrenim gören öğrencilerin fen konularına ilişkin ilgi düzeylerini geliştirmede ve gerçekleşen bu gelişimin 3 ay gibi bir sürenin sona erdiğinde de korunmasında bilim şenliği faaliyetlerinin etkili olduğu ifade edilebilir.

Bilim şenlikleriyle ilgili literatür tarandığında bilim şenliklerinin öğrencilerin ilgileri, tutumları gibi duyuşsal özelliklerin üzerinde olumlu yönde katkılarının olduğunu gösteren çalışmalar görülmektedir. Bu çalışmalara verilebilecek örneklerden biri fen bilgisi öğretmenliğinde okuyan öğrencilere ait bilimsel inanışları belirlemek ve bilim şenliklerinin bilimsel inanış ve başarıya etkisini tespit edebilmek amacıyla Yavuz vd., (2014) tarafından gerçekleştirilen araştırmadır. Bu araştırmanın sonucunda bilim şenliğine etkinliklerle katılan öğrencilerin, alışılmış öğrenme yöntemlerinin dışına çıkılması nedeniyle kimya dersine ilişkin ilgilerinin arttığı saptanmıştır. Finnerty (2013) tarafından yapılan araştırmada bilim şenliğinde yer alan ve yer almayan öğrencilerin fene ilişkin ilgi ile tutum ön-son testlerinin ortalamaları arasındaki farkın anlamlı seviyede olmadığı görülmüştür. Ancak araştırmada öğrencilerin bilim şenliği deneyimlerinden fayda gördükleri ve fene duyulan ilgi ve tutumda bilim şenliğinin önemli bir rolünün olduğu belirtilmiştir. Camcı (2008) bilim şenliğinde görev alan ve almayan ilköğretim öğrencilerinin bilim insanına-bilime ilişkin imaj ve ilgileri arasında fark oluşup oluşmadığını saptamak amacıyla bir çalışma gerçekleştirmiştir. Çalışmada bilim şenliklerine katılım gösteren öğrencilerin bilimin doğasıyla ve bilimsel süreçlerle daha fazla ilgilendiği, bilim şenliklerine katılmayanların ise günlük hayatta doğrudan gözlemlenen olaylarla daha fazla ilgilendiği sonucu bulunmuştur.

Durmaz vd., (2017) tarafından yapılan araştırmada bilim şenliklerinin öğretmen adaylarının fen öğretimleri ve öğrencilerin fene ilişkin tutumları üzerinde nasıl bir etkiye sahip olduğu

incelenmiştir. Araştırmada bilim şenliklerinin öğretmenlik okuyan öğrencilerin fen öğretimine yönelik tutumlarının gelişiminde ve ortaokul öğrencilerinin fene ilişkin tutumlarını arttırmada etkili olduğu görülmüştür. Çiçek (2008) tarafından yapılan çalışmada lise 2. sınıftaki öğrencilerin kimya başarıları ve kimya dersi tutumları üzerinde bilim şenliklerinin etkisi araştırılmıştır. Araştırmada sonuç olarak bilim şenliği uygulamalarının, öğrencilerin kimya dersini öğrenmelerine ve kimya dersi tutumlarının gelişmesine olumlu katkı sağladığı ve bilim şenliklerinin okullarda yapılabileceği bulunmuştur. Şahin (2012) yaptığı çalışmada bilim şenliklerinin lise 10. sınıfta okuyan öğrencilerin kimya tutum puanlarına etkisini saptamak amacıyla bir araştırma yapmıştır. Araştırmanın bulguları bilim şenliklerinin kimya dersine ilişkin tutum üzerinde olumlu etkisi olduğu sonucunu göstermiştir. Karadeniz & Ata (2013) tarafından yapılan araştırmada sosyal bilgiler proje fuarında projeleriyle yer alan öğrencilerin fuarda projenin hazırlanma sürecine ilişkin görüşlerini değerlendirilmiştir. Çalışmada proje fuarına projeye katılan öğrencilerin fuara ilişkin pozitif yönde düşünce ve görüşler geliştirdikleri sonucu bulunmuştur. Buna ilaveten Yıldırım & Şensoy (2014) 6. sınıftaki öğrencilerin fene ilişkin tutum düzeylerine bilim şenliklerinin etkisini belirlemek amacıyla yaptığı çalışmada bilim şenliklerinin fen dersine ilişkin tutumların olumlu yönde gelişimine ve bu gelişimin korunmasına katkı sağladığı tespit edilmiştir. Yayla & Uzun (2008) bilim şenliklerinde proje hazırlayan 6, 7 ve 8. sınıflardaki öğrencilerin bilim şenliğine proje hazırlama süreci hakkındaki görüşleri ve buna ilişkin yapılan gözlemlerin sonuçlarını irdelemek amacıyla bir çalışma yapmıştır. Araştırmada görüşülen öğrencilerin çoğunun gönüllü ve ödüsüz katıldığı, proje konusunu belirlemelerinde proje konusunu merak etmelerinin etkili olduğu, proje konusunu anlamada fayda sağladığı, fen dersine ilişkin öğrenci tutumlarında olumlu değişim ve meslek tercihlerinde de değişiklikler sonucuna ulaşılmıştır. Sergiye ziyaretçi olarak katılan öğrencilerle yapılan görüşmelerde, öğrencilerin proje hazırlamaya duydukları istegin ve fen dersi tutumlarının olumlu bir biçimde değiştiği görülmüştür. Jaworski (2013) tarafından yapılan çalışmada bilim fuarlarının, fuarı ziyaret eden öğrencilerin bilim çalışmalarına yönelik tutumlarının olumlu yönde artmasına katkı sağladığı, bilim çalışmalarına karşı daha olumlu bir tutum sergileyen katılımcıların daha önce bilim fuarına katılmadan önce bilime ilgi duyan öğrenciler olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bilim şenliklerinin temelinde de projeler yer aldığı için tartışma bölümünde proje yarışmalarına ilişkin araştırma sonuçlarına da yer verilmiştir. Bu çalışmalardan biri 47. TÜBİTAK Ortaöğretim Öğrencileri Araştırma Projeleri Yarışması Türkiye finalinde yer alan öğrencilerin proje geliştirme sürecinde geliştirdikleri kazanımları öğrenci ve öğretmen görüşleri olarak araştıran Sözer (2017) tarafından yapılmıştır. Proje yarışmasında öğrencilerin katıldıkları proje geliştirme sürecinin, bilime olan bakış, merak duygusu, özgüven, araştırma ve iletişim becerileri gibi özelliklerinin gelişimine olumlu katkısı olduğu sonucu saptanmıştır. Öğrenci ve öğretmenlerin proje yarışmasında yaşadıkları süreçten memnun oldukları belirlenmiştir. İlköğretim Matematik ve Fen Bilimleri Proje Yarışması'na fenle ilgili proje ile katılan öğrencilerin fen dersine ilişkin görüş, tutum ve fen öğretmenlerinin görüşlerini araştırmak amacıyla Sülün, Ekiz & Sülün (2009) tarafından bir çalışma yapılmıştır. Araştırmada proje yarışmalarının proje geliştiren öğrencilerin fene ilişkin tutumlarının gelişimine olumlu katkısı olduğu bulunmuştur. Akpınar, Yıldız, Akpınar & Ergin (2008) tarafından yapılan çalışmada bilim şenliğine projeler geliştiren 6, 7 ve 8. sınıflardaki öğrencilerin proje hazırlama süreci ve bu süreçte geliştirdikleri kazanımlar incelenmiştir. Araştırmada öğrencilerin bilim şenliklerinde gerçekleştirilen proje çalışmalarına ilişkin olumlu görüşlere sahip olduğu sonucuna varılmıştır. Tortop (2013) Bu Benim Eserim Proje Yarışması hakkında yedi fen bilgisi öğretmenin görüşlerini incelediği araştırmada öğretmenlerin, öğrencilerin yaratıcılığını arttırmada proje yarışmalarını mühim bulduklarını tespit etmiştir. Bolat, Bacanak, Kaşıkçı & Değirmenci (2014) Bu Benim Eserim Proje Yarışması'ndaki proje çalışmalarının öğrenciler için faydalarını ve proje çalışmalarına engel oluşturan faktörleri öğrenci ve öğretmen bakış açısından saptamak amacıyla bir çalışma yapmıştır. Araştırmada öğrencilerin proje çalışmalarında yer almaları ile bilimsel araştırma basamaklarını uygulayarak öğrendikleri, sosyal yönden gelişim gösterdikleri, problemlerle baş etme

becerisi kazandıkları ve girişimciliğin geliştiği sonucuna ulaşılmıştır. Buna ilaveten proje hazırlama sürecinde sınavın bulunmasının ve oluşturulan yarışma havasının ise engel oluşturduğu belirlenmiştir. Tutak, Kaya, Kükey & Gün (2012) tarafından yapılan çalışmada; Bu Benim Eserim Proje Çalışmasında (BBEPÇ) yer alan öğrencilerin matematiğe ilişkin tutum ve başarıları üzerinde proje yarışmasının etkileri öğretmen görüşleri ile incelenmiştir. Araştırmada öğretmenlerin, proje çalışmasını genellikle faydalı buldukları ve proje çalışmalarının öğrenciler için olumlu katkı sağladığını belirtmişlerdir. Buna ilaveten proje çalışmasının öğrenciler için herhangi bir dezavantajının bulunmadığı öğretmenlerin ortak görüşü olarak saptanmıştır. BBEPÇ'nin öğrencilere sağladığı avantajlar yaratıcılığı geliştirmesi ve matematiğe farklı açılardan bakabilmeleri olarak belirtilmiştir. Yukarıda verilen araştırmalarda da görüldüğü gibi bilim şenlikleri ve proje yarışmaları hakkında yapılan araştırmaların ilgi, tutum gibi duyuşsal özellikleri olumlu yönde geliştirdiği sonuçları, bu araştırmada ulaşılan bilim şenliklerinin ilgi gibi bir duyuşsal özelliği geliştirmesi sonucu ile örtüşmektedir.

Bilim şenliklerinin bilim şenliğini ziyaret edenler için informal öğrenme ortamları olması dikkate alınmış ve informal öğrenme ortamları ile duyuşsal özellikler arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla da literatür taranmıştır. Literatürde Bozdoğan (2007) tarafından informal öğrenme ortamı olarak bilim ve teknoloji müzesi gezilerinin ortaokulda okuyan öğrencilerin fen konularına ilişkin ilgi ve başarılarına nasıl bir etkisi olduğunu araştırmak amacıyla yapılan çalışma dikkat çekmektedir. Bilim merkezinde yer alan araç-gereç ve uygulanan etkinliklerin, öğrencilerin fen konularına ilişkin ilgi ve başarı düzeylerinin artmasında ve artışın devamını sağlamada anlamlı etkisi görülmüştür. Tatar & Bağrıyanık (2012) tarafından yapılan çalışmanın sonucunda öğretmenlerin öğrencilerin ilgilerinin, isteklerinin ve meraklarının attırılmasında informal öğrenme ortamlarının etkisinin bulunduğu görülmüştür. Knapp (2000) ise uzun süreli alan gezisi uygulamalarının, ilköğretim öğrencilerinin hafızalarındaki etkisini incelemek amacıyla bir araştırma yapmıştır. Araştırmada alan gezisindeki etkinlikler ve sergilerle ilişkili konularda, öğrencilerin kalıcı bilgiler öğrendiği ve yapılan etkinliklerin etkinlik konularına ilişkin öğrencilerin ilgilerini arttırdığı sonucu bulunmuştur. Nadelson & Jordan (2012) günlük alan gezileri sonrasında öğrencilerin olumlu tutumlara sahip oldukları sonucunu bulmuştur. Şentürk (2009) yaptığı çalışmada ortaokul öğrencilerinin Orta Doğu Teknik Üniversitesi Bilim Merkezi ziyaret etmeden bir hafta önce, ziyaret ettikten hemen sonra ve ziyaretten 1 hafta sonrasındaki bilime ilişkin tutumlarındaki değişimi araştırmıştır. Araştırmada bilim merkezinin bilime yönelik tutumun arttırılmasında yüksek bir potansiyelinin olduğu sonucu bulunmuştur. Falk & Adelman (2003) yaptığı araştırmada okul dışı öğrenme ortamlarının (bilim merkezi, hayvanat bahçesi, akvaryum, doğa tarihi müzesi vb), öğrencilerin bilgilerinin ve tutumlarının gelişimine katkı sağladığını belirtmiştir. Çılgık (2008) bilim merkezinde düzenlenen öğrenme etkinliklerinin 7. sınıftaki öğrencilerin fen dersi başarısı, tutum ve motivasyonları üzerindeki etkisini araştırmıştır. Etkinlikler dört hafta boyunca deney grubunda bilim merkezinde, kontrol grubunda ise okul laboratuvarında gerçekleştirilmiştir. Araştırmada öğrencilerin fen dersine ilişkin tutumlarında olumlu yönde anlamlı gelişim gerçekleşmiş, 5 hafta sonra da kontrol ve deney grubu öğrencileri arasındaki tutum puan farkının korunduğu sonucuna varılmıştır. Çıldır (2007) yaptığı çalışmada öğretmenlerin Feza Gürsey Bilim Merkezi'ndeki etkinliklerden olumlu yönde etkilendiği ve bilim merkezinin yetişkin eğitimi için uygun olduğu saptanmıştır. Balkan Kıyıcı & Atabek Yiğit (2010) rüzgâr enerji santraline düzenlenen teknik gezi hakkında fen bilgisi öğretmen adaylarının görüşlerini incelemek amacıyla bir çalışma yapmıştır. Araştırmada informal öğrenme ortamlarından olan teknik gezilerin öğrencilerin konuya ilişkin ilk elden tecrübe edinmelerine fırsat vermesi, gerçek hayatla okulda öğrenilenler arasında ilişki kurma becerilerinin artmasına, öğrenilenlerin somut bir biçimde gözlenebilmesi sonucunda kalıcı ve anlamlı öğrenmenin gerçekleşmesine katkı sağlaması ve öğrenme ile birlikte eğlenceyi de kapsayan sosyal etkileşim için imkân sağladığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Öztürk (2014) yaptığı araştırmada bilim merkezinde verilen eğitim programının, bilimsel süreç becerilerini geliştirdiği fakat bilime ilişkin tutumu geliştirmede

yeterli seviyede etkili olamadığı tespit edilmiştir. Bu durumun nedeni olarak, uygulama süresinin tutumu değiştirebilecek uzunlukta olmaması gösterilebilir. Yukarıda belirtilen araştırma sonuçları okul dışı öğrenme ortamının ilgi-tutum vb. duyuşsal özelliklerin olumlu yönde gelişmesine katkı sağladığını göstermektedir. Bu bağlamda bilim şenliklerinin de ziyaretçiler için okul dışı öğrenme ortamları olduğu dikkate alınır, yukarıda verilen araştırmalarda ulaşılan sonuçlar, fen konularına ilişkin ilginin de duyuşsal özellikler içinde yer alması noktasından bu çalışmada tespit edilen bilim şenliklerinin fen konularına ilişkin ilgi gibi duyuşsal özelliklerin gelişiminde etkisi bulunduğu sonucu ile benzerdir.

Sonuç ve Öneriler

Çalışmada bilim şenliklerinin ortaokul altıncı sınıf öğrencilerinin fen konularına ilişkin ilgi düzeylerinin artmasına olumlu yönde ve anlamlı etkisi olduğu ve araştırmanın uygulama aşaması sona erdikten üç ay süre sonrasında bu artışın korunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ancak kontrol grubundaki öğrencilerin fen konularına ilişkin ilgi puanlarında anlamlı bir değişimin gerçekleşmediği görülmüştür. Bu sonuca ek olarak uygulama aşamasının başında deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin fen konularına ilişkin ilgi puanları anlamlı farklılık göstermezken, uygulama aşamasının sonunda ve uygulama aşaması sona erdikten üç ay sonra deney grubu öğrencilerinin ilgi puanlarının kontrol grubundaki öğrencilerden anlamlı düzeyde daha fazla sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgulara göre ortaokul altıncı sınıf öğrencilerinin fen konularına ilişkin ilgi düzeylerinin artmasında ve ilgi düzeyinde görülen artışın korunmasında bilim şenliklerinin anlamlı seviyede etkisi bulunmaktadır. Araştırmada ulaşılan bu sonucun nedeni bilim şenliklerinin öğrencilerin ilgilerini çeken konularda araştırma yapmalarına ve proje-etkinlik tasarımlarına fırsatlar sağlaması, probleme ilişkin bir çözüm üretme ya da ürün tasarlama heyecanını yaşamaları, öğrenme ortamının okul dışına çıkması, araştırma sonuçlarını sergileyebilecekleri ve eğlenerek, yaparak yaşayarak öğrenebilecekleri bir ortam sunmasıyla açıklanabilir. Bilim şenliği faaliyetlerinin öğrencilerin fen konularına ilişkin ilgi düzeylerini anlamlı seviyede arttırdığı göz önüne alındığında, bilim şenlikleri gibi projelerin-etkinliklerin tasarlandığı, sunulduğu faaliyetlerin sayısının artırılması ve öğrencilerin aktif bir biçimde yer alabilecekleri bu tür etkinliklere katılmalarının teşvik edilmesinin fen öğretim programlarında hedeflenen öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve devinimsel özelliklerin gelişimine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Öğrenciler etkileşimli, biçimsel olmayan (informal) yolla ilgilerini çeken konularda çalışma fırsatı bulduklarında en iyi şekilde öğrendiklerini ifade ederken, proje yaklaşımında da öğrenciler birbirleriyle, çevreleriyle ve materyallerle doğrudan veya dolaylı olarak etkileşim içinde olduklarından kavramları daha kapsamlı bir biçimde derinlemesine anlayabilmektedirler (Kavacık, Kılınç & Kavacık 2015). Bu araştırmaya dayanarak bilim şenlikleri de öğrencilere ilgilerini çeken konularda informal yolla çalışma ortamı oluşturmaları ve bilim şenliği projeleri sayesinde öğrencilerin birbirleriyle ve çevreleriyle etkileşim içinde olmalarını sağlaması noktasında, öğrencilerin öğrenmelerine olumlu katkı sağlayabileceği düşünülmektedir.

Ayrıca ziyaretçiler için bilim şenliklerinin bir informal öğrenme ortamı olması ve bilim şenliklerinin ilgi gibi duyuşsal bir özellik üzerindeki olumlu etkisi göz önüne alındığında; ilgi gibi duyuşsal özellikleri geliştirmede öğretimde bilim şenlikleri gibi etkinliklerin de yer alması, formal öğretimin informal öğrenme ortamları yoluyla zenginleştirilmesinin önem arz ettiği düşünülmektedir. Bu sayede Fen Dersi Müfredatı'nda vurgulan öğretim sürecinde informal öğrenme ortamlarından faydalanılması ve öğrenci ilgilerinin geliştirilmesi hedefleri gerçekleştirilebilir.

Duyuşsal özellikler içinde yer alan ilgi insanın hayatına yön veren, hayatındaki seçimleri belirleyen, bir etkinliğe, faaliyete, kişiye, objeye, ya da konuya kısıtlı şartlar altında dahi uzun bir süre boyunca devamlılık gösteren bağlanma isteği ya da eğilimi olarak açıklanabilir. İnsanlar ilgi duydukları konulara, olaylara göre tercihlerini yapar ve ilgileri doğrultusunda karar verme eğilimi gösterir. Çünkü ilgi duyulan konularda başarılı olma ve ilgi duyulan faaliyeti zevk alarak yapma

durumu söz konusudur. Ayrıca ilgi öğrenmeye yönelik motivasyonu, öğrenmeye yönelik motivasyon da öğrenmeyi etkili hale getirir. Öğrencilerin derse ya da öğretimi yapılan konulara yönelik ilgileri varsa, ilgi öğrencileri öğrenmeye yönelik motive ederek öğrenmeyi kolaylaştırır. İlgi duyulan faaliyet, kişi, obje ya da konuyla ilgilenmek insanın mutlu olmasını ve bu durumdan zevk almasını sağlar. Bu durum insanın ilgi duyduğu konuları öğrenmesini kolaylaştırır. Ayrıca ilgi kişinin kendini geliştirmesinde ve geleceğine yön vermesinde de önemli bir etkisi vardır. İlginin öğrenmeyi ve başarıyı etkileyen önemli bir duyuşsal özellik olması göz önüne alındığında, eğitimin her kademesinde öğrencilerin derslere ve ders konularına yönelik duydukları ilginin düzeyinin belirlenmesi ve öğrenme-öğretme sürecinin öğrencilerin derse ya da ders konularına yönelik ilgilerini geliştirecek şekilde tasarlanması gerekir.

Öğrencilerin derslere ve derslerde yer alan konulara yönelik ilgileri ve ilgilerini etkileyen değişkenlerin araştırılması sonucunda ilgiyi etkileyen değişkenler dikkate alınarak öğrenme-öğretme sürecinin tasarlanması ile derslere ve derslerdeki konulara yönelik ilgi uyandırılması sağlanabilir. Derslerde öğretimi yapılan konulara ilişkin öğrencilerde uyandırılacak ilgi zamanla o derse ilişkin kişisel ilginin meydana gelmesine katkı sağlayabilir. Çünkü öğrencilerde öğretimi amaçlanan konulara yönelik uyandırılan ilgi, o konuların öğrenciler tarafından öğrenme isteği duymalarını sağlayacaktır. Bu durum ise öğrenme – öğretme sürecinin amacına ulaşabilmesi için oldukça önemlidir. Öğretim sürecinde derslere ve ders konularına yönelik ilgi uyandırılması, ilginin artırılması için gerçekleştirilecek faaliyetler öğrencilerin öğretimi amaçlanan konuları merak etmesine, konuları öğrenebilmeleri için motive olmalarına, konuları daha iyi anlamalarına yol açacaktır. Bu durum o derste amaçlanan öğrenme çıktılarının gelişimini sağlayacağı, başarılarını arttıracığı ve gelecekteki öğrenmelerini destekleyeceği düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

- Abernathy, T.V., & Vineyard, R.N. (2001). Academic competitions in science. *Clearing House*, 74 (5), 269 – 277.
- Akgün, Ş. (1998). Okullarımızda fen bilimlerine olan ilginin azalma sebepleri, *III. Ulusal Fen Bilimleri Eğitimi Sempozyumu*, Ankara
- Akpınar, E., Yıldız, E., Akpınar, D., & Ergin, Ö. (2008). Fen eğitiminde proje çalışmaları ve bilim şenliklerine yansımaları. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 33 (351), 14-20.
- Altıntaş, F. (2014). *Doğa ve toprağa yönelik hazırlanan informal öğrenme ortamının ilköğretim öğrencileri üzerine etkileri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Balkan Kırıyıcı, F., & Atabek Yiğit, E. (2010). Science education beyond the classroom: A field trip to wind power plant. *International Online Journal of Educational Sciences*, 2 (1), 225-243.
- Barmby, P., Kind, P.M., & Jones, K. (2008). Examining changing attitudes in secondary school science. *International Journal of Science Education*, 30(8), 1075–1093.
- Baykul, Y., & Güzeller, C. O. (2014). *Sosyal bilimler için istatistik (SPSS uygulamalı)*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Bilicioğlu, A., & Yılmaz, K. (2017). Öğrencilerin Sınav Kaygısı, Fene Yönelik İlgi ve Ebeveyn Desteği Değişkenleri Üzerine Uluslararası Bir Karşılaştırma: Türkiye – Singapur. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17 (3), 1201-1220.

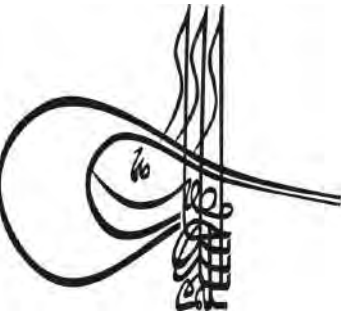
- Bolat, A., Bacanak, A., Kaşıkçı, Y. & Değirmenci, S. (2014). Bu benim eserim proje çalışması hakkında öğretmen ve öğrenci görüşleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3(4), 100-110.
- Bostan Sarioğlu, A., & Küçüközer, H. (2017). Investigation of preservice science teachers' opinions regarded to outdoor school learning environments. *Journal of Research in Informal Environments (JRINEN)*, 2 (1), 1-15.
- Bozdoğan, A. E. (2007). *Bilim ve teknoloji müzelerinin fen öğretimindeki yeri ve önemi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bunderson, E. D., & Anderson, T. (1996). Preservice elementary teachers' attitudes toward their past experience with science fairs. *School Science and Mathematics*, 96 (7), 371-377.
- Büyüköztürk, Ş. (2016). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı, istatistik, araştırma deseni, SPSS uygulamaları ve yorum* (22. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (20. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Camcı, S.(2008). *Bilim şenliğine katılan ve katılmayan öğrencilerin bilim ve bilim insanlarına yönelik ilgi ve imajlarının karşılaştırılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Çavuş, R., Umdu Topsakal, Ü., & Öztuna Kaplan, A. (2013). İnfomal öğrenme ortamlarının çevre bilinci kazandırmasına ilişkin öğretmen görüşleri: Kocaeli bilgi evi örneği. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 3 (1), 15-26.
- Çaycı, B. (2007). *Kavram öğreniminde kavramsal değişim yaklaşımının etkililiğinin incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Christidou, V. (2011). Interest, attitudes and images related to science: Combining students' voices with the voices of school science, teachers and popular science. *International Journal of Environmental and Science Education*, 6(2), 141–159.
- Çiçek, Ş. (2008). *Lise 2 öğrencilerinin kimya dersinde başarıları ve tutumları üzerine bilim şenliklerinin etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çıgırık, E. (2008). *Bilim merkezlerinde yürütülen öğrenme etkinliklerinin öğrencilerin fen bilimleri dersindeki akademik başarılarına ve tutumlarına etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.
- Çıldır, Z. (2007). *Öğretmenlerle müzede yetişkin eğitimi-Feza Gürsey Bilim Merkezi örneği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Czerniak, C. M. (1996). Predictors of success in a district science fair competition: An exploratory study. *School Science and Mathematics*, 96(1), 21-27.
- Demirel, R., & Keleş, Ö. (2016). Ortaokul öğrencilerinin fen konularına yönelik ilgilerinin belirlenmesi: Kasaba örneği. *International Journal of Eurasia Social Sciences*, 7(23), 219-232.
- Dervişoğlu, S., Yaman, M., & Soran, H. (2004). Ortaöğretim öğrencilerinin biyoloji dersine ve biyoloji konularına ilgilerinin belirlenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 67-73.

- Durmaz, H., Oğuzhan Dinçer, E., & Osmanoglu, A. (2017). Bilim şenliğinin öğretmen adaylarının fen öğretimine ve öğrencilerin fene yönelik tutumlarına etkisi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 364-378.
- Eke, C. (2010). Öğrencilerin Fen Bilimleri Konularına Yönelik İlgisi. *International Conference on New Trends in Education and Their Implications*. 11-13 November, 2010 Antalya-Turkey.
- Emre E. F., & Erten, S. (2012). İlköğretim öğrencilerinin bitki ve hayvanlara karşı ilgileri ve bu ilgileri belirleyen uyarıcı faktörler. *X. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi, Bildiri Özetleri Kitapçığı*, 27-30 Haziran 2012, Niğde.
- Emre, F. E. (2012). İlköğretim öğrencilerinin bitki ve hayvanlara karşı ilgileri ve bu ilgileri belirleyen uyarıcı faktörler. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ertaş, H., Şen, A.İ., & Parmaksızoglu, A. (2011). Okul dışı bilimsel etkinliklerin 9. sınıf enerji konusunu günlük hayatla ilişkilendirme düzeyine etkisi. *Necatibey Eğitim Fakültesi, Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 5 (2), 178-198.
- Erten, S. (2004). Çevre eğitimi ve çevre bilinci nedir, çevre eğitimi nasıl olmalıdır? *Çevre ve İnsan Dergisi*, 65/66(25).
- Erten, S. (2008). İlk ve Ortaöğretim öğrencilerinin insan biyolojisi konularına yönelik ilgileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35, 135-147.
- Falk, J.H., & Adelman, L.M. (2003). Investigating the impact of prior knowledge and interest on aquarium visitor learning. *Journal of Research in Science Teaching*, 40 (2), 163-176.
- Finnerty, V. (2013). *Can participation in a school science fair improve middle school students' attitudes toward science and interest in science careers?* Unpublished doctoral dissertation, University of Massachusetts Lowell.
- Güven Yıldırım, E., & Köklükaya, A.N. (2016). İlk ve ortaokul öğrencilerinin fen konularına yönelik ilgi düzeylerinin belirlenmesi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 1-22.
- Hidi, S., Renninger, K. A., & Krapp, A. (2004). Interest, A Motivational Variable That Combines Affective And Cognition Functioning. D.Y. Dai, R.J. Sternberg (Ed.). *Motivation, Emotion And Cognition: Integrative Perspectives On Intellectual Functioning And Development*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Jaworski, B. A. (2013). *The effects of science fairs on students' knowledge of scientific inquiry and interest in science the degree*. Unpublished Masters Thesis, Montana State University, Montana.
- Kalaycı, Ş. (2016). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*. (7. baskı). Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Kaptan, F., & Bozkurt, H. (2002). Fen eğitiminde proje tabanlı öğrenme ve bilim şenliği. *Çağdaş Eğitim*, 27 (287), 18-28.
- Karadeniz, O., & Ata, B. (2013). Sosyal bilgiler dersinde proje fuarının kullanılmasına ilişkin öğrenci görüşleri. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Sosyal Bilgiler Öğretimi Özel Sayısı*, 6 (14), 375-410.
- Karasar, N. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar ilkeler teknikler* (30. Baskı). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

- Kavacık, İ., Kılınç H., & Kavacık, L. (2015). Ortaokul fen bilimleri öğretmenlerinin bu benim eserim proje yarışmasına proje hazırlama süreci ile ilgili görüşlerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *24. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi* / 16-18 Nisan 2015 / Niğde, 267-268.
- Knapp, D. (2000). Memorable experiences of a science field trip. *School Science and Mathematics*. 100 (2), 65-72.
- Köklü, N., Büyüköztürk, Ş., & Çokluk Bökeoğlu, Ö. (2006). *Sosyal bilimler için istatistik*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Korkmaz, H. (2004). The images of the scientist through the eyes of the Turkish children. *Panhandle Science ve Mathematics Conference*, Canyon, Texas, USA, 25 September 2004.
- Korkmaz, H. (2012). Making science fair: How can we achieve equal opportunity for all students in science? *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 46, 3078-3082. doi:10.1016/j.sbspro.2012.06.014
- Laçin Şimşek, C. (2011). Okul dışı öğrenme ortamları ve fen eğitimi, (Editör: C.L. Şimşek) içinde, *Fen öğretiminde okul dışı öğrenme ortamları* (ss. 1-21), Ankara: Pegem Akademi.
- Laçin Şimşek, C., & Nuhoğlu, H. (2009). Fen konularına yönelik geçerli ve güvenilir bir ilgi ölçeği geliştirme. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 28-42.
- Lakin, L. (2006). Science beyond the classroom. *Journal of Biological Education*, 40(2), 88-90.
- Lin, P.Y., & Schunn, C. D. (2016). The dimensions and impact of informal science learning experiences on middle schoolers' attitudes and abilities in science. *International Journal of Science Education*, 38(17), 2551-2572.
- Linn, R. L., & Gronlund, N. E. (2000). *Measurement and assessment in teaching*. (8th Edition). New Jersey, USA: Prentice Hall.
- MEB, (2006). *İlköğretim fen ve teknoloji dersi (6, 7 ve 8. sınıflar) öğretim programı*. 12 Mayıs 2017 tarihinde <http://ttkb.meb.gov.tr/program2.aspx?islem=1&kno=25> adresinden erişilmiştir.
- MEB, (2013). *İlköğretim kurumları fen bilimleri dersi (3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) öğretim programı*. 12 Mayıs 2017 tarihinde <http://ttkb.meb.gov.tr/www/guncellenen-ogretim-programlari/icerik/151> adresinden erişilmiştir.
- MEB, (2017). *Fen bilimleri dersi öğretim programı*. (20 Ağustos 2017 tarihinde <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=143> adresinden alınmıştır.
- Morrell, P., & Lederman, N. (1998). Students' attitudes towards school and classroom science: Are they independent phenomena? *School and Science Mathematics*, 98, 76.
- Nadelson, L.S., & Jordan, R.J. (2012). Students attitudes toward an recall of outside day: An environmental science field trip. *The Journal of Research*, 105, 220- 231.
- Oğuz Ünver, A., Arabacıoğlu, S., & Okulu, H. Z. (2015). Öğretmenlerin Bu Benim Eserim Proje Yarışması rehberlik sürecine ilişkin görüşleri. *MSKU Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2), 12-35.
- Olson, J.S., Cox-Petersen, A.M., & McComas, W.F. (2001). The inclusion of informal environments in science teacher preparation. *Journal of Science Teacher Education*, 12(3), 155-173.
- Önder, R., Akca, M. A., & Gülsoy, H. T. (2016). Öğrencilerin PISA 2012 matematiğe yönelik ilgi ve tutum puanlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi Journal of Research in Education and Teaching*.5 (3), 264-270.

- Osborne, J., & Dillon, J. (2008). *Science Education in Europe: Critical Reflections. A Report to the Nuffield Foundation*. Retrieved at April 17, 2015, from: http://www.nuffieldfoundation.org/sites/default/files/Sci_Ed_in_Europe_Report_Final.pdf
- Öztürk, A. (2014). *Mevlana Toplum ve Bilim Merkezi öğretim programlarının öğrencilerin bilimsel süreç becerilerine ve bilime yönelik tutumlarına etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Perry, P. J. (1995). *Getting started in science fairs: From planning to judging*. Blue Ridge Summit, PA: TAB Books.
- Rillero, P. (2011). A Standards-based science fair: A revamped fair places less emphasis on competition and more on communication. *Science & Children*, 48(8), 32-36.
- Şahin, Ş. (2012). Bilim şenliklerinin 10. sınıf öğrencilerinin kimya dersine yönelik tutumlarına olan etkisi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5 (1), 89-103.
- Sarıbıyık, S., Altunçekiç, A. & Yaman, S. (2004). Öğretmen adaylarının fen bilgisi laboratuvarı dersine yönelik ilgi düzeylerinin ve problem çözme becerilerinin incelenmesi üzerine bir araştırma. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*, 6-9 Temmuz 2004 İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi,
- Şentürk, E. (2009). *The effect of science centres on students' attitudes towards science*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Sim, J., & Wright, C. (2002). *Research in health care: Concepts, designs and methods*. United Kingdom, Cheltenham: Nelson Thornes Ltd.
- Sontay, G., Tutar, M., & Karamustafaoğlu, O. (2016). Student views about “science teaching with outdoor learning environments: Planetarium tour. *Journal of Research in Informal Environments (JRINEN)*, 1 (1), 1-24.
- Sözer, Y. (2017). TÜBİTAK ortaöğretim öğrencileri araştırma projeleri yarışmasına katılan öğrencilerin edindikleri kazanımların değerlendirilmesi. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6 (11), 49-77.
- Sülün, Y., Ekiz, S. O., & Sülün, A. (2009). Proje yarışmasının öğrencilerin fen ve teknoloji dersine olan tutumlarına etkisi ve öğretmen görüşleri. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 75-94.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics*. (6th edition). Boston: Pearson.
- Tatar, N., & Bağrıyanık, K.E. (2012). Opinions of science and technology teachers about outdoor education. *İlköğretim Online*, 11 (4), 883-896.
- Tortop, H. S. (2013). Science teachers' views about the science fair at primary education level. *Turkish Journal of Qualitative Inquiry*, 4(2), 56-64.
- TÜBİTAK, (2017a). *4007-Bilim şenlikleri destekleme programı çağrı metni*. 12 Mayıs 2017 tarihinde http://www.tubitak.gov.tr/sites/default/files/2016_4007_cagri_metni.pdf adresinden erişilmiştir.
- TÜBİTAK, (2017b). *TÜBİTAK Bilim Fuarları Klavuzu (Okul Müdürleri İçin)*. 12 Mayıs 2017 tarihinde http://www.tubitak.gov.tr/sites/default/files/tubitak_kilavuz_mudur_0.pdf adresinden erişilmiştir.

- Türkmen, H. (2010). İnfomal (sınıf-dışı) fen bilgisi eğitime tarihsel bakış ve eğitimimize entegrasyonu. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3 (39), 46-59.
- Tutak, T., Kaya, F., Kükey, E., & Gün, Z. (2012). Bu benim eserim proje çalışması'na matematik alanından katılan öğrencilere yönelik öğretmen görüşleri. *X. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi*. Niğde Üniversitesi, 27-30 Haziran 2012, Niğde.
- Uyanık, G. (2017). İlkokul Öğrencilerinin Fen Bilimleri Dersine Yönelik Tutumları ile Akademik Başarıları Arasındaki İlişki. *TÜBAV Bilim*, 10 (1), 86-93
- Yavuz, M., & Balkan Kıyıcı, F. (2012). İnfomal öğrenme ortamlarının ilköğretim öğrencilerinin fene karşı kaygı düzeylerinin değişmesine ve akademik başarılarına etkisi: Hayvanat bahçesi örneği. *X. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi*. Niğde Üniversitesi, 27-30 Haziran 2012, Niğde.
- Yavuz, S., Büyükekşi, C., & Büyükekşi, S. (2014). Effect of science fair on epistemological beliefs. *Karaelmas Journal of Educational Sciences*, 2, 168-174.
- Yayla, Z., & Uzun, B. (2008). Fen ve teknoloji eğitiminde proje çalışmaları ve bilim şenlikleri. *XVII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*. 1-3 Eylül 2008. Sakarya.
- Yıldırım, H.İ., (2016). Bilim şenliklerinin ortaokul 6. sınıf öğrencilerinin problem çözme becerilerine etkisi. *25. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*, 422-424. 21-24 Nisan, 2016, İstanbul Kültür Üniversitesi, Antalya.
- Yıldırım, H.İ. & Kansız, F. (2017). Ortaokul öğrencilerinin fen dersine yönelik tutum düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi - 2. *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*. 12 (25), 779-806. DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.12306> ISSN: 1308-2140, Ankara-Turkey.
- Yıldırım, H.İ., & Şensoy, Ö. (2014). Bilim şenliklerinin ortaokul 6. sınıf öğrencilerinin fen bilimleri dersine yönelik tutumlarına etkisi. *11. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi*, 822-823. 11-14 Eylül, 2014, Adana: Çukurova Üniversitesi.
- Yıldırım, H.İ., & Şensoy, Ö. (2017). Bilim şenliklerinin ortaokul 6. Sınıf öğrencilerinin fen konularına yönelik ilgi düzeylerine etkisi. *VII. Uluslar Arası Eğitimde Araştırmalar Kongresi*. 27-29 Nisan 2016, Çanakkale, Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi.
- Young, T. E. (2000). Science fair projects bring it all together. Book Report, March/ April, 6-8.



Article Info/Makale Bilgisi

✍ Received/Geliş: Mart 2018

✓ Accepted/Kabul: Haziran 2018

✍ Referees/Hakemler: Prof. Dr. Mehmet KÖÇER – Doç. Dr. Hasan Hüseyin KILINÇ

This article was checked by iThenticate.

EĞİTİM BÜROKRASİSİNDE YENİ BİR UYGULAMA: DOKÜMAN YÖNETİM SİSTEMİ (DYS)

Rüştü YILDIRIM* - Ercan YILMAZ** - Abdullah BALIKÇI***

ÖZET

2017 yılı itibarıyla Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okullar resmi yazışma ile ilgili işlemleri Doküman Yönetim Sistemi (DYS) üzerinden yürütmektedir. Bu çalışmada DYS'nin eğitim yönetimini, okul yönetimini, yöneticileri ve bürokratik yapıyı okul yöneticilerinin bakış açılarından hareketle nasıl etkilediği ve DYS'nin okul idarecileri tarafından nasıl görüldüğü araştırılmıştır. Araştırma nitel yaklaşım ve bu çerçeveye uygun olduğu düşünülen durum yaklaşımı deseniyle tasarlanmıştır. Bu çerçevede araştırmanın katılımcılarını 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Konya ili merkez ilçelerinde (Karatay, Meram, Selçuklu) görev yapmakta olan 5 okul müdürü 5 müdür yardımcısı oluşturmaktadır.

Araştırma sonucunda DYS'nin okul yöneticileri tarafından çok faydalı bir sistem olarak görüldüğü ama geliştirilmesi gereken kısımlarının olduğu, resmi yazışma ile ilgili iş ve işlemleri hızlandırdığı, resmi yazışmadaki bürokrasiyi azalttığı, şeffaflığı ve güvenilirliği artırdığı, kâğıt tasarrufu yönüyle ekonomik olduğu, DYS ile ilgili verilen başlangıç eğitiminin yetersiz olduğu, sınıf içine (öğretime) doğrudan olmasa da dolaylı etkilerinin olduğu ortaya çıkmıştır. Bu sonuçlardan hareketle bu tür elektronik sistemlerin yaygınlaştırılması gerektiği, DYS'de güncelleştirme çalışmalarının yapılması gerektiği, DYS kullanıcılarına yeni hizmet içi eğitimlerin verilmesi gerektiği, DYS'nin mail programlarına entegre edilmesi gerektiği, DYS ile arşivlenecek evraklar konusunda Milli Eğitim Bakanlığı tarafından ayrıntılı bir bilgilendirmenin yapılması gerektiği, elden evrak götürme işlemlerin devam ettiği bunların tamamen bitirilmesi adına çalışmaların yapılması gerektiği, önerilebilir.

*  Öğretmen - MEB, El-mek: rustuyildirim12@gmail.com

**  Prof. Dr., Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Fakültesi, El-mek: eyilmaz@konya.edu.tr

***  Dr. Öğr. Üyesi, İstanbul Üniversitesi Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi, El-mek: abdullah.balikci@istanbul.edu.tr

Anahtar Kelimeler: Doküman Yönetim Sistemi, Bürokrasi, Okul ve Eğitim Yönetimi, Okul Yöneticisi.

A NEW APPLICATION IN THE EDUCATION BUREAUCRACY: DOCUMENT MANAGEMENT SYSTEM (DMS)

ABSTRACT

Schools under Ministry of National Education have been performing their works related to official correspondence over Document Management System (DMS) since 2017. In this study, it is searched that how DMS affected training administration, school administration, directors and bureaucratic structure from the view point of school directors and how DMS is seen by school administrators. Research is designed in the pattern of qualitative approach and case approach that is thought to be suitable to this frame. In this context, participant of research is formed by 5 school principal and 5 assistant principal who have worked in 2017-2018 educational year in central district of Konya province (Karatay, Meram, Selçuklu).

As the result of research it is revealed that DMS is seen a very beneficial system by school directors but has parts needed to be developed, hastens the action and procedure related to official correspondence, decreases the bureaucracy in official correspondence, increases the transparency and reliability, is economical for saving paper, initial training for DMS is seen insufficient, DMS has indirect effect but not direct to class(teaching). From these results, it can be suggested that these kind of electronical systems should be generalized, update operation should be done on DMS, new in-service training should be given to DMS users, DMS should be integrated to mail programs, a detailed briefing should be given by Ministry of National Education about documents that will be archived with DMS, hand-delivery paperworks still go on so studies should be done to finish this entirely.

STRUCTURED ABSTRACT

Introduction and Conceptual Framework

Our era brings many new applications to the agenda by bringing into action and improving. This circulation in new practices can affect all the organizations created in society. This situation directs organizations to innovative movements, practices. One of these applications is the DMS (Document Management System), which the Ministry of National Education realized in May-2017. DMS is an official correspondence system. Since this system put into practice, all institutions affiliated to the Ministry of National Education carry out official correspondence in electronic environment through this module. DMS started to be used in all the Provincial and District National Education Directorates of the Ministry of National Education starting from November 2014. As of May 2, 2017 All institutions and schools affiliated to the Ministry of National Education have passed the DMS. and all operations are carried out through the Document Management System. This system is used by

school principals, assistant principals and school officials. In this research, it will be investigated how DMS implemented by the Ministry of National Education influences the educational organizations in the direction of the school administrators' perspective.

Purpose of the research

The aim of this study is to investigate the situation of the school administrators about the new application DMS and to understand its effect on the education system. For this purpose school administrators will be asked to answer the following questions about the situation they faced:

1. What do school managers think about DMS?
2. How does DMS affect school management and managers?
1. What is the effect of DMS on the bureaucratic structure?

Method

The research is designed to allow participants to express the current situation in relation to the system as a new application by using the expert views working in the field, and is designed in a qualitative approach and in a situation approach pattern that is deemed appropriate for this framework. According to Merriam (2015) the case study is "an in-depth description and analysis of a limited system". Case study according to Christensen, Johnson and Turner (2015): "An intensive and detailed description and analysis of one or more cases". In this framework, the participants of the research constitute 5 school principals and 65 deputy directors who work in the districts located in different socio-economic levels in the central districts of Konya province (Karatay, Meram, Selçuklu).

In the research, the school principals were coded as OM (SP) and the assistant principal as MY (AP). Volunteerism is the basis for the identification of participants. In addition, care has been taken to select school principals and assistant principals who can contribute to the research. chained (snowball) sampling strategy was used in order for the observations of researchers to be taken into account in the identification of participants, since the sampling of the readily accessible case of purposeful sampling methods will be taken into consideration, and that the referrals of the interviewed participants in determining the other participants will also be taken into account.

A semi-structured interview form has been created for this research basis. After the final form was entered into the interview form, the application was started and the interviews were recorded using the voice recorder. In addition, related practice guidelines which are thought to affect the research are included in the research. Three of the strategies Christensen and others (2015) described in the study's validity and reliability were utilized. These strategies include data diversification, extensive field work, external audit. In terms of research ethics, research has been completed by taking permits on both individual and institutional basis.

Findings and Comments

1. Findings and Comments on DMS Perception

1.1. Findings and comments on the positive aspects of DMS

When participants were asked what they thought about the DMS, all participants indicated that DMS was useful and time-saving. In this respect, it can be said that this new official correspondence system developed by the Ministry of National Education is undoubtedly supported by all school administrators. In addition to this, it can be said that the systems in the electronic environment are now demanded as the requirement of the era by the users. Some of the participants stated that they organized the organizational memory by physically archiving in the old formal correspondence method. But it is stated that these archived documents may be lost or it is very difficult to find the documents due to some unavailable reasons (fire, loss of documents, etc.). But It has been stated that there is no risk of disappearance of the searched document in the past with DMS and that the duration of finding the document is very short. They also stated that they provided great support to organizational memory. However, most of the attendees stated that the DMS system is economical in terms of paper saving and that it has made a great contribution to the country's budget in this respect.

1.2. Findings and comments on the negative aspects of DMS

Participants expressed negative opinions about DMS besides the positive opinions. Participants expressed the need to develop DMS in terms of being more useful, and they wanted to cancel the paper transfer by hand, and stated that they had to make announcements via mail in a comfortable way via DMS, an assistant manager from the participants mentioned that occasional network interruption problems should be improved. A school principal has suggested that a ".udf" template used in DMS is not common, so another more common template could be used.

When a school principal transfers a paperwork in the old correspondence system, in the district national education administrations, some school principals or branch managers came together and consultation was made. but with DMS it has been revealed that this is a negative aspect of DMS. A deputy principal stated that the security of the electronic signing is a security weakness. especially in strategic institutions because the helpers can easily learn the password of the institution chief It was mentioned that this could be a great risk. Except for one of these negative opinions (removal of the bilateral relationship),All of the negative aspects could be removed with the updates and additions to be made in the system by ministry.

1.3. Findings and comments on the quality of in-service training related to DMS

All of the participants indicated that they were receiving practical in-service training by the ministry before using the DMS system. Half of the participants found this inadequate while the other half mentioned that in-service training was sufficient. Two school directors talked about the inadequacy of the trainers as a result of the inadequacy of education.

The three school administrators mentioned that a new training should be given which is slightly above the baseline level in order to be able to use DMS better.

2. Findings and Comments on Bureaucracy

In the light of the data, sub-themes within this theme were determined as the effect of the bureaucratic structure of the bureaucracy..

2.1. Findings and interpretations related the level of the bureaucracy

All of the participants mentioned that the official bureaucracy was decreased with DMS.

2.2. Findings and interpretations about the effect of bureaucratic structure

When we asked participants what kind of effects DMS has on the bureaucratic structure,

the majority of participants showed that the structure of the system was not permissible for paper pver something in the old system and that such events ended. In addition, participants noted that DMS contributes to transparency, accountability and increased confidence. A school principal and deputy has mentioned that systems other than personal interventions have been introduced in the work with DMS. In addition to these, school administrators talked about the fact that the paperwork is getting smaller and the texts are not lost.

3. Findings and Comments on the Impacts and Reflections on the Management Process

In the light of the data, sub-themes within this theme have been defined as reflection on the education and school management process and teaching process.

3.1. Findings and comments on the education and school management process

When participants evaluated the DMS in terms of education and school management, they mentioned that DMS facilitates the management processes and that they allocate more time to the management processes by saving the work done, thereby increasing the productivity. Only one school principal has stated that DMS is not an influence on education management. Four school administrators stated that system provided support for the hierarchical structure and a school administrator found that the management contributed to the division of labor in order to make jobs more efficient. Besides school administrators mentioned that DMS facilitates communication and planning from the management processes and provides coordination among agencies in the ministry.

3.2. Findings and comments about DMS 'reflection on teaching process

It has been revealed that the majority of school administrators mentioned the influence about the fact that DMS has a classroom, student and general teaching effect. However, they have shown that this

is an indirect effect. School administrators are saving time with DMS they stated that the remaining time has allocated for teaching so DMS has an indirect effect. However, a school administrator mentioned that the projects that were decided to implement on rural area is immediately approved by ministry so it could be mentioned as an indirect effect of DMS. Two deputy principals mentioned that there was no effect, while the two school administrators did not comment on this issue because they did not think about it.

Conclusion, Discussion and Suggestions

According to the results of the research, the Document Management System is considered by school administrators as a very useful system like MEBBİS and e-school (Bağlıbel, Samancıoğlu and Summak, 2010). It can be said that the Ministry of National Education needs to work on the dissemination of electronic systems such as DMS in education organizations and the development of new electronic systems for school managers to use technology more effectively and or school leaders to be technology leaders in the strict sense. Vedi (2013) supports the fact that school administrators who do not use electronic systems do not have enough time for educational activities and that their time is usually spent on office work, necessitating the dissemination of such systems.

According to the results of the research, DMS has increased transparency and confidence by reducing the risks such as reducing bureaucracy, paper over something and disappearing of letters.

According to the results of the research, it has been found that DMS speeds up the education and school management process, saves time and facilitates management. DMS has a positive effect on the management process, as a result of our efforts to provide more planning and communication to school administrators and to provide co-ordination among institutions. Most education managers agree that when school administrators are planned and have strong communication skills that will affect both success and quality.

According to the results of the research, it is revealed that DMS has indirect effects, although not directly, in the classroom (teaching). Thanks to DMS which enables managers save time on management tasks, this situation increases focus on teaching time. According to research conducted by Turan (2002), Vedi (2013), Rana (2012) and Berber (2017) results such as facilitating the education and training process in the integration of technology and education, reducing the lack of time, supports our results.

According to the results of the research, it was determined that the initial education about DMS was not sufficient due to the lack of content or the lack of education and the users wanted more comprehensive education. According to research conducted by school administrators on the use of technology, it is stated that managers who have received good training in technology evaluate the technology as an opportunity but those who are not well trained are at in a disadvantage position in terms of technology (Yılmaz, 2005, Hacifazlıoğlu, Karadeniz, and Divers, G. 2011, Banoğlu, 2011, Günbayı and Cantürk, 2011). In this respect, it can be said that the trainings to be given about the technology are very

important so it can be said that the content of such trainings and the need to be more sensitive in selecting the trainers is very important.

According to the research result, It is stated that DMS provides time saving in this direction, which accelerates the business and transactions related to official correspondence, it can be said that this system is economical in terms of saving paper and contributes to the country's budget in this direction. but it is stated that there are some unnecessary steps when writing an official in DMS, The DMS needs to be upgraded and the system needs to be updated in line. There is no doubt that the Ministry will increase the productivity of the DMS by the updates.

Based on the results of the research, the following suggestions can be made: New trainings can be arranged about the DMS, which are slightly higher than the baseline level for school administrators. Additional security precautions (sms verification, etc.) may be taken against all DMS-using entities, especially in strategic institutions and areas, against the possession of electronic signatures by malicious people. It has been revealed that there are administrators who are hesitant about filing or not filing the articles written over the DMS, and there are still administrators who have filed the articles all over the DMS. A detailed information note can be released by the ministry for this hesitation. Despite the presence of DMS it has been determined that in some areas (salary, travel allowance, etc.) documents have been sent by the schools to the national education directorates by hand or by e-mail, it has been determined that documents such as municipalities, commodity directorates other than the national education directorates are still taken as a paper documents via DMS. To reduce both the workload and the difficulty of following a few systems, all correspondence and documents to be sent can be done through the DMS. Institutions (Municipalities, Commodity Directorates) except the MoNE (Ministry of National Education) can be integrated into the DMS system. The DMS system can be fully integrated with the mail system and work with a common format such as ".pdf" instead of ".udf" could be made. Different studies can be conducted using different methods to understand the situation within the system of applications that may have a direct impact on educational management such as DMS.

Keywords: Document Management System, Bureaucracy, School and Training Administration, School Director

Giriş

Yönetim ve yöneticilik, alanyazında tartışılan ve çeşitli yönleriyle açıklanmaya çalışılan hem disiplinler arası hem de kendi başına bir disiplini içeren kavramlardır. Her alanda olduğu gibi eğitim ve okulda da yönetim ve yöneticilik anlayışı araştırma konusu olmuştur ve olmaya devam etmektedir. Bursalıoğlu'na göre (2000), okul yönetimi bir bakıma eğitim yönetiminin okula sınırlı bir uygulamasıdır. Bu alanın sınırları içinde, eğitim sisteminin amaçları ve yapısı vardır. Okul yönetiminin önemi, aslında, yönetimin kendi doğasından kaynaklanmaktadır. Okul yönetiminin önemini bir başka kaynağı ise, okul yöneticisinin yetki ve sorumluluklarıdır. Açıkalin (1998), okul yöneticisinin yetki ve sorumluluğunu çağdaş bir anlamda kabul etmiş ve çağdaş okul yöneticisinin, kapsamlı bir insan bilgisine ulaşmış, etkili iletişim becerisine sahip, liderlik özellikleri baskın, ana dilini doğru ve düzgün kullanabilen, felsefe, matematik, uygarlık tarihi eğitimi görmüş, yabancı dil bilen, iletişim teknolojilerine hâkim, bilgiyi yöneten, beden ve ruh yönünden sağlıklı, eğitime inanmış

kişi olarak belirtmiştir. Şirin (2009), değişen dünyadaki eğitim modelinde yöneticinin rolünün yönetim liderliğinden öğretim-yönetim lideri olmaya doğru gittiğini ortaya koymaktadır.

Okullar bürokratik yapılar (Hoy, 2003) olduğundan okul yöneticileri görevlerini mevcut yapıyı (bürokrasi) dikkate alarak yapma durumundadır. Bürokrasi Türk Dil Kurumunun sözlüğünde (2017) şu şekilde tanımlanmıştır: “Bir toplumda tabandan yukarıya doğru çıktıkça daralan bir yapı içinde örgütlenmiş olan, genel kural ve ilkelere göre çalışan profesyonel atanmış görevliler topluluğu”. Mintzberg (2014), bürokrasiyi şu şekilde açıklamaktadır:

“Bürokrasi” kelimesi masa veya ofis anlamına gelen Fransızca “bureau” kelimesinden gelmektedir ve aslında çok masumane bir kelimedir. Ancak büyük Alman sosyolog Max Weber’in yüzyılın dönümünde bu kelimeyi organizasyon yapısındaki belli bir türü tanımlamak için kullandığından beri, kelimenin daha karmaşık daha çalkantılı bir varlığı olmuştur. Weber kelimeyi tamamen teknik bir anlamda kullandı ve bugün kelime sosyoloji ve örgüt teorisi yazınında bu anlamını devam ettirmektedir (s.84).”

Mises’e göre (2007), bürokrasi, üstler tarafından detaylı olarak belirlenmiş kurallara ve düzenlemelere uymak ve uygulamakla sınırlı bir yönetim tarzıdır. Marshall (2009), bürokrasinin temel özellikleri olarak hiyerarşiyi, bu hiyerarşiyi sağlayan iletişim kanallarını, dosyalama sistemlerini ve bunlara ilişkin gizliliği, sınırları açıkça ortaya konmuş yetki ve resmi işlerle özel işlerin birbirinden ayrılmasını belirtmektedir. Bu da beraberinde akılcılığa ve faaliyetlerdeki risklerin minimum seviyeye çekilmesini getirmektedir.

Okul yöneticisi artık giderek artan bir oranda görevini yapabilmesi ve mevcut yapı içinde varlığını sürdürebilmesi için teknolojiden yararlanmayı bilmesi gerekmektedir. Teknolojiyle barışık olma Weng ve Tang’ın (2014) yaptığı araştırmaya göre, okul yönetiminde daha etkin olmayı ve üretken olmayı beraberinde getirmektedir. Ancak bilgisayar ve elektronik araçları kullanma-kullanamama durumu okul yöneticilerinin üretkenliğini etkilemektedir. Çevik ve Baloğlu’nun (2007) okul yöneticileriyle yaptığı araştırma, okul yöneticilerinin bilgisayarla geçirdiği zamanın ve iş yapma süresinin artmasının teknoloji-okul yöneticisi uyumunu kolaylaştıracağını ve okul yöneticisinin teknoloji kaygısını olumlu yönde etkileyeceğini ortaya koymaktadır. Okul yöneticilerinin günümüzde birçok işi bilgisayarla yapmak durumunda olması gerçeği bu bulguyu daha da önemli hale getirmektedir. Banoğlu, Vanderlinde ve Çetin’in (2016) okul müdürleriyle yaptığı ve teknoloji ile etkileşimlerine yönelik araştırmaya göre, okul müdürlerinin % 55’i teknolojiyle uyumlu bir profil çizerken % 45 tam tersi bir eğilim göstermiştir. Araştırmaya göre F@tih projesi kapsamında alt yapısı oluşturulan okulların yöneticilerinin teknoloji ile daha bir barışık olduğu ortaya çıkmıştır. Okul yöneticilerinin bu noktadaki liderliği, takım çalışması ve öğrenen örgüt temelli okul kültürünün oluşmasına olumlu yansımaktadır. Başarılı bir teknoloji liderliği okul akademik başarısının artmasına, okula devamın artmasına, tükenmişlikleri azalmasına, öğrencilere daha iyi eğitim-öğretim ortamı hazırlanmasına ve daha etkili yönetim faaliyetleri sağlanmasına olanak tanımaktadır (Kearsley ve Lynch, 1994’den Akt. Vedit, 2013).

Turan’a (2002) göre, eğitim örgütleri açısından teknoloji, daha etkili ve üretken bir okul ve bu okulu oluşturmada karşılaşılan engellere etkin çözümler üretebilmek için kullanılan yardımcı bir araçtır. Okul yöneticileri günümüzde artık mevcut yapıyı çoğunlukla elektronik ortamda sürdürmekte ve bu yönde çeşitli uygulamalardan yararlanmaktadır. Okul yöneticisi mevcut yapıyı kullanmada elektronik uygulamalardan yararlanma noktasında Mayıs-2017 tarihinde yeni bir uygulamayla tanışmıştır. Mevcut yapıdaki kâğıt israfının önlenmesi, hızlı hareket etme ve zaman tasarrufu gibi noktaları esas alan bu sistem “Doküman Yönetim Sistemi (DYS)” olarak adlandırılmaktadır. DYS bir resmi yazışma sistemi olup uygulamaya geçmesi ile Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı tüm kurumlar resmi yazışma sistemlerini bu modül üzerinden elektronik ortamda yürütmektedirler. Başlangıçta il ve ilçe milli eğitim müdürlüklerinde kullanılan bu modül okullarda

uygulanmaya Mayıs-2017 itibarıyla başlanmıştır. Geliştirilen bu modülün, okul kullanıcıları tarafından etkisinin neler olduğunu ortaya koymak, modülün daha da ileri düzeye götürülmesini sağlamak, okul yöneticilerinin yeni bir uygulama olan DYS ile ilgili yaşadıkları durumları irdelemek, DYS'nin ve dolayısıyla teknolojinin eğitim sistemine etkisini anlamak amacıyla bu araştırma düzenlenmiştir. Bu amaç doğrultusunda okul yöneticilerinin yaşadıkları durumla ilgili olarak şu sorulara cevap aranacaktır:

1. Okul yöneticileri DYS hakkında ne düşünmektedirler?
2. DYS eğitim yönetimini, okul yönetimini ve yöneticilerini nasıl etkilemektedir?
3. DYS'nin bürokratik yapı üzerindeki etkisi nedir?

Yöntem

Araştırma, katılımcıların yeni bir uygulama olan ve uygulamaya geçirilen sisteme ilişkin olarak mevcut durumu ifade edebilmelerine imkân vermesi ve alanda çalışan uzman görüşlerinden hareketle nitel yaklaşım ve bu çerçeveye uygun olduğu düşünülen durum yaklaşımı deseni tasarlansmıştır. Merriam'a (2015) göre, durum çalışması "sınırlı bir sistemin derinlemesine betimlenmesi ve incelenmesidir". Christensen, Johnson ve Turner'a (2015) göre, durum çalışması "bir veya daha fazla vakanın (durumun) yoğun ve detaylı bir tanımı ve analizidir". Christensen ve diğerleri (2015), durumdan kastedilenin kişi, grup, organizasyon, faaliyet vb. sınırları belirli bir sistem olduğunu belirtmektedir.

Bu çerçevede araştırmanın katılımcılarını Konya ili merkez ilçelerinde (Karatay, Meram, Selçuklu) farklı sosyo-ekonomik düzeylerde bulunan semtlerde görev yapmakta olan 5 okul müdürü 6 müdür yardımcısı oluşturmaktadır. Katılımcılardan bir müdür yardımcısı ile görüşme yapılmış olup yapılan görüşme sonrasında "Kişisel bilgileriniz gizli kalmak kaydıyla bu görüşmenin bir çalışmada kullanılıp yayınlanmasına izin verir misiniz?" sorusuna hayır cevabı verdiği için bu görüşme araştırma sürecine katılmamış olup 5 okul müdürü 5 müdür yardımcısı ile araştırma tamamlanmıştır. Araştırmada okul müdürleri OM, müdür yardımcıları MY olarak kodlanmıştır. Katılımcılara ait ayrıntılı bilgiler Tablo-1 de yer almaktadır. Katılımcıların belirlenmesinde gönüllülük esas olmuştur. Ayrıca araştırmaya katkı sunabilecek okul müdürleri ve müdür yardımcılarının seçilmesine özen gösterilmiştir. Katılımcıların belirlenmesinde araştırmacıların gözlemleri dikkate alınacağından amaçlı örnekleme yöntemlerinden olan kolay ulaşılabilir durum örnekleme ve diğer katılımcıların belirlenmesinde görüşme yapılan katılımcıların yönlendirmeleri de dikkate alınacağından zincirleme (kartopu) örnekleme stratejisi kullanılmıştır. Miles ve Huberman'a (2015; 28) göre, kolay ulaşılabilir durum örneklemesinin "bilgi ve güvenilirlik pahasına zaman, para ve emek tasarrufudur; kartopu (zincirleme) stratejisinin amacı, hangi durumların bilgi bakımından zengin olduğunu bilen insanları tanıyan ilgili kişilerin durumunu tanımlamak"tır.

Bu araştırmaya esas veriler için yarı yapılandırılmış görüşme formu oluşturulmuştur. Alanyazın mümkün olduğu kadar geniş bir şekilde tarandıktan sonra görüşme formu taslağı oluşturulmuştur. Bunun için görüşme yapılması planlanan 1 okul müdürü ve 1 müdür yardımcısı ön görüşme yapılmış, buradan elde edilen verilere ve soruların belirlenen amaçlara hizmet etme durumuna göre görüşme formu gözden geçirilerek; alanında uzman 2 akademisyen, 1 okul yöneticisi ve 1 Türkçe öğretmenin görüşü alınarak yarı yapılandırılmış görüşme formuna son hali verilmiştir. Görüşme formuna son hali verildikten sonra uygulamaya geçilmiş ve ses kayıt cihazı kullanılarak görüşmeler kayıt altına alınmıştır. Ayrıca araştırmayı etkileyebileceği düşünülen ilgili uygulama yönergelerine de araştırmada yer verilmiştir. Araştırmanın geçerlik ve güvenilirlik aşamasında ise, Christensen ve diğerlerinin (2015) belirttiği stratejilerin 3 tanesinden yararlanılmıştır. Bu stratejiler ise; veri çeşitlenmesi, kapsamlı alan çalışması, dış denetim. Araştırma etiği açısından hem bireysel bazda hem de kurumsal bazda izinlerin alınması yoluyla araştırma yapılarak tamamlanmıştır.

Tablo 1. Katılımcı Bilgileri

Kodu	Görevi	Branşı	Mesleki Kıdemi (Yıl)	İdarecilik Deneyimi (yıl)
OM1	Okul Müdürü	Sınıf Öğretmenliği	26	5
OM2	Okul Müdürü	Sınıf Öğretmenliği	15	8
OM3	Okul Müdürü	Sınıf Öğretmenliği	18	7
OM4	Okul Müdürü	Bilgisayar Öğretmenliği	11	5
OM5	Okul Müdürü	Sınıf Öğretmenliği	20	10
MY1	Müdür Yardımcısı	Sınıf Öğretmenliği	15	11
MY2	Müdür Yardımcısı	Fen Bilgisi Öğretmenliği	16	3
MY3	Müdür Yardımcısı	Sınıf Öğretmenliği	10	7
MY4	Müdür Yardımcısı	Fen Bilgisi Öğretmenliği	14	3
MY5	Müdür Yardımcısı	Sınıf Öğretmenliği	23	6

Katılımcılara ilişkin demografik bilgilerin araştırma içinde kodlanması aşağıda yer alan tablodaki gibi yapılmıştır.

Tablo 2. Katılımcıların Kodlanması

Görevi	Okul Müdürü	Müdür Yardımcısı
Görüşme No	1	4
Branşı	Sınıf Öğretmenliği	Fen Bilgisi Öğretmenliği
Mesleki Kıdemi	26 Yıl	14 Yıl
Yöneticilik Kıdemi	5 Yıl	3 Yıl
Kodlanması	OM1, Sınıf Öğretmenliği, 26, 5	MY4, Fen Bilgisi Öğretmenliği, 14,3

Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde araştırma sonucunda elde edilen bulgulara ve bu bulgulardan yola çıkılarak elde edilen tema ve alt temalara, bu temalarla ilgili katılımcılardan yapılan doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Araştırma sonucunda üç ana tema ve yedi alt temaya ulaşılmıştır. Ana temalar: a) DYS Algısı b) Bürokrasi c) Yönetim Sürecine Etki ve Yansımaları.

1. DYS Algısına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Veriler ışığında bu tema içinde alt temalar olumlu yönler, olumsuz yönler ve hizmetiçi eğitimin kalitesi olarak belirlenmiştir.

1.1. DYS'nin olumlu yönlerine ilişkin bulgular ve yorumlar

Katılımcılara DYS'e hakkında ne düşündükleri sorulduğunda katılımcıların tamamı DYS'nin faydalı olduğunu ve zaman tasarrufu sağladığını belirtmişlerdir. Bu doğrultuda Milli Eğitim Bakanlığı tarafından geliştirilen bu yeni resmi yazışma sisteminin tüm okul yöneticileri tarafından hiç şüphesiz desteklendiği söylenebilir. Bunun yanında çağın gereği olarak elektronik ortam içerisindeki sistemlerin kullanıcılar tarafından artık talep gördüğü de söylenebilir. Katılımcılardan bir kısmı, eski resmi yazışma yönteminde fiziki olarak arşivleme yaparak örgütsel hafızayı oluşturduklarını ancak elde olmayan bazı nedenlerden (yangın, evrak kaybı vb.) bu arşivlenmiş evrakların kaybolabildiği ya da evrakları bulmanın çok zor olduğu ancak DYS ile geçmişe yönelik aranılan evrağın kaybolma riskinin olmadığı ve evrağın bulunma süresinin çok kısa olduğunu bununda örgütsel hafızaya büyük destek sağladığını belirtmişlerdir. Bunun yanında katılımcıların

çoğunluğu kâğıt tasarrufu yönüyle DYS sisteminin ekonomik olduğu ve bu yönüyle ülke bütçesine büyük katkılar sunduğunu belirtmişlerdir.

Tablo 3. Katılımcıların DYS'nin Olumlu Yönlerine İlişkin Görüşleri

GÖRÜŞ	KATILIMCI
Faydalı	Tüm katılımcılar
Zaman Tasarrufu (hız)	Tüm katılımcılar
Örgütsel Hafıza	OM1,OM2,OM3
Ekonomiklik	OM1,OM2,OM4, OM5,MY4,MY5

OM1 (Sınıf Öğretmenliği, 26, 5) ... Şimdi E-okul bizim için ne kadar faydalıysa DYS de ileride o kadar faydalı olacaktır... Elektronik ortam hayatımızın her yerini kapladığı için yazışma sisteminde de gerekli idi. Hepimiz için bu sistemin faydalı olduğunu düşünüyorum...

OM2 (Sınıf Öğretmenliği, 15, 8) Eski sistemde evrakları elden teslim ediyorduk. Hem zaman açısından hem ekonomik açıdan daha maliyetli oluyordu. Şimdi sadece bir tuş ile yazıyı gönderip alabiliyoruz. Hem zamandan hem de kâğıt tasarrufundan dolayı ekonomik.

MY1 (Sınıf Öğretmenliği, 15, 11) DYS'yi genel olarak olumlu buluyorum. Zamanı daha verimli kullanma açısından güzel bir çalışma. Örgütsel yapı olarak baktığımızda da daha hızlı ve seri, yenilikçi bir yaklaşım, yaptığınız işi ne zaman yaptığınız belgelenmiş oluyor, sistem kayıt altına almış oluyor. Açıkçası gayet güzel bir sistem.

MY2 (Fen Bilgisi Öğretmenliği, 16, 3) ...Yazışmaların elden götürülmemesi açısından güzel, yapılan her şeyin bir yerde kayıtlı olması güzel, hem zaman bakımında bir kazanç var hem de geriye dönük evraklara ulaşma noktasında bir avantaj var...

1.2. DYS'nin olumsuz yönlerine ilişkin bulgular ve yorumlar

Katılımcılar DYS hakkında olumlu görüşler yanında bazı olumsuz görüşlerde ortaya koymuşlardır. Katılımcılar DYS'nin daha kullanışlı olması açısından geliştirilmesi gerektiğini, elden evrak götürme işleminin ortadan kaldırılmasını istedikleri, DYS üzerinden rahat bir şekilde mail yolu ile duyuruların yapılması gerektiğini, katılımcılardan bir müdür yardımcısı ara ara yaşanan ağ kesintisi sorunlarının iyileştirilmesi gerektiğinden bahsetmiştir. Bir okul müdürü ise DYS de kullanılan “.udf” şablonunun yaygın olmadığına bu şablonun yerine daha yaygın bir şablonun kullanılmasını önermiştir.

Bir okul müdürü eski yazışma sisteminde elden evrak götürüldüğünde ilçe milli eğitimlerde bazı okul müdürleriyle veya şube müdürleriyle bir araya gelinerek istişare yapıldığını ama DYS ile bunların azaldığını bununda DYS'nin bir olumsuz yönü olduğunu ortaya koymuştur. Bir müdür yardımcısı ise elektronik imzanın sadece şifre ile yapılmasının bir güvenlik zafiyeti ortaya koyduğunu özellikle stratejik kurumlarda yardımcılardan ya da yaverlerin kurum amirinin şifresini rahatlıkla öğrenebileceğini bunun da büyük risk teşkil edebileceğinden bahsetmiştir. Bu olumsuz görüşlerin bir tanesi hariç (ikili ilişkiyi bitirme) tamamı bakanlık tarafından sistemde yapılacak güncellemeler ve eklemeler ile ortadan kalkabilecek düzeydedir.

Tablo 4. Katılımcıların DYS'nin Olumsuz Yönlerine İlişkin Görüşleri

GÖRÜŞ	KATILIMCI
Geliştirilmeli	OM1,OM2,MY1,MY3,MY4
Fazla adımların varlığı	OM2,OM3,MY3
Fiziki evrak varlığı	OM2,MY1,MY3,MY4
Mail sorunu	OM2,OM5,MY5
Şablon uyumsuzluğu	OM2
Kesintiler (ağ)	MY5
Stratejik kurumlarda risk	MY1
İkili ilişkiyi bitirme	OM5

OM2 (Sınıf Öğretmenliği, 15, 8) ...Zaman içerisinde düzeltilmesi gereken noktalar var... İşlem adımları azaltılmalı, DYS de kullanılan “.udf” şablonu “.pdf” formatı şekline çevrilebilir. DYS üzerinden öğretmene mail attığımızda öğretmen “.udf” şablonunu açamıyor...

OM1 (Sınıf Öğretmenliği, 26, 5) ...Mevcut programın güncellenmesi gerekir.

OM5 (Sınıf Öğretmenliği, 20, 10) Bazı eksiklikleri var hala DYS'nin. Mesela DYS den gelen bir yazıyı öğretmenlere şu anda yönlendiremiyoruz. Çünkü öğretmenlerin DYS içerisinde yeri yok. Mail atma gibi bazı kısımlar var ama bakıyorum ki oda ancak bir kişiye gönderiyor genele göndermiyor.

MY3 (Sınıf Öğretmenliği, 10, 7) DYS güzel bir sistem ama geliştirilmesi gerekiyor. DYS sisteminde yazı yazılırken gereksiz adımlar var bu adımların kaldırılması gerekir ve sistemin daha da kullanışlı hale getirilmesi için sadeleştirilmesi gerekir.

MY4 (Fen Bilgisi Öğretmenliği, 14, 3) Çok kullanışlı ama eksik yönleri fazlasıyla da var. Örneğin evrağı yazdım. Müdür beyin onayını aldıktan sonra tekrar evrağı gönderme işleminde bocalıyoruz. Bunun yerine müdür onayladıktan sonra evrak direkt ilgili birime gidebilir. Bu hali zaman kaybettiriyor.

1.3. DYS ile ilgili verilen hizmetiçi eğitimin kalitesine ilişkin bulgular ve yorumlar

Katılımcıların tamamı DYS sistemi kullanılmadan önce bakanlık tarafından uygulamalı hizmet içi eğitime alındıklarını belirtmişlerdir. Katılımcıların yarısı bu hizmet içi eğitimi yeterli bulurken yarısı da bu eğitimi yetersiz bulmuşlardır. İki okul müdürü eğitimin yetersizliğinin sebebi olarak eğiticinin yetersizliğinden bahsetmişlerdir. Üç okul yöneticisi ise DYS'yi daha iyi kullanabilmek için başlangıç düzeyinin biraz daha üstü olan yeni bir eğitim verilmesi gerektiğinden söz etmişlerdir.

Tablo 5. Katılımcıların DYS İle İlgili Aldıkları Eğitime İlişkin Görüşleri

GÖRÜŞ	KATILIMCI
Yeterli	OM2,OM4,MY1,MY2,MY4
Yetersiz	OM1,OM3,OM5,MY3,MY5
Eğitici Yetersiz	OM3,OM5
Yeniden eğitim verilmeli	OM2,OM3,MY5

OM2 (Sınıf Öğretmenliği, 15, 8) Eğitim aldık. Başlangıç düzeyinde iyiydi ama bu eğitim artırılmalı. Bizi bunu daha çok işin başında öğrendik. Bu eğitimde başlangıç seviyesi için gerekliydi.

OM3 (Sınıf Öğretmenliği, 18, 7) DYS ile ilgili eğitim aldık. Eğitim yeterli değil. Sistem ilk olduğu için farklı bölümleri olduğu için kısa süreli bir eğitimle bunun anlaşılması zor. Hem de eğitimi veren kişinin de eksikleri vardı.

MY2 (Fen Bilgisi Öğretmenliği, 16, 3) Eğitim aldık. Eğitim yeterliydi... Uygulamalı eğitim aldık... O eğitim DYS'yi kullanamam için yeterli oldu.

MY3 (Sınıf Öğretmenliği, 10, 7) Eğitim aldık ama çok yeterli değildi. Eğitimden çok yaparak yaşayarak öğrendim.

2. Bürokrasiye İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Veriler ışığında bu tema içinde alt temalar bürokrasinin derecesi ve bürokratik yapıya etkisi olarak belirlenmiştir.

2.1. Bürokrasinin derecesine ilişkin bulgular ve yorumlar

Katılımcıların tamamı DYS ile birlikte resmi yazışmadaki bürokrasinin azaldığından bahsetmişlerdir.

Tablo 6. Katılımcıların DYS'nin Bürokrasiye Etkisine İlişkin Görüşleri

GÖRÜŞ	KATILIMCI
Bürokrasi azaldı.	Tüm katılımcılar

OM1 (Sınıf Öğretmenliği, 26, 5) DYS bana göre bürokrasiyi azalttı. Yazı resmi olarak gitmekte. Resmi olarak kayıtlara geçmekte. Ret edildiği zaman yine resmi olarak gelmekte.

OM2 (Sınıf Öğretmenliği, 15, 8) Bürokrasiyi kesinlikle azalttı. Evrak kâğıt kürek azaldı işler hızlandı. Bürokrasi daha da azaltılabilir. Hala kâğıt işlerimiz var. Örneğin maaş işlemlerinde maaş güncelleme, ödeme evrakları, taşınır işlem fişleri vs. yine çıktı alıp eden takip ediyoruz...

OM4 (Bilgisayar Öğretmenliği, 11, 5) Bazen ilçe milli eğitim müdürü ya da şube müdürleri izinli olduklarında ya da bir görev için gittiklerinde diğer arkadaşları onun yerine imza atmak istemiyordu. Ama DYS de bu daha sistemli. Olmayan kişinin yerine kimin imzalayacağı belli olduğu için bu tür sorunlar yaşanmıyor. Bürokrasiyi azalttı.

MY2 (Fen Bilgisi Öğretmenliği, 16, 3) İlçede amirleri bekleme durumu kalmadı. ...Bir evrağın imzası için süre çok uzun oluyordu. Şimdi öyle değil. Bütün yazılar çok hızlı bir şekilde ilerliyor. Önceden daha çok keyfi bir uygulama vardı. Şu an böyle bir uygulama yok... Amirler yazıda bir şey beğenmedi mi değiştir gel diyordu ama şimdi bana geri iade edecekse bana bir neden yazmalı... Bürokrasiyi kesinlikle azalttı.

MY5 (Sınıf Öğretmenliği, 23, 6) ... Bürokrasiyi azalttı işler hızlandı.

MY1 (Sınıf Öğretmenliği, 15, 11) ...evrak ve zaman noktasında bürokrasiyi azalttı. İş takibi noktasında herkesin sorumluluğunu birebir yerine getirmesi gerekiyor. Bu sistem ile kimin işini yapmadığı evrağı takip etmediği ortaya çıkar.

2.2. Bürokratik yapıya etkisine ilişkin bulgular ve yorumlar

Katılımcılarımıza DYS'nin bürokratik yapıyı ne gibi etkileri olduğunu sorduğumuzda çoğunluğu eski sistemde yaşanan sümen altı olaylarına sistemin yapısının müsaade etmediğini ve bu tür olayların sona erdiğini ortaya koymuşlardır. Bunun yanında katılımcılar DYS'nin şeffaflığı, hesap verebilirliği artırdığı ve güven ortamının daha fazla oluşmasına katkı sunduğunu belirtmişlerdir. Bir okul müdürü ve yardımcısı DYS ile yapılan işlerde kişisel müdahalelerden öte sistemlerin devreye girdiğinden söz etmiştir. Bunların yanında okul yöneticileri kâğıt kürek işlerinin azaldığından, yazıların kaybolmadığından söz etmişlerdir.

Tablo 7. Katılımcıların DYS'nin Bürokratik Yapıya Etkisine İlişkin Görüşleri

GÖRÜŞ	KATILIMCI
Şeffaflık	OM1,OM3,MY1
Hesap verebilirlik	OM1,MY1,MY2,MY4,
Güven ortamı sağlama	OM3,MY5
Sümen altı yok	OM1,OM3,OM4,MY1,MY4,MY5
Evrak kaybı yok	OM1,OM4,MY2,MY4,MY1
Kâğıt-kürek azlığı	OM1,OM2,OM4, OM5,MY3,MY4,MY5
Kişisellik yok	OM1,MY2

OM1 (Sınıf Öğretmenliği, 26, 5) Açık, şeffaf ve sizdeki yazının nerede olduğunu takip edebiliyor olmak önemli. Zaman açısından iyi olduğunu ve bürokrasiyi azalttığını düşünüyorum. Sistemleştiklerini düşünüyorum biraz daha kişisel ihmalleri ya da tembelliği azalttığını düşünüyorum.

OM3 (Sınıf Öğretmenliği, 18, 7) DYS'nin sümen altı olaylarını engellediğini düşünüyorum. Güven ortamı oluşturduğunu düşünüyorum.

MY1 (Sınıf Öğretmenliği, 15, 11) Evrağı unutma, sümen altı etme, görmezden gelme gibi sorunların önüne bu sistem geçti. Şeffaflığı artırmış oldu. Objektif oldu. Eskiden olduğu gibi evrağın kaybolma gibi bir durum söz konusu değil.

MY2 (Fen Bilgisi Öğretmenliği, 16, 3) ... Önceden daha çok keyfi bir uygulama vardı. Şu an böyle bir uygulama yok...

MY4 (Fen Bilgisi Öğretmenliği, 14, 3) ... sümen altı olaylar kesinlikle bitiyor. Bu konuda bir evrağın kaybolma olayı yok. DYS bunu kaldırdı... Gelen evrağı görmedim deyip cevap vermeme şansın yok.

MY5 (Sınıf Öğretmenliği, 23, 6) Evraklar DYS üzerinden yapıldığında takibi kolay olduğu için evrağın sümen altı edilmesi hadisesi yok. Yapılan her şey sistemde gözükür. Buda sistemin güvenilirliği açısından ve kişilerin haklarının korunması açısından önemli.

3. Yönetim Sürecine Etki ve Yansımalarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Veriler ışığında bu tema içinde alt temalar eğitim ve okul yönetimi süreci ve öğretim sürecine yansımaları olarak belirlenmiştir.

3.1. Eğitim ve okul yönetimi sürecine ilişkin bulgular ve yorumlar

Katılımcılar DYS'yi eğitim ve okul yönetimi açısından değerlendirdiklerinde, DYS'nin yönetim süreçlerini kolaylaştırdığını, yapılan işten zaman tasarrufu sağlayarak yönetim süreçlerine daha fazla vakit ayırdıklarını bununda verimliliği artırttığından söz etmişlerdir. Sadece bir okul müdürü DYS'nin eğitim yönetimine bir etkisi olmadığını belirtmiştir. Dört okul yöneticisi ise DYS'nin hiyerarşik yapının oturmasına destek sağladığını, bir okul yöneticisi de yönetimde işlerin daha etkin yapılması adına iş bölümüne katkı sunduğunu ortaya koymuştur. Bunun yanında okul yöneticileri DYS'nin yönetim süreçlerinden iletişimde ve planlamada kolaylığı ve bakanlıktaki kurumlar arası eşgüdümü sağladığından söz etmişlerdir.

Tablo 8. Katılımcıların DYS'nin Eğitim ve Okul Yönetimi Sürecine Etkisine İlişkin Görüşleri

GÖRÜŞ	KATILIMCI
Süreçlerde kolaylık	OM1,OM2,OM3,OM4,MY1,MY2,MY3,MY4,MY5
Zaman tasarrufu (Hız)	OM1,OM3, OM2,OM4,OM5,MY1,MY2,MY3,MY5
Hiyerarşi	OM2,OM5,MY1,MY5
İş bölümü	OM1
Etkisi yok	OM5

OM1 (Sınıf Öğretmenliği, 26, 5) Okuldaki çalışmaları biraz daha iş bölümüne ayırma noktasında katkısı oldu... Okul yönetiminin işinin başında yönetme işine devam ederken yazışma işlerini de aynı anda yapabilmesi imkân tanıdı bu anlamda daha daha önemli... Zaman kaybını önledi ve yönetimde okuldaki başıboşluğu azalttı.

OM2 (Sınıf Öğretmenliği, 15, 8) İşlerimizi kesinlikle kolaylaştırdı. Bir ücret onayı alınırken bir hafta uğraşıyorduk... Şimdi yarım günde ücret onayımızı alıyoruz. İşleri kolaylaştırma açısından güzel bir sistem. Hiyerarşi açısından da güzel bir sistem...

MY4 (Fen Bilgisi Öğretmenliği, 14, 3) Yapılacak işlerin bir şablonda yapılmasına katkı sundu... İlçe ve okullar arası eşgüdüm sağlanmış oluyor. Bu sistemde bütün okullar aynı sistemi ve aynı formatlı yazıyı kullanıyor. İletişimi kolaylaştırıyor...

MY5 (Sınıf Öğretmenliği, 23, 6) DYS hiyerarşi açısından faydası oluyor. Yönetim sürecini olumlu yönde etkiliyor. Onaylara hızlı bir şekilde ulaşabiliyoruz.

MY2 (Fen Bilgisi Öğretmenliği, 16, 3) Yönetim sürecini kolaylaştırdı. Zaman açısından yazının bir yerden bir yere götürülme zorunluluğu kalmadı. İstenen bir yazının geç kalması gibi bir sorunu kalmadı... Zaman kazancı çok...

MY1 (Sınıf Öğretmenliği, 15, 11) Eskiden görünür olmayan hiyerarşik yapı daha görünür hale gelmiş oldu. İşlerimizi zaman açısından çok büyük kolaylık sağladı. Kâğıt ve arşivleme sıkıntımız yok. Okul yöneticilerinin işlerini kolaylaştırdığını düşünüyorum.

MY3 (Sınıf Öğretmenliği, 10, 7) Eğitimde planlamayı kolaylaştırdı. Kurumlar arası eş güdümü sağladı. İletişimi kolaylaştırarak yüz yüze iletişimden uzaktan iletişime çevirdi. Yazışmaya ayrılan vakitten tasarruf sağladığı için eğitim yönetimine ayrılan vakti artırdı. Bu yönden faydası var.

OM4 (Bilgisayar Öğretmenliği, 11, 5) Yönetim sürecine büyük bir etkisi oldu... Yönetim açısından büyük bir kolaylık sağladı... DYS ile evrağı gönderdiğinizde evrağı alan kişi ne yapacağını bildiğinden yönetim açısından işlerimizi kolaylaştırdı. Senin görevin benim görevim olayı da olmuyor. Okul müdürü olarak yazıyı kime gereği olarak yönlendirmişsem o arkadaş yazı ile ilgili iş ve işlemleri yürütüyor.

3.2. *DYS'nin öğretim sürecine yansımalarına ilişkin bulgu ve yorumlar*

DYS'nin sınıf içine, öğrenciye ve genel olarak öğretime etkisi olup olmadığı konusunda okul yöneticilerinin çoğunluğu etkisinin var olduğunu ancak bunun dolaylı bir etki olduğunu ortaya koymuşlardır. Okul yöneticilerinin *DYS* ile zaman tasarrufu sağladıkları için bu artan sürenin öğretime ayrılmasının *DYS*'nin öğretime dolaylı bir etkisi olduğunu ortaya koyduğunu bunun yanında bir okul yöneticisi bakanlıktan uygulanma kararı çıkan projelerin anında taşrada uygulama bulmasının *DYS*'nin öğretime bir etkisi olduğundan bahsetmiştir. İki müdür yardımcısı hiçbir etki olmadığından bahsederken iki okul yöneticisi ise bu konuda hiç düşünmediğinden söz ederek bu konuda açıklama yapmamıştır.

Tablo 9. Katılımcıların *DYS*'nin Öğretim Sürecine Etkisine İlişkin Görüşleri

GÖRÜŞ	KATILIMCI
Doğrudan Etki	OM1,OM4
Dolaylı Etki	OM2,OM3, OM4, MY1,MY3
Etkisi yok	MY2, MY5,
Düşünmedim	MY4, OM5

OM1 (Sınıf Öğretmenliği, 26, 5) Eğitim öğretimle ilişkisi var. Yönetimde eğitimin bir parçası. Dolayısıyla yönetime ayıracağımız zamandan kazanç sağladığı için bu yönden faydası var... Benim gördüğüm en büyük faydası okul yöneticisi okulunda ilçeye yazı götürmeden yani okulunu terk etmeden hem yönetim işini yapıyor hem de yazışmalar devam ediyor.

OM4 (Bilgisayar Öğretmenliği, 11, 5) Eğitim öğretimle alakası bazı konularda direkt bazı konularda dolaylı olarak etkisi var. Mesele veliler şikâyet dilekçesi verdiği zaman bu yazılar bazen sünen altı vs. oluyordu. Şimdi *DYS* ile dilekçe sisteme işlenerek resmi boyut kazandırılıyor. Öğretime etkisi ise bakanlıktan ya da ilden bize eğitim öğretim ile ilgili yazılar geldiği zaman bu iş hiç gecikmeden anında uygulama fırsatı yakalanmış olunuyor *DYS* ile... Bu açıdan da eğitim öğretime olumlu katkıları olduğunu düşünüyorum.

OM2 (Sınıf Öğretmenliği, 15, 8) Doğrudan bir etkisi yok ama dolaylı bir etkisi var. Bürokrasiye ayıracağımız zamanı *DYS* ile eğitim öğretime ayıracağımızı göz önünde bulundurursak doğrudan değil de dolaylı bir etkisi olduğunu söyleyebilirim.

MY2 (Fen Bilgisi Öğretmenliği, 16, 3) Bence yok. Fayda zarar ilişkisi olmadığını düşünüyorum. Okul ve üst yönetimle alakalı bir sistem.

MY1 (Sınıf Öğretmenliği, 15, 11) Sınıf noktasında direkt bir bağlantısı gözükemeyebilir. Yazışmanın belki böyle bir özelliği yoktur. Dolaylı bir etkisi var. İşleri hızlandırıyor. Örneğin bir şubenin açılması, ya da öğrenci ile ilgili bir araştırmanın yapılması öğretmenle ilgili bir durum söz konusu olduğunda devreye giriyor. Ama direkt eğitim öğretime salt bir etkisi yoktur.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Araştırma sonucuna göre, Doküman Yönetim Sistemi okul yöneticileri tarafından *MEBBİS* ve e-okul (Bağlıbel, Samancıoğlu ve Summak, 2010) gibi çok faydalı bir sistem olarak görülmektedir. Liderlik literatürüne son yıllarda girmiş olan ve belki de liderlikte günümüz ve geleceğin en önemli unsuru olacak olan liderlik, teknoloji liderliğidir. Teknoloji lideri, örgütsel verimliliğe ulaşma adına teknoloji ile çalışanların gücünü harekete geçiren ve çalışanların teknolojiyi kullanmalarını sağlayan kişidir (Can, 2003; Bülbül ve Çuhadar, 2012). Okul yönetiminin önemli paydaşlarından biri olan ve diğer paydaşları yönlendiren okul yöneticileri (Yıldırım ve Yılmaz, 2013), teknolojinin etkin kullanılması ve ileri teknolojinin okul içine aktarılması yani teknoloji liderliği noktasında büyük sorumluluk taşıyan kişilerdir (Turan, 2002). Okul yöneticilerin, teknolojiyi daha etkin kullanmaları ve tam anlamı ile birer teknoloji liderleri olmalarını sağlama ve böylelikle eğitim örgütleri için olumlu sonuçları doğurma adına Milli Eğitim Bakanlığı tarafından eğitim örgütlerinde *DYS* gibi elektronik sistemlerin daha da yaygınlaştırılması ve yeni elektronik sistemlerin geliştirilmesi adına çalışmalar yapılması gerektiği söylenebilir. Vedi'nin (2013),

elektronik sistemleri kullanmayan okul yöneticilerinin eğitim öğretim faaliyetlerine yeterince zaman ayıramadığını ve zamanlarını genellikle büro işlerine harcadıkları sonucu da bu tür sistemlerin yaygınlaştırılmasının gerekliliğini destekler niteliktedir.

Araştırmanın sonucuna göre, DYS'nin bürokrasiyi azalttığı, sümen altı etme, yazıların kaybolma gibi riskleri ortadan kaldırarak şeffaflığı ve güveni artırdığı ortaya çıkmıştır. Memişoğlu ve Kalkan (2016), teknolojinin hızlı gelişiminin bürokratik uygulamalara ihtiyacı azalttığını hatta bu uygulamaların varlıklarını gereksizleştirdiğini ortaya koymuştur. Balıkcı'nın (2016) okul müdürleriyle yaptığı araştırmaya göre, çeşitli e-okul, TEFBİS, KBS, vb. modüllerin kullanılması okulda bürokrasiyi azaltmaya yönelik tedbirler olduğu sonucu çalışmamız sonucu ile örtüşmektedir. Yine aynı çalışmada bu modüllerin bürokrasiye azalttığı sonucu araştırma sonucunu desteklemektedir. Ayrıca araştırmada varılan DYS'nin bürokratik yapıda bir düzenleme olduğu şeklindeki sonuç, Acosta'nın (2015) bürokratik yapıyı okul müdür yardımcısı görevleri bağlamında dikkate almaktadır şeklindeki araştırma bulgusuyla örtüştüğü söylenebilir.

Araştırma sonucuna göre, DYS'nin eğitim ve okul yönetim sürecini hızlandırdığı, zaman tasarrufu sağladığı ve yönetimi kolaylaştırdığı ortaya çıkmıştır. Turan'ın (2002) yaptığı çalışmada teknolojinin etkin kullanımının göstergesi olarak yönetim süreçlerinin iyileştirilmesi olduğu görüşü çalışmamız sonucunda ortaya çıkan yönetim sürecinin hızlanması ve kolaylaşması sonucunu destekler niteliktedir. Bunun yanında Yılmaz'ın (2010), bilişim teknolojileri ile ilgi sistemlerin bürokratik işlemlerin çok daha hızlı ve hatasız yapılmasını sağladığı sonucu da araştırma sonucunu desteklemektedir. DYS'nin yönetim süreçlerine olumlu etkisi olduğu, okul yöneticilerine daha fazla planlama ve iletişim olanağı tanıdığı ve kurumlar arası eş güdümü sağladığı çalışmamız sonucunda ortaya çıkmıştır. Çoğu eğitim yöneticisi okul yöneticilerinin planlı olmalarının, güçlü iletişim becerilerine sahip olmalarının başarıyı ve kaliteyi artıracığından hem fikirdir.

Araştırma sonucuna göre, DYS'nin sınıf içine (öğretime) doğrudan olmasa da dolaylı etkilerinin olduğu ortaya çıkmıştır. DYS ile yöneticilerin yönetim işlerinden kazandıkları zaman sayesinde eğitim öğretime odaklanma süreleri artırmaktadır. Turan'ın (2002) ve Veli'nin (2013), elektronik sistemleri kullanan yöneticilerin eğitim öğretime daha fazla zaman ayırdıkları tespiti araştırmamız sonucunu destekler niteliktedir. Yine Veli'ye (2013) göre, okul yöneticilerinin zaman eksikliği sendromu onların okuldaki iyi fikir üretme ve önemli aktiviteler gibi çabalarını zayıflatmaktadır. Rana'nın (2012), birçok bilim adamının, teknolojinin ve eğitimin entegrasyonunun öğretme ve öğrenme faaliyetlerini geliştireceğini savunduğu yönündeki tespitleri çalışmamız sonucu ile örtüşmektedir. Bunun yanında Berber'in (2017), teknoloji kullanımının eğitim öğretim sürecini kolaylaştırdığı, başarıyı olumlu etkilediği sonuçları da çalışmamız ile örtüşmektedir.

Araştırma sonucuna göre, DYS ile ilgili verilen başlangıç eğitiminin, eğitimin içeriği ya da eğitim verenin eksikliği nedeni ile yeterli görülmediği ve kullanıcıların daha kapsamlı bir eğitim almak istedikleri tespit edilmiştir. Okul yöneticilerinin teknoloji kullanımı ile ilgili yapılan araştırmalar teknoloji konusunda iyi eğitim alanların teknolojiyi fırsata çevirdikleri ancak iyi eğitim alamayan kişilerin ise teknoloji noktasında dezavantaja düştüklerini belirtmektedirler (Yılmaz, 2005; Hacıfazlıoğlu, Karadeniz, ve Dalgıç, G. 2011; Banoğlu, 2011; Günbayı ve Cantürk, 2011). Bu doğrultuda teknoloji ile ilgili verilecek eğitimlerin teknolojiyi avantaja çevirme noktasında çok önemli olduğu bundan dolayı bu tür eğitimlerin içeriğinin ve eğiticisinin seçiminde daha hassas olunması gerektiği söylenebilir.

Karataş ve Sözcü'nün (2013), yaptığı araştırmada okul yöneticilerine göre yeni teknolojinin (FATİH Projesi) başarılı olmasındaki en önemli engel teknik gereksinimlerden daha çok insan unsuruna ilişkin bilgi ve deneyim yetersizliği sonucu ve Günbayı ve Cantürk'ün (2011), teknolojinin öğretim sürecinde bir araç olarak okullarda başarılı olarak uygulanmasında okul yöneticilerinin teknolojinin bilişsel (bilgi ve becerileri), yeterlik (teknolojiyi tanımlama, desenleme, yapma ve

değerlendirme) ve duyuşsal boyut (tutumlar, değerler, inançlar, farkında olmalar) alanları ile ilgili olduğu tespiti araştırmamızdaki eğitim eksikliğinin giderilmesin önemine bir daha ortaya koymaktadır.

Araştırma sonucuna göre, DYS'nin resmi yazışma ile ilgili iş ve işlemleri hızlandırdığı bu yönden zaman tasarrufu sağladığı, kâğıt tasarrufu yönüyle ekonomik olduğu ve ülke bütçesine bu yönden katkı sunduğu fakat DYS'de bir resmi yazı yazarken bazı gereksiz adımlarının olduğu, DYS'nin geliştirilmesi gereken kısımlarının olduğu bu doğrultuda sistemin güncelleştirilmesi gerekmektedir. E-okul sisteminin yeni kullanılmaya başlandığı dönemlerde Bağlıbel, Samancıoğlu ve Summak (2010), tarafından yapılan araştırmada E-okul da güncelleme yapılması gerektiği sonucu bu tür sistemlerin ilk kullanımlardan sonra kullanıcılardan gelen görüşlere göre güncelleştirilmesi gerektiğinin kaçınılmaz olduğunu ortaya koymaktadır. Vedi'nin (2013) literatürde yaptığı araştırmalar sonucunda, okullardaki teknolojik araçların ve yazılımların zaman zaman güncellenmesi, okuldaki iş ve işleyişlerdeki verimliliği arttıracak bulgusu araştırmamızın ortaya koymuş olduğu DYS yazılımının güncellenmesi gerektiği sonucunun destekler niteliktedir. Bakanlık tarafından DYS ile ilgili yapılacak güncellemelerin verimliliği artıracığından şüphe bulunmamaktadır.

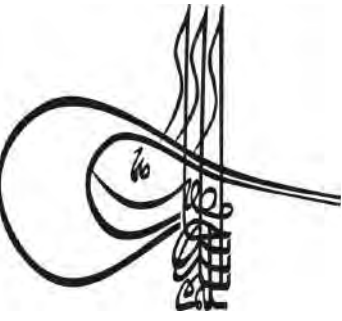
Araştırma sonuçlarından hareketle şu önerilerde bulunulabilir: DYS hakkında okul yöneticilerine başlangıç düzeyinin biraz daha üstü olan yeni eğitimler düzenlenebilir. Tüm DYS kullanan kurumlar özellikle de stratejik kurum ve alanlarda elektronik imzaya ait şifrenin kötü niyetli kişiler tarafından ele geçirilmesi ihtimaline karşı ek güvenlik önlemleri (sms doğrulama vb.) alınabilir. DYS üzerinden yazılan yazıların dosyalanıp dosyalanmayacağı konusunda tereddüt yaşayan idarecilerin olduğu ve hala DYS üzerinden gelen yazıların tamamını dosyalayan idarecilerin bulunduğu ortaya çıkmıştır. Bu tereddüdü giderme adına bakanlık tarafından ayrıntılı bir bilgilendirme yazısı çıkarılabilir. DYS'nin varlığına rağmen bazı alanlarda (maaş, yolluk vb.) okullar tarafından milli eğitim müdürlüklerine halen elden veya mail üzerinden evrak gönderildiği, milli eğitim müdürlükleri dışındaki belediye, mal müdürlükleri gibi kurumlara evrakların halen DYS üzerinden çıktı alınarak elden götürüldüğü tespit edilmiştir. Hem iş yükünü azaltma hem de birkaç tane sistemin birden takibinin zorluğunu giderme adına tüm yazışmalar ve gönderilecek belgelerin DYS üzerinden yapılması noktasında çalışmalar yapılabilir. MEB bünyesi dışındaki kurumlar (Belediyeler, Mal Müdürlükleri) DYS sistemine entegre edilebilir. DYS sisteminin mail sistemi ile tam olarak entegre edilmesi ve “.udf” yerine “.pdf” gibi yaygın bir formatın kullanılması noktasında çalışmalar yapılabilir. DYS gibi eğitim yönetimine doğrudan etkisi olabilecek uygulamaların sistem içindeki durumunu anlama noktasında farklı araştırmalar farklı yöntemler kullanılarak yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Acosta, N. J. (2015). *The accountability role of middle school assistant principals: relating to teachers and students* (Doctoral dissertation) Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses (UMI Number: 3712003).
- Açıkalın, A. (1998). *Toplumsal kurumsal ve teknik yönleriyle okul yöneticiliği*. Ankara: Önder Matbaacılık.
- Balıkçı, A. (2016). *Bürokrasi ve gündelik hayat bağlamında okul müdürlüğünün incelenmesi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Bağlıbel, M., Samancıoğlu, M. ve Summak, M. S. (2010). Okul Yöneticileri Tarafından E-Okul Uygulamasının Genişletilmiş Teknoloji Kabul Modeline Göre Değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(13), 331 – 348.

- Banoğlu, K., Vanderlinde, R. ve Çetin, M. (2016). Okul müdürlerinin teknoloji liderliği profillerinin okulların öğrenen örgüt kültürü ve teknolojik alt-yapısı bağlamında analizi: f@tih projesi okulları ve diğerleri. *Eğitim ve Bilim*, 41 (188), 83-98.
- Banoğlu, K. (2011). Okul Müdürlerinin Teknoloji Liderliği Yeterlikleri ve Teknoloji Koordinatörlüğü. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri - Educational Sciences: Theory & Practice* - 11(1), 199-213.
- Berber, Ö. (2017) Okul Yöneticilerinin Teknoloji Okuryazarlığının İncelenmesi. Tezsiz Yüksek Lisans Programı Projesi, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne
- Bursalıoğlu, Z. (2000). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Bülbül, T. ve Çuhadar, C. (2012). Okul Yöneticilerinin Teknoloji Liderliği Öz-Yeterlik Algıları ile Bilgi ve İletişim Teknolojilerine Yönelik Kabulleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12 (23), 474-499.
- Can, T. (2003) Bolu Orta Öğretim Okulları Yöneticilerinin Teknolojik Liderlik Yeterlilikleri. *The Turkish Online Journal of Educational Technology – TOJET ISSN: 1303-6521*. 2 (3), 94-107.
- Christensen, L.B., Johnson, R.B. ve Turner, L.A. (2015). *Nitel ve karma yöntem araştırmaları* (M. Sever, Çev.), (A.Aypay, Çev. Ed.) Araştırma yöntemleri desen ve analiz (400-433). Ankara: Anı.
- Çevik, V. ve Baloğlu, M. (2007). Okul yöneticilerinin bilgisayar kaygısı düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 52, 547-568.
- Günbayı, D. ve Cantürk, G. (2011). Bilgisayar teknolojisinin okul yönetiminde kullanımında okul yöneticilerinin bilgisayar teknolojisine karşı tutumları. *ODTÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Araştırma Dergisi* 2(3), 47-70.
- Hacıfazlıoğlu, Ö., Karadeniz, Ş. ve Dalgıç, G. (2011). Eğitim Yöneticileri Teknoloji Liderliği Öz-Yeterlik Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 17(2), 145-166.
- Hoy, W. K. (2003). An analysis of enabling and mindful school structures: *Some theoretical, research, and practical consideration*. *Journal of Educational Administration*, 41, 87-108
- <http://www.tdk.gov.tr> (Erişim Tarihi: 31.10.2017).
- Karataş, İ. H. ve Sözcü, Ö. F. (2013). Okul Yöneticilerinin Fatih Projesine İlişkin Farkındalıkları, Tutumları ve Beklentileri: Bir Durum Analizi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, ISSN:1304-0278. 12 (47), 41-62.
- Marshall, G. (2009). *Sosyoloji sözlüğü*. (O. Akınhay, D. Kömürcü, Çev.). Ankara: Bilim Sanat.
- Memişoğlu, D ve Kalkan, B. (2016). Sağlık Hizmetlerinde Yönetişim, İnovasyon ve Türkiye. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*. 21(2), 645-665.
- Merriam, S. B. (2015). *Nitel vaka çalışması* (E. Karadağ, Çev.), (S.Turan, Çev.) Nitel araştırma yöntemleri (39-54). Ankara: Nobel.
- Miles, M. B. ve Huberman A. M. (2015). *Veri toplamaya odaklanmak ve veri toplamayı sınırlamak: anlamlı bir başlangıç* (D. Örüçü, Çev.), (S. Akbaba Altun, A. Ersoy, Çev. Ed.) Nitel veri analizi (16-39). Ankara: PegemA.

- Mintzberg, H. (2014). *Pozisyonların tasarımı: davranışın biçimselleştirilmesi* (G. Takılsay, Çev.), (A. Aypay, Çev. Ed.) *Örgütler ve yapıları* (81-95). Ankara: Nobel.
- Mises, L. V. (2007). *Bureaucracy*. B. B. Greaves (Ed.), USA: Liberty Fund.
- Rana, N. (2012). A Study To Assess Teacher Educators' Attitudes Towards Technology Integration In Classrooms. *MIER Journal of Educational Studies, Trends & Practices*, 2 (2) 190-205.
- Şirin, H. (2009). *Okul ve özellikleri*. S.Özdemir (Ed.), *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi* (s. 49-76). Ankara: Nobel.
- Vedi, B. (2013). İlk ve Orta Okul Yöneticilerinin Bilgisayar Teknolojisini Kullanma Düzeylerinin Değerlendirilmesi. Yüksek Lisans Tezi, T.C. Okan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Weng, C. H., Tang, Y. (2014). The relationship between technology leadership strategies and effectiveness of school administration: an empirical study. *Computers & Education* 76, 91–107.
- Turan, S. (2002). Teknolojinin Okul Yönetiminde Etkin Kullanımında Eğitim Yöneticisinin Rolü. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 30, 271-281.
- Yıldırım, R. ve Yılmaz, E. (2013). Okul Yöneticilerinin Mentorluk Rollerinin Okulun Akademik Başarısı ve Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 30, 98 – 119.
- Yılmaz, A. (2005). Eğitim Yönetiminde Bilgisayarlardan Faydalanmanın Avantajları ve Dezavantajları. *Milli Eğitim Dergisi*, 166, 72-81.
- Yılmaz, S. (2010), *Okul Yöneticilerinin Bilişim Teknolojilerini Kullanma Yeterlik Düzeylerinin Araştırılması: İstanbul-Kağıthane Örneği*, Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.



Article Info/Makale Bilgisi

✍ Received/Geliş: Haziran 2018 ✓ Accepted/Kabul: Haziran 2018
✍ Referees/Hakemler: Doç. Dr. Mesut GÜN – Doç. Dr. Hasan Hüseyin KILINÇ

This article was checked by iThenticate.

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN PORTFOLYO DEĞERLENDİRMEYE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİNİN BELİRLENMESİ*

Hikmet ZELYURT** - Beyza KARAKAŞ***

ÖZET

Eğitimde değerlendirme, öğrencilerin edindikleri kazanımları tespit etmeye olanak sağlaması açısından önemlidir. Etkili bir değerlendirme yapabilmek için değerlendirme çok yönlü olmalıdır. Çok yönlü değerlendirme seçeneklerinden birisi portfolyodur. Portfolyo, öğrencilerin çalışmalarını, kat ettikleri aşamaları ve başarılarını ortaya çıkaran öğrenci çalışmalarının toplamıdır. Okul öncesi dönem çocuklarının değerlendirilmesinde de kullanılan ve çocukların ortaya çıkardıkları ürünlerin bir derlemesi olan portfolyolar, sonuca değil sürece yönelik bilgi veren, çocukların gelişimlerini takip edebilmeyi sağlayan değerlendirme araçlarıdır. Portfolyo değerlendirmenin birçok artısı olmasına rağmen, öğretmenler tarafından kullanımı çok yaygın değildir. Bu nedenle bu araştırma, okul öncesi öğretmenlerinin portfolyo değerlendirmeye yönelik görüşlerini belirlemek ve bu görüşlerin bazı değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek amacıyla yapılmıştır. Araştırmaya Aydın, Eskişehir, Kahramanmaraş ve Malatya illerinde bağımsız anaokulları, anasınıfları ve özel okullarda öğretmenlik yapmakta olan 40 okul öncesi öğretmeni katılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak öğretmenlerin portfolyoya ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Veriler içerik analizi ve betimsel analiz yöntemleriyle analiz edilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %30'u portfolyo dosyası oluşturmadıklarını, %67.5'i portfolyo dosyalarıyla ilgili lisans eğitimi sırasında yeterince bilgilendirilmediklerini, %75'i ise portfolyo tutma becerilerini öğretmenlik yaptıkları süreç içerisinde geliştirdiklerini

* Bu çalışma 21-04-2017 tarihinde Antalya'da düzenlenen "26. Uluslararası Eğitim Bilimleri Kongresi"nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

**  Dr. Öğr. Üyesi, İnönü Üniversitesi, El-mek: hikmet.zelyurt@inonu.edu.tr

***  Öğretmen, Özel Eğitim Kurumu, El-mek: beyzakarakas216@gmail.com

belirtmişlerdir. Öğretmenlerin %70'i portfolyo dosyası oluşturduklarını söylemelerine rağmen %82.5'i portfolyo raporu düzenlemediklerini belirtmişlerdir. Öğretmenlere portfolyo oluşturma basamakları kavratılmalı ve rapor tutmaları teşvik edilmelidir. Sonuçlar doğrultusunda önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Okul öncesi eğitimi öğretmenleri, portfolyo değerlendirme

THE VIEWS OF PRESCHOOL TEACHERS ON PORTFOLIO ASSESSMENT

ABSTRACT

Assessment is important in education since it allows to identify the achievements of the students. Assessment should be versatile to achieve effective outcomes. One of the versatile assessment options is the portfolio assessment. A portfolio is the sum of the student work that reveals students' studies, their development and achievements. Portfolios, which are a collection of products produced by the students and used in the assessment of pre-school children, are assessment instruments that provide information about the process, not the outcome, and allow the supervision of the children's development. Despite several advantages of portfolio assessment, it is not commonly used by the teachers. Thus, the present study was conducted to determine the views of preschool teachers on portfolio assessment and whether these views differed based on certain variables. Forty kindergarten teachers employed in independent kindergartens, preschool classes and private schools in Aydın, Eskişehir, Kahramanmaraş and Malatya provinces participated in the study. A semi-structured interview form was used as the data collection instrument to determine the teacher views on portfolio assessment in the study. Data analysis was conducted with content and descriptive analysis methods. Of the participating teachers, 30% stated that they did not produce a portfolio file, 67.5% stated that they were not informed about portfolio files adequately during their undergraduate studies, and 75% stated that they developed portfolio assessment skills during their work as a teacher. Despite the fact that 70% of teachers stated that they utilized portfolio files, 82.5% stated that they did not organize a portfolio report. It is suggested that the significance of the portfolio assessment should be emphasized more in pre-school teacher education programs based on the present study results and more information should be provided for the teachers on the portfolio development through in-service training.

STRUCTURED ABSTRACT

Introduction

The objective of the present study was to determine the views of preschool teachers on portfolio evaluation and whether these views differed based on certain variables. Although several teachers seem to utilize portfolio evaluation today, they cannot make full use of the

benefits of the method. Another objective of the study was to contribute to the accurate and informed use of the portfolio by teachers based on the study findings. Semi-structured interview technique, a qualitative research method, was used as in the study. In the present study, the views of preschool teachers on the portfolio were analyzed in depth with the interview technique.

Method

The study population included preschool teachers employed in independent kindergartens, preschool classes and private schools in Aydın, Eskişehir, Kahramanmaraş and Malatya provinces in Turkey. The study sample included 40 randomly selected teachers; 6 from Aydın, 8 from Eskişehir, 10 from Kahramanmaraş and 16 from Malatya provinces. Of the teachers who participated in the study, 38 were female and 2 were male. Semi-structured interview form was used to collect the study data. In first section of the questions in the form included questions that were developed to determine the study variables (gender, age, seniority, type of school of employment, the undergraduate program attended). In the second section of the interview questions, the views of the teachers employed in pre-school education institutions were determined via certain questions (Do you believe that it is necessary to create a portfolio? What should be included in the portfolio? Do you think you received adequate training during your undergraduate studies to create a portfolio? Do you write a portfolio report at the end of a semester? What should be included in this report? Are the portfolio reports recorded in e-school at the end of a semester?). The study data were collected with face to face interviews conducted with the participants. The questions were asked by the researcher and the answers were recorded in the relevant fields on the form. The qualitative data collected with interview forms such as the demographic information about the teachers were recorded in frequency tables. The responses were analyzed with content and descriptive analysis techniques.

Result, Discussion and Suggestions

Study findings demonstrated that 31 (77.5%) participating teachers believed that it was necessary to create portfolios, 9 (22.5%) stated that it was not necessary to create portfolios. When the teachers, who stated that they believed it was necessary to create portfolios, were asked "Why do you think it is necessary to create a portfolio file?", most teachers indicated that they believed it was necessary to create a portfolio in order to monitor development. When the teachers, who stated that they did not believe in the necessity of creating a portfolio was asked the question "Why do you think it is unnecessary to create a portfolio file," most teachers (50%) indicated that they considered it unnecessary since they utilized different evaluation techniques. Among the responses the question "What should be included in the portfolio file," the most mentioned product was certain activities conducted by the children. Twenty-one (52.5%) teachers considered that the portfolio results should be recorded in e-school, while 15 (37.5%) considered that the portfolio results should not be recorded in e-school. When the teachers, who stated that the portfolio files should be recorded in e-school, were asked about the reasons, expressed that the portfolios should be available permanently. When the teachers, who indicated that they did not consider it necessary to record the portfolio files in e-school, were

asked about the reasons for their statement, indicated that that was not necessary since the preschool children are very young. Twenty-six (68.4%) participating teachers considered that the portfolios provided information for the parents, while 10 (26.3%) stated the opposite. It was determined that 2 teachers (5.3%) were undecided about whether the portfolios provided information for the parents. Twenty-eight (70%) participating teachers stated that they created a portfolio file for each student, while 12 (30%) stated that they did not create a portfolio file for each student. Eleven (27.5%) participating teachers stated that they acquired adequate knowledge on how to create a portfolio file during their undergraduate education, while 27 (67.5%) stated that they did not and 2 (5%) teachers stated that they were undecided. Twenty-nine (75%) participating teachers stated that they developed their portfolio skills through learning by living on the job, while 9 (22.5%) stated that they acquired this knowledge during their education in the undergraduate program and 1 (2.5%) developed this skill in in-service training. Most teachers (82.5%) expressed that they did not write a portfolio report at the end of the semester. Nearly all participating teachers (97.5%) responded to the question "What do you do with the portfolio reports at the end of the semester" by stating that they send them to the parents via the students.

Thirty percent of pre-school teachers stated that they did not create a portfolio file. All teachers should be encouraged to keep a portfolio file when it is considered that the information about a student is kept as a whole when a portfolio file is organized. Out of the participating teachers, 67.5% stated that they did not acquire adequate knowledge on portfolio files during their undergraduate education. Taking this into consideration, courses that would inform the students about the portfolios should be included in undergraduate programs. 75% of the teachers, who participated in the study, stated that they developed the portfolio skills on the job. Thus, it is necessary to reinforce teachers' portfolio knowledge through in-service training. The fact that although 70% of the teachers stated that they "created portfolio files", 82.5% of teachers did not actually created portfolio files demonstrated that certain teachers did not finalize this process. Teachers should be instructed on the steps of creating a portfolio and they should be encouraged to keep reports. When the teachers were asked whether the portfolio reports should be recorded in e-school, 52.5% stated that they should be and 47.5% stated that they should not be recorded. However, since information about the student would give an idea about the student to the next level educational institution except for the pre-school institution, this information is recorded in the e-school system. Similarly, pre-school teachers should be convinced that portfolio outcomes should recorded in the e-school system, and the Ministry of National Education should enact rules and enforce these rules on this issue.

Keywords: Preschool education teachers, portfolio assessment, preschool education.

1.Giriş

“Değerlendirme, belirli amaçlar için öngörülen ölçütler dikkate alınarak bir ürünü, hizmeti ve görevi bilinçlice yargılama etkinliğidir.” (Karaağaçlı, 2002). Eğitimde değerlendirme ise genellikle eğitim sürecinin başında, ortasında ve sonunda yapılır. Eğitimcilerin tümü, öğrencilerinin değerlendirme süreçleriyle ilgilenmelidir ve bu amaçla onlara uygun olan değerlendirme tekniklerini bulmak zorundadırlar. Öğrenciyi çok yönlü değerlendirme seçeneklerinden birisi de portfolyo değerlendirmedir. Portfolyonun, birden fazla tanımı yapılmaktadır. Tanımlardan bazıları aşağıda verilmiştir:

Portfolyo, öğrencilerin çalışmalarını, gelişimlerini, kat ettikleri aşamaları ve başarılarını ortaya çıkaran öğrenci çalışmalarının toplamıdır. Bu koleksiyon; öğrencilerin konuları seçerken katılımını, seçimlerdeki kriterlerini, ölçümleri değerlendirirkenki kriterlerini ve kendisini yansıtmalarının kanıtlarını içermelidir (Paulson, Paulson ve Meyer, 1991).

Portfolyo, öğrencilerin sınıf içi-sınıf dışı çalışmalarını, aktivitelerini ortaya koyan bir değerlendirme şeklidir ve “portfolyo kültürü” birbirleriyle etkileşim içerisinde olan bir grup öğrencinin, bildiklerinin ve yapabileceklerinin sorumluluğunu almaya dayanır (San Diego Country Office of Education).

Northwest Evaluation Association’a göre, öğrenci performanslarına dayanan değerlendirme araçlarından biri olan portfolyo; “Öğrencinin çabalarını, ilerleme ve başarılarını sergileyen çalışmalarının amaçlı bir koleksiyonudur.” Bu koleksiyonun seçimi, öğrenci katılımı, seçme kriterleri ve değerlendirme kriterleri göz önünde bulundurularak ve öğrencinin kendini yansıtmaya delillerini içererek yapılmalıdır (Lankes, 1995).

Bütün bu tanımlara bakıldığında portfolyoların, öğrencinin performansını yansıtıcı şekilde özenle seçilen çalışmalar olduğu söylenebilir. Bu sebeple portfolyoya öğrencinin bütün çalışmaları alınmamalıdır. Portfolyonun hazırlanış amacına göre öğrencinin performansını en iyi şekilde yansıtan, öğrencinin gelişiminin ve ilerlemesinin görülmesini sağlayan çalışmalar portfolyoya dahil edilmelidir(Akt., Kan,2007)

Okul öncesi dönem çocuklarını değerlendirmede; geçerli bir değerlendirme aracı kullanılması, değerlendirmenin tüm çocukları kapsayıcı olması, değerlendirmenin tekrarlayan gözlemlerden oluşması ve değerlendirmede birçok yöntem kullanılması gerektiği vurgulanmaktadır. Bu kriterler göz önüne alındığında okul öncesi dönem çocuklarının uygun bir şekilde değerlendirilebilmesi için uzmanlarca tavsiye edilen değerlendirme yöntemi portfolyo değerlendirmedir(Akt., Wortham,Barbour ve Desjean-Perrotta,1998,s.32) Okul öncesi eğitim sürecinde oluşturulan bir portfolyo kullanım amacına göre aşağıdakilerden birkaçını içerebilir(MEB, 2006):

- Aileye ait bilgi formları,
- Öğretmenin çeşitli durum ve zamanlarda topladığı gözlem bilgileri,
- Çocuğa ve aileye ait anekdotlar,
- Standart test ve gelişimsel kontrol listelerinin sonuçları,
- Öğretmenin çocukla ilgili kısa ve uzun vadedeki planları,
- Çocuğa ait kişisel bilgiler,
- Fotoğraflar,
- Video kayıtları,

- Çocuğun seçtiği sanat çalışmaları ,
- Çocuğun sorduğu sorular, bazı sorulara verdiği ilginç cevaplar,
- Projeler

Mills'e göre (1994), çocuğun etrafını saran birçok ürünün etkili bir değerlendirmesi olan portfolyolar, okul öncesinde, farklı gelişim alanlarını kapsayacak şekilde organize edilir. Bu alanlar; fiziksel gelişim (kaba motor, ince motor), sosyal ve duygusal gelişim, okuma yazma gelişimi, mantık ve matematik gelişimidir. Bununla birlikte Lankes tarafından tanımlanan ve çeşitli amaçlar doğrultusunda kullanılabilecek altı portfolyo türü bulunmaktadır. Bunlar sırasıyla:

- 1) Gelişim portfolyoları,
- 2) Öğretmen portfolyoları,
- 3) Uzmanlık portfolyoları,
- 4) Etkinlik portfolyoları,
- 5) Çalışma becerileri portfolyosu,
- 6) Kolej kabul portfolyosudur.

Portfolyo türlerinden okul öncesi eğitimde çoğunlukla kullanılması tavsiye edilenler; gelişim, öğretmen, etkinlik ve çalışma becerileri portfolyolarıdır(Lankes,1995).

Dubrovich (2002), portfolyodan elde edilen öğrenci performanslarına ilişkin verilerde bulunması gereken özelliklerin genel geçerlik, güvenilirlik ve anlaşılabilirlik olduğunu belirtmiştir.

Öğretmenlerin kafalarında portfolyoya ürün seçme sürecinin ne kadar süre devam edeceği, portfolyoları uygun şekilde kullanabilmek için zamanlarını nasıl yönetecekleri, portfolyoların diğer değerlendirme türlerinden farkının ne olacağı gibi sorular bulunmaktadır. Ancak portfolyo oluşturmak için belirlenmiş net çizgileri olan bir formülasyon yoktur. Her öğretmenin amacına, hazırlamayı planladığı portfolyonun formatına, öğretmenin kayıt tutma tarzına göre birçok portfolyo oluşturma olasılığı vardır. Aslında portfolyonun bu yönü portfolyonun öğretmenler açısından karmaşık görünmesine yol açmaktadır(Wortham,Barbour ve Desjean-Perrotta,1998,s.11-12).

Birgin'in, (2008) "Alternatif Bir Değerlendirme Yöntemi Olarak Portfolyo Değerlendirme Uygulamasına İlişkin Öğrenci Görüşleri" adlı çalışmasının amacı, ilköğretim yedinci sınıf matematik dersine yönelik alternatif bir değerlendirme aracı olarak geliştirilen portfolyonun uygulamasına ilişkin öğrencilerin görüşlerini ortaya koymaktır. Uygulama, Trabzon ilindeki iki farklı ilköğretim okulundan seçilen iki tane yedinci sınıf şubesinde yapılmıştır. Veriler, uygulama sonunda öğrencilerle gerçekleştirilen görüşme ve anket ile elde edilmiştir. Sonuçlar tablo halinde sunulmuştur. Portfolyo değerlendirme uygulamasının üstün ve zayıf yönleri öğrencilerin görüşleri ışığı altında tartışılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre portfolyo değerlendirmenin öğrenci ve öğretmene detaylı bilgi sunduğu, öğrenciyi sorumluluk almaya yönelttiği, öğrenci-öğretmen iletişimini arttırdığı ortaya çıkmıştır.

Fen ve Teknoloji Öğretimi'nde portfolyo kullanımının öğrenme kalıcılığına ve öğrenci başarısına etkisinin incelendiği bir araştırmaya (Turan ve Sakız, 2014), beşinci sınıfa giden 40 öğrenci katılmıştır. Araştırmada karşılaştırmalı grup ön test-son test modeli kullanılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak öğretilen ünitenin konularını içeren bir başarı testi ve deney grubu öğrencilerinin öğretim süreci sonunda portfolyoya dair görüşlerini belirlemek amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmada seçilen bir ünite deney ve kontrol grubunda MEB müfredatına göre işlenmiş, deney grubuna kontrol grubundan farklı olarak portfolyo etkinlikleri yaptırılmıştır. Öğretim sürecine başlamadan 5 hafta önce öğrencilere ön başarı testi

uygulanmıştır. Ünitenin öğretim süreci 6 hafta sürmüştür. 7. Haftada öğrencilere tekrar başarı testi uygulanmıştır. Başarı testinden 4 hafta sonra da kalıcılık testi uygulanmıştır. Araştırmanın bulgularına bakıldığında deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin son test puanlarında deney grubu öğrencilerinin lehine bir farklılaşma bulunmaktadır. Yani kontrol grubundan farklı olarak portfolyo etkinlikleri yapan deney grubu öğrencilerinin daha başarılı oldukları tespit edilmiştir. Ayrıca kalıcılık testi sonuçlarında da deney grubu lehine sonuçlar çıkmıştır. Deney grubundaki öğrencilerinin öğrenmelerinin daha kalıcı olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca deney grubu öğrencileri öğretim süreci sonunda portfolyo yoluyla konuları daha iyi anladıklarını belirtmişlerdir.

Atay'ın (2003) yaptığı “Öğretmen Adaylarına Yansıtmayı Öğretmek: Portfolyo” adlı çalışmanın amacı, öğretmen adaylarının yansıtmaya temelli portfolyo çalışmasına olan yaklaşımlarını ve bu çalışma sürecinin onların mesleki gelişimlerini ne şekilde etkileyeceğini araştırmaktır. Çalışma, Marmara Üniversitesi, İngiliz Dili Eğitimi Anabilim Dalı'nda gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın bulguları, portfolyo hazırlama sürecinin öğretmen adaylarının öğretme becerilerini geliştirdiğini ve öğretme ile öğrenmeyi daha iyi anlamalarını sağladığını ortaya koymaktadır.

Ümit Deniz Kan'ın 2007 yılında yaptığı “Okul Öncesi Eğitimde Değerlendirme Aracı Olarak Portfolyo” adlı çalışmasının sonuçlarına göre portfolyo, her çocuğun özgüven geliştirmesini, kendini tanımasını ve yetilerini bilmesini sağladığı tespit edilmiştir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, okul öncesi öğretmenlerinin portfolyo değerlendirmeye yönelik görüşlerini belirlemek ve bu görüşlerin bazı değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğini tespit etmektir. Günümüzde birçok öğretmen, portfolyo değerlendirme yöntemini kullanıyor görünse de portfolyonun getirilerinden tam olarak faydalanamamaktadır. Araştırmanın bir diğer amacı da çıkan sonuçlara göre portfolyonun, öğretmenler tarafından doğru ve bilinçli şekilde kullanılmasına katkı sağlamaktır. Bu amaçlarla aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1) Okul öncesi öğretmenlerinin portfolyoya ilişkin genel görüşleri nelerdir?

- Okul öncesi öğretmenlerinin portfolyo dosyası oluşturma gerekliliği konusunda görüşleri nelerdir?
- Okul öncesi öğretmenleri, portfolyo dosyasına hangi ürünlerin konması gerektiğini düşünüyor?
- Okul öncesi öğretmenlerinin portfolyo sonuçlarının e-okula işlenmesi konusunda düşünceleri nelerdir?
- Okul öncesi öğretmenlerinin portfolyo dosyalarının velilere bilgi vermesi konusunda görüşleri nedir?

2) Okul öncesi öğretmenlerinin portfolyo hazırlamayla ilgili mevcut durumları nedir?

- Okul öncesi öğretmenleri portfolyo dosyası oluşturuyor mu?
- Okul öncesi öğretmenleri portfolyo konusunda lisans eğitimleri boyunca yeterince bilgilendiriliyorlar mı?
- Okul öncesi öğretmenleri portfolyo oluşturma becerilerini nasıl geliştiriyorlar?
- Okul öncesi öğretmenleri dönem sonlarında portfolyo raporu oluşturuyorlar mı?
- Okul öncesi öğretmenleri dönem sonunda portfolyoları ne yapıyorlar?

3) Okul öncesi öğretmenlerinin sorulara verdikleri cevaplar arasında çalışılan okul türü, yaşı ve hizmet süresi değişkenlerine göre farklılıklar var mı?

2.Yöntem

Araştırma Deseni

Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. İnsanların bakış açılarını, deneyimlerini, duygularını ve algılarını ortaya koymakta kullanılan ve oldukça güçlü bir yöntem olan görüşme (Yıldırım ve Şimşek, 2008), bu çalışmada portfolyoya dair okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerini derinlemesine analiz etmek amacıyla tercih edilmiştir.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini; Aydın, Eskişehir, Kahramanmaraş ve Malatya illerinde bağımsız anaokulları, anasınıfları ve özel okullarda öğretmenlik yapmakta olan okul öncesi öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise evrenden rastgele seçilen 6'sı Aydın'dan, 8'i Eskişehir'den, 10'u Kahramanmaraş'tan ve 16'sı Malatya'dan 40 öğretmen oluşturmaktadır. Katılımcı öğretmenlerin demografik bilgileri aşağıdaki tablolarda belirtilmiştir.

Tablo 1. Katılan Öğretmenlerin Kişisel Bilgileri

		Kişi Sayısı	Yüzdelik Dağılımı
Cinsiyet	Kadın	38	95,0
	Erkek	2	5,0
Yaş	25 yaş ve altı		
	26-35	14	35,0
	36-46	16	40,0
		10	25,0
Hizmet Süresi	0-5 yıl	16	40,0
	6-10 yıl	13	32,5
	11-15 yıl	7	17,5
	16-20 yıl	4	10,0
Okul Türü	Bağımsız Anaokulları	19	47,5
	Anasınıfları	5	12,5
	Özel Kurum	16	40,0
Lisans programı	Okul Öncesi Öğretmenliği Lisans programı	40	100,0

Araştırmaya katılan öğretmenlerin 38'i kadın, 2'si erkektir. ($N_{kadın}=38$, $N_{erkek}=2$) Araştırmaya katılan öğretmenlerin 14'ü 25 yaşında veya 25 yaşından küçük (%35), 16'sı 26-35 yaş arasında (%40), 10'u 36-46 yaş aralığındadır (%25). Ölçeğimizde 47 yaş ve üstü ibaresi de olmasına rağmen araştırmaya katılan öğretmenlerin hiçbiri 47 yaş ve üstü değildir. Öğretmenlerin yaşı ile tutarlı olarak araştırmaya katılan öğretmenlerden 16'sı (%40) 0-5 yıldır, 11'i (27.5) 6-10 yıldır, 7'si (%17.5) 11-15 yıldır, 4'ü (%10) de 16-20 yıldır öğretmenlik yapmaktadır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin 19'u (%47.5) bağımsız anaokullarında, 16'sı (%40) özel kurumlarda ve 5'i (%12.5) de anasınıflarında çalışmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin tamamı "Okul Öncesi Öğretmenliği" lisans programından mezun olduklarını belirtmişlerdir.

Veri Toplama Araçları

Araştırma verilerinin toplanmasında yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Formda yer alan soruların ilk bölümünü, çeşitli değişkenleri (cinsiyet yaş, hizmet süresi, çalışılan okul türü, mezun olduğu lisans programı) belirlemek amacıyla hazırlanan sorular oluşturmaktadır. Formda yer alan soruların ikinci bölümünde ise okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin portfolyo konusundaki görüşleri bazı sorular (Portfolyo oluşturma gerekliliğine inanıyor musunuz? Sizce portfolyo dosyasında neler bulunmalı? Bir portfolyo dosyası oluşturabilmek için lisans eğitimi sırasında yeterince bilgilendirildiğinizi düşünüyor musunuz? Dönem sonlarında portfolyo raporu düzenliyor musunuz? Rapora neler yazılmalıdır? Portfolyo sonuçları dönem sonlarında e-okula işleniyor mu?) aracılığıyla araştırılmaya çalışılmıştır.

Verilerin Toplanması

Araştırma verileri katılımcılarla yüz yüze görüşülerek toplanmıştır. Sorular araştırmacı tarafından katılımcılara yöneltilmiş ve cevapları ilgili alanlara yazılmıştır.

Verilerin Analizi

Görüşme formları ile toplanan nitel verilerde, öğretmenlere yönelik kişisel bilgilerin ve bazı soruların tablolaştırılmasında frekanslardan yararlanılmıştır. Soruların analizlerinde ise “İçerik Analizi” ve “Betimsel Analiz” teknikleri kullanılmıştır. İçerik analizi, yazılı ve görsel verilerin analiz edildiği, araştırmaya katılanların söylediklerinin, yazdıklarının kategorilere ayrılıp kodlanarak sayısallaştırılması süreci olarak tanımlanabilir. Betimsel analiz, görüşülen ya da gözlenen bireylerin görüşlerini çarpıcı bir biçimde yansıtmak amacı ile doğrudan alıntılara yer vererek, verilerin daha önceden belirlenen temalara göre özetlenip yorumlanması süreci olarak tanımlanabilir (Akt. Özdemir, 2010).

3. Bulgular ve Tartışma

Araştırmanın amacı doğrultusunda bulgular üç alt başlıkta sunulmuştur.

3.1. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Portfolyo Değerlendirmeye İlişkin Genel Görüşleri

Görüşme formlarından elde edilen verilere dayalı olarak öğretmenlerin portfolyo uygulamasına ilişkin genel görüşleri aşağıdaki tablolarda verilmiştir.

Tablo 2. Öğretmenlerin “Portfolyo dosyası oluşturma gerekliliğine inanıyor musunuz?” Sorusuna Verdikleri Yanıtlar

Yanıtlar	Kişi Sayısı	Yüzdelik Dağılımı
Evet	31	77,5
Hayır	9	22,5
Toplam	40	100,0

Araştırmaya katılan öğretmenlerin 31’i (%77,5) portfolyo tutmanın gerekliliğine inanırken 9’u (%22,5) ise portfolyo dosyası tutmanın gerekli olmadığını ifade etmişlerdir.

Tablo 2.1 Portfolyo Dosyası Oluşturmanın Gerekliliğine İnanan Öğretmenlerin Görüşlerini Etkileyen Etmenlerin Dağılımı

Nedenler	Cevabın Alınma Sayısı
Gelişim takibi yapabilmek için	18
Okul öncesi dönem çocuklarına uygunluğu için	5
Çocuğu bir bütün olarak ele aldığı için	4
Velilere çocuklarıyla alakalı bilgi vermek için	3
Çocuklara sorumluluk kazandırmak için	2
Hatıra kalması için	2
Pratik bir değerlendirme yöntemi olduğu için	2

Tablo 2.1.'de görüldüğü gibi katılımcılardan portfolyo oluşturmanın gerekli olduğuna inandıklarını ifade eden öğretmenlere “Neden portfolyo dosyası oluşturmanın gerekli olduğunu düşünüyorsunuz?” sorusu sorulduğunda öğretmenlerin büyük bir kısmı gelişim takibi yapabilmek adına portfolyo oluşturmanın gerekliğine inandıklarını belirtmişlerdir.

Tablo 2.2 Portfolyo Dosyası Oluşturmanın Gerekliğine İnanmayan Öğretmenlerin Görüşlerini Etkileyen Etmenlerin Dağılımı

Nedenler	Cevabın Alınma Sayısı
Portfolyo bir değerlendirme aracı olmadığı için	1
Farklı değerlendirme teknikleri kullandığım için	4
Çalıştığım kurum istemediği için	2
Portfolyolara hiç bakılmadığı için	3

Araştırmaya katılanlardan portfolyo oluşturmanın gerekliğine inanmadıklarını belirten öğretmenlere “Neden portfolyo dosyası oluşturmanın gereksiz olduğunu düşünüyorsunuz?” sorusunu sorduğumuzda Öğretmenlerin çoğu (%50) portfolyo değerlendirmeden farklı değerlendirme teknikleri kullandıkları için gereksiz olduğunu düşündüklerini ifade etmişlerdir.

Tablo 3. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Portfolyo Dosyasına Konması Gerekliğini Düşündüğü Ürünler

Ürünler	İfade edilme Sayısı
Çocuğun yaptığı bazı etkinlikler	23
Fotoğraflar	13
Gelişim Gözlem Raporları	12
Çocuğun aile bilgileri	11
Aile Tanıma Formu	10
Çocuğun kimlik bilgileri	7
Ses kayıtları	4
Çocuk Tanıma Formu	2
Çocuğun yaptığı her şey	1
Çocukla ilgili bilgiler	1

Araştırmaya katılan öğretmenlerden “Sizce portfolyo dosyasına neler konmalıdır?” sorusuna aldığımız yanıtlar arasında en çok ifade edilen ürün çocuğun yaptığı bazı etkinliklerdir.

Tablo 4. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Portfolyo Sonuçlarının E okula İşlenmesi Konusundaki Görüşleri

Görüşler	Kişi Sayısı	Yüzdelik Dağılımı
E okula işlenmesi gerektiğini düşünüyorum	21	52.5
E okula işlenmesi gerektiğini düşünmüyorum.	15	37.5
Kararsızım.	4	10

Öğretmenlerden 21’i (%52.5) portfolyo sonuçlarının e okula işlenmesi gerektiğini düşünürken, 15’ i (%37.5) işlenmesinin gerekli olmadığını söylemiştir.

Tablo 4.1. Portfolyo Sonuçlarının E okula İşlenmesi Gerekliğini Düşünen Öğretmenlerin Nedenleri

Nedenler	Belirtilme Sayısı
Daha kalıcı hale gelir.	7
Üst sınıflara bilgi vermesi açısından kolaylık sağlar.	6
Portfolyolar daha kullanışlı hale gelir.	3
Portfolyo oluşturma süreci daha verimli geçer.	2
Daha sistemli hale gelir.	1
Öğretmenler süreç boyunca daha özenli davranır.	1

Araştırmaya katılanlardan portfolyo dosyalarının e okula işlenmesinin gerekliliğine inandıklarını belirten öğretmenlere “Neden portfolyo dosyaları e okula işlenmeli?” sorusunu sordüğümüzda öğretmenlerin bunu gerekli görmelerinin nedenleri arasında en çok kalıcı hale gelmesi

işlevi rol oynamaktadır. Yine öğretmenlerin en çok belirttiği nedenlerden biri de çocuğun gideceği üst sınıftaki öğretmenlere bilgi verecek olmasıdır.

Tablo 4.2 Portfolyo Sonuçlarının E okula İşlenmesi Gerektiğini Düşünmeyen Öğretmenlerin Nedenleri

Nedenler	Belirtme Sayısı
Çok küçük olduklarından gerek yok.	6
Çok fazla evrak işi çıkar.	5
Zaten daha farklı raporlar hazırlıyoruz.	3

Araştırmaya katılanlardan portfolyo dosyalarının e okula işlenmesi gerektiğine inanmadıklarını belirten öğretmenlere “Neden portfolyo dosyalarının e okula işlenmemesi gerektiğini düşünüyorsunuz?” sorusunu sordüğümüzda öğretmenlerin çoğunun okul öncesi dönem çocuklarının yaşlarının küçük olduklarını düşündüklerinden buna gerek olmadığını belirttiklerini görüyoruz. Ayrıca öğretmenlerin fazla evrak işi çıkacağına dair endişeleri ve dönem sonlarında çocuklarla ilgili farklı raporlar hazırlıyor oluşları onlara e okula işlenmesi gerekmediğini düşündürmektedir.

Tablo 5. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Portfolyo Dosyalarının Velileri Bilgilendirme İşlevi Hakkındaki Görüşleri

Görüşler	Kişi Sayısı	Yüzdelik dağılımları
Velileri bilgilendiriyor.	26	68.4
Velileri bilgilendirmiyor.	10	26.3
Kararsızım.	2	5.3

Araştırmaya katılan öğretmenlerin 26’sı (%68.4) portfolyoların velilere bilgi verdiğini düşünürken, 10’u (%26.3) bunun aksini ifade ediyor. Öğretmenlerden 2’si (%5.3) ise bilgi verip vermediği konusunda kararsız.

3.2.Okul Öncesi Öğretmenlerinin Portfolyo Değerlendirmeye İlişkin Mevcut Durumları

Görüşme formlarından elde edilen verilere dayalı öğretmenlerin portfolyo uygulamasına ilişkin mevcut durumları aşağıdaki tablolarda verilmiştir.

Tablo 6. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin “Portfolyo dosyası oluşturuyor musunuz?” Sorusuna Verdikleri Yanıtlar

Yanıtlar	Kişi Sayısı	Yüzdelik Dağılımı
Portfolyo dosyası oluşturuyorum.	28	70,0
Portfolyo dosyası oluşturmuyorum.	12	30,0
Toplam	40	100,0

Araştırmaya katılan öğretmenlerin 28’i (%70) her öğrenci için portfolyo dosyası tuttuklarını söylerken 12’si (%30) tutmadıklarını belirtmişlerdir.

Tablo 7. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Portfolyo Dosyası Konusunda Lisans Eğitimi Boyunca Bilgilendirilmelerine İlişkin İfadeleri

İfadeler	Kişi Sayısı	Yüzdelik Dağılımları
Lisans eğitimim boyunca yeterince bilgilendirildim.	11	27,5
Lisans eğitimim boyunca yeterince bilgilendirilmedim.	27	67,5
Kararsızım.	2	5,0
Total	40	100,0

Araştırmaya katılan öğretmenlerden 11'i (%27.5) portfolyo dosyası oluşturmak için lisans eğitimleri sırasında yeterince bilgilendirildiklerini düşünürken, 27'si (%67.5) bilgilendirilmediklerini düşünmektedir. 2'si (%5) ise kararsızdır.

Tablo 8. Araştırmaya katılan Öğretmenlerin “Portfolyo oluşturma Becerilerinizi Nasıl Geliştirdiniz?” Sorusuna Verdikleri Yanıtlar

Yanıtlar	Kişi Sayısı	Yüzdelik Dağılımı
Öğretmenlik sırasında yaparak/yaşayarak geliştirdim.	30	75
Lisans eğitimim süresince geliştirdim.	9	22,5
Hizmet içi eğitim sırasında geliştirdim.	1	2,5

Katılımcı öğretmenlerin 29'u (%75) portfolyo tutma becerilerini öğretmenlik sırasında yaparak yaşayarak geliştirdiklerini ifade ederken, 9'u (%22.5) lisans programında edindiği bilgileri kullanarak, 1'i (%2.5) ise hizmet içi eğitimde aldığı kazanımlarla geliştirdiklerini belirtmişlerdir.

Tablo 9. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Dönem Sonlarında Portfolyo Raporu Oluşturma Durumları

Yanıtlar	Kişi sayısı	Yüzdelik dağılımı
Portfolyo raporu oluşturunuyorum.	7	17,5
Portfolyo raporu oluşturmuyorum.	33	82,5
Toplam	40	100,0

Öğretmenlerden çok büyük bir kısmı (%82.5) dönem sonlarında portfolyo raporu oluşturmadıklarını söylemişlerdir.

Tablo 10. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin “Dönem sonlarında portfolyo dosyalarını ne yapıyorsunuz?” Sorusuna Verdikleri Yanıtlar

Yanıtlar	Kişi Sayısı	Yüzdelik Dağılımları
Velilere gönderilmeli.	39	97,5
Yırtıp atılmalı.	1	2,5
Toplam	40	100

Araştırmaya katılan öğretmenlerin tamamına yakını (%97.5) “Portfolyo dosyalarını dönem sonlarında ne yapıyorsunuz?” sorusuna öğrencilerle birlikte velilere gönderdikleri yanıtını vermişlerdir.

3.3.Okul Öncesi Öğretmenlerinin Portfolyo Değerlendirmeye İlişkin Görüşlerinin Bazı Değişkenlerce Karşılaştırılması

Okul öncesi öğretmenlerinin sorulara verdikleri cevaplar arasında bireyi tanıma teknikleri dersi alıp almama, çalışılan okul türü, yaşı ve hizmet süresi değişkenlerine göre farklılıklar olup olmadığı bilgileri aşağıdaki tablolarda verilmiştir.

Tablo 11. Yaş Açısından Betimsel Sonuçlar

Sorular		N	Ortalama	SS
Portfolyo oluşturma'nın gerekliliğine inanıyor musunuz?	25 yaş ve altı	14	1,14	,36
	26-35 yaş	16	1,18	,40
	36-46 yaş	10	1,40	,51
	Toplam	40	1,22	,42
Dönem sonlarında portfolyo raporu düzenliyor musunuz?	25 yaş ve altı	14	1,78	,42
	26-35 yaş	16	1,75	,44
	36-46 yaş	10	2,00	,00
	Toplam	40	1,82	,38
Portfolyo sonuçlarının e okula işlenmesi gerektiğini düşünüyor musunuz?	25 yaş ve altı	14	1,42	,75
	26-35 yaş	15	1,46	,63
	36-46 yaş	10	1,80	,42
	Toplam	39	1,53	,64
Portfolyoların velilere bilgi verdiğini düşünüyor musunuz?	25 yaş ve altı	14	1,28	,46
	26-35 yaş	15	1,40	,73
	36-46 yaş	9	1,44	,52
	Toplam	38	1,36	,58

Betimsel sonuçlar incelendiğinde öğretmenlerin sorulara verdikleri yanıtların puan ortalamaları arasında farklar gözlenmiştir. Söz konusu bu farkların anlamlı olup olmadığını belirlemek için yapılan Anova testi sonuçları aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 11.1. Yaş Açısından Anova Testi Sonuçları

Sorular		Kareler toplamı	Sd	Kareler ortalaması	F	p
Portfolyo oluşturma'nın gerekliliğine inanıyor musunuz?	Gruplar arası	,42	2	,21	1,19	,31
	Gruplar içi	6,55	37	,17		
	Toplam	6,97	39			
Dönem sonlarında portfolyo raporu düzenliyor musunuz?	Gruplar arası	,41	2	,20	1,443	,249
	Gruplar içi	5,35	37	,14		
	Toplam	5,77	39			
Portfolyo sonuçlarının e okula işlenmesini gerektiğini düşünüyor musunuz?	Gruplar arası	,93	2	,46	1,134	,333
	Gruplar içi	14,76	36	,41		
	Toplam	15,69	38			
Portfolyoların velilere bilgi verdiğini düşünüyor musunuz?	Gruplar arası	,16	2	,08	,225	,800
	Gruplar içi	12,67	35	,36		
	Toplam	12,84	37			

Yukardaki tabloda görüldüğü gibi ortalamalar arasında gözlenen farkların anlamlı olmadığını sonucuna varılmıştır ($p < 0.05$).

Tablo 12. Hizmet Süresi Açısından Betimsel Sonuçlar

Sorular	N	Ortalama	SS
0-5 yıl	16	1,00	,00000
6-10 yıl	13	1,46	,51
11-15 yıl	7	1,14	,37
16-20 yıl	4	1,50	,57
Toplam	40	1,22	,42
0-5 yıl	16	1,81	,65
6-10 yıl	13	1,69	,48
11-15 yıl	7	2,00	,00
16-20 yıl	4	1,50	,57
Toplam	40	1,77	,53
0-5 yıl	16	1,37	,71
6-10 yıl	12	1,50	,67
11-15 yıl	7	1,85	,37
16-20 yıl	4	1,75	,50
Toplam	39	1,53	,64
0-5 yıl	16	1,12	,34
6-10 yıl	12	1,58	,66
11-15 yıl	7	1,42	,78
16-20 yıl	3	1,66	,57
Toplam	38	1,36	,58

Tablo 12.1 Hizmet Süresi Açısından Anova Testi Sonuçları

Sorular	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Portfolyo oluşturma gerekliliğine inanıyor musunuz?	Gruplar arası	1,88	3	,62	4,451 ,00
	Gruplar içi	5,08	36	,14	
	Toplam	6,97	39		
Dönem sonlarında portfolyo raporu düzenliyor musunuz?	Gruplar arası	,46	3	,15	1,057 ,38
	Gruplar içi	5,30	36	,14	
	Toplam	5,77	39		
Portfolyo sonuçlarının e okula işlenmesi gerektiğini düşünüyor musunuz?	Gruplar arası	1,33	3	,44	1,085 ,36
	Gruplar içi	14,35	35	,41	
	Toplam	15,69	38		
Portfolyoların velilere bilgi verdiğini düşünüyor musunuz?	Gruplar arası	1,79	3	,59	1,841 ,15
	Gruplar içi	11,04	34	,32	
	Toplam	12,84	37		

Yukarıdaki tablo incelendiğinde “Portfolyo oluşturma gerekliliğine inanıyor musunuz?” sorusunda puan ortalamaları arasındaki farkların anlamlı olduğu belirlenmiştir ($p < 0,05$). Homojenlik

testine göre (Levene = 53.706; $p < 0,05$) yapılan Kruskall Wallis testini sonuçları aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 12.2. Kruskall Wallis testi sonuçları

	Hizmet Süresi	N	Mean Rank	Chi-Square	p
Portfolyo oluşturma'nın gerekliliğine inanıyor musunuz?	0-5 yıl	16	16,00	10,551	,014
	6-10 yıl	13	25,23		
	11-15 yıl	7	18,86		
	16-20 yıl	4	26,00		
	Total	40			

“Portfolyo oluşturma'nın gerekliliğine inanıyor musunuz?” sorusu için Kruskall Wallis testi sonuçlarına baktığımızda portfolyonun gerekliliğine en çok inanan grubun 0-5 yıllık öğretmenler olduklarını görüyoruz. En az inandığını belirten grupsa 16-20 yıllık öğretmenlerdir.

Tablo 13. Çalışılan Okul Türü Açısından Betimsel Sonuçlar

		N	Ortalama	SS	Bonferroni
Portfolyo oluşturma'nın gerekliliğine inanıyor musunuz?	Bağımsız anaokulu	19	1,1053	,31530	1 ile 2 2 ile 3
	Anasınıfı	5	1,8000	,44721	
	Özel kurumlar	16	1,1875	,40311	
	Toplam	40	1,2250	,42290	
Dönem sonlarında portfolyo raporu düzenliyor musunuz?	Bağımsız anaokulu	19	1,8421	,37463	
	Anasınıfı	5	2,0000	,00000	
	Özel kurumlar	16	1,7500	,44721	
	Toplam	40	1,8250	,38481	
Portfolyo sonuçlarının e okula işlenmesi gerektiğini düşünüyor musunuz?	Bağımsız anaokulu	18	1,5000	,51450	
	Anasınıfı	5	1,4000	,54772	
	Özel kurumlar	16	1,6250	,80623	
	Toplam	39	1,5385	,64262	
Portfolyoların velilere bilgi verdiğini düşünüyor musunuz?	Bağımsız anaokulu	17	1,3529	,70189	
	Anasınıfı	5	1,6000	,54772	
	Özel kurumlar	16	1,3125	,47871	
	Toplam	38	1,3684	,58914	

Betimsel sonuçlar incelendiğinde öğretmenlerin sorulara verdikleri yanıtların puan ortalamaları arasında farklar gözlenmiştir. Söz konusu bu farkların anlamlı olup olmadığını belirlemek için yapılan Anova testi sonuçları aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 13.1. Çalışılan Okul Türü Açısından Anova Testi Sonuçlar

		Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Portfolyo oluşturmanın gerekliliğine inanıyor musunuz?	Gruplar arası	1,948	2	,974		
	Gruplar içi	5,027	37	,136	7,169	,002
	Toplam	6,975	39			
Dönem sonlarında portfolyo raporu düzenliyor musunuz?	Gruplar arası	,249	2	,124	,832	,443
	Gruplar içi	5,526	37	,149		
	Toplam	5,775	39			
Portfolyo sonuçlarının okula işlenmesi gerektiğini düşünüyor musunuz?	Gruplar arası	,242	2	,121	,282	,756
	Gruplar içi	15,450	36	,429		
	Toplam	15,692	38			
Portfolyoların bilgi verdiğini düşünüyor musunuz?	Gruplar arası	,322	2	,161	,450	,641
	Gruplar içi	12,520	35	,358		
	Toplam	12,842	37			

Yukarıdaki tablo incelendiğinde “Portfolyo oluşturmanın gerekliliğine inanıyor musunuz?” sorusunda puan ortalamaları arasındaki farkların anlamlı olduğu belirlenmiştir ($p < 0,05$).

4.Sonuç ve Öneriler

- Okul öncesi öğretmenlerinin %30’u portfolyo dosyası oluşturmadıklarını belirtmişlerdir. Portfolyolar kullanıldığı zaman öğrencinin bir bütün olarak değerlendirildiği dikkate alındığında öğretmenlerin hepsi portfolyo dosyası tutmaya teşvik edilmelidir.

- Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerin %67.5’i portfolyo dosyalarıyla ilgili lisans eğitimi sırasında yeterince bilgilendirilmediklerini ifade etmişlerdir. Bu durum göz önünde bulundurulduğunda fakültelerin lisans programlarına öğrenciyi portfolyo konusunda bilgilendirecek dersler konmalıdır.

- Araştırmaya katılan öğretmenlerin %75’i portfolyo tutma becerilerini öğretmenlik yaptıkları süreç içerisinde geliştirdiklerini belirtmişlerdir. Bu duruma bakıldığında öğretmenlerin hizmet içi eğitimler yoluyla portfolyoyla ilgili ön bilgilerinin pekiştirilmesi gerekmektedir.

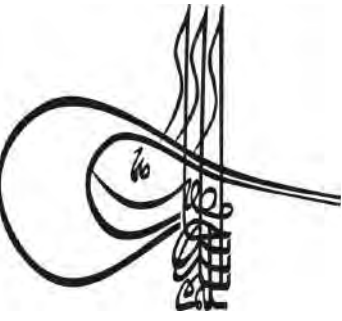
- Öğretmenlerin %70’inin “Portfolyo dosyası oluşturuyoruz.” demelerine rağmen %82.5’unun portfolyo raporu düzenlememeleri, öğretmenlerin bir kısmının portfolyo sürecini sonuçlandırmadığını göstermiştir. Öğretmenlere portfolyo oluşturmanın basamakları kavratılmalı ve rapor tutmaları teşvik edilmelidir.

- “Portfolyo sonuçları e okula işlenmeli midir?” diye sorduğumuzda öğretmenlerin %52.5’i “İşlenmelidir.” cevabını vermişken %47.5 işlenmesi gerektiğini düşünmemektedir. Halbuki okul öncesi hariç diğer eğitim öğretim kademelerinde öğrenciyle ilgili bilgilerin gidecekleri üst kurumlara bilgi verecek olması açısından e okula işlendiği görülmektedir. Aynı şekilde okul öncesi öğretmenlerinin de portfolyo sonuçlarının e okula işlenmesi gerektiğine inandırılmaları ve Milli Eğitim Bakanlığı’nın da bu konuda yaptırım uygulayarak bunun zorunlu hale getirilmesi gerekmektedir.

- Öğretmenlerin %70’inin “Portfolyo dosyası oluşturuyoruz.” demelerine rağmen %82.5’unun portfolyo raporu düzenlememeleri, öğretmenlerin bir kısmının portfolyo sürecini sonuçlandırmadığını göstermiştir. Öğretmenlere portfolyo oluşturmanın basamakları kavratılmalı ve rapor tutmaları teşvik edilmelidir.

KAYNAKÇA

- Arter, J. A., & Spandel, V. (1992). Using Portfolios Of Student Work İn Instruction And Assessment. Educational Measurement: Issues And Practice, 11(1), 36-44.
- Atay, D. (2003). Öğretmen Adaylarına Yansıtmayı Öğretmek: Portfolyo Çalışması. Kuram Ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 36(36), 508-527.
- Birgin, O. (2008). Alternatif Bir Değerlendirme Yöntemi Olarak Portfolyo Değerlendirme Uygulamasına İlişkin Öğrenci Görüşleri. Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 6(1), 1-24.
- Dubrovich, M. A. (2002). Diversfy Your Assessment Portfolio. Principal, 82(2), 56-58.
- Kan, A. (2007). Portfolyo değerlendirme. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 32(32).
- Kan, Ü. D. (2007). Okul Öncesi Eğitimde Değerlendirme Aracı Olarak Portfolyo. Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 27(1).
- MEB, Okul Öncesi Eğitim Programı,(2006).
- Karaağaçlı, M. (2002). Mesleki Eğitim Ve Teknoloji Eğitiminde Özel Öğretim Yöntemleri. Nobel Yayınları. İstanbul.
- Lankes, A. M. D. (1995). Electronic Portfolios: A New Idea İn Assessment. ERIC Digest.
- Mills, L. (1994). Yes, It Can Work!: Portfolio Assesment With Prescholer
- Özdemir, M. (2010). Nitel veri analizi: Sosyal bilimlerde yöntembilim sorunsalı üzerine bir çalışma. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 11(1).
- Paulson,F. L., Paulson, P. R., & Meyer, C. A. (1991). What Makes A Portfolio. Educational Leadership, 48(5).
- San Diego Country Office of Education, <http://www.sdcoe.net/Pages/Home.aspx>.
- Sevinç, M. (2003). Erken Çocuklukta Gelişim Ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar. Morpa Kültür Yayınları, İstanbul.
- Turan, M., & Sakız, G. (2014). Fen ve Teknoloji Dersinde Portfolyo Kullanımının Öğrenci Başarısı ve Kalıcılığa Etkisi. Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 10(3), 48-63.
- Wortham, S. C., Barbour, A., & Desjean-Perrotta, B. (1998). Portfolio Assessment: A Handbook for Preschool and Elementary Educators. Association for Childhood Education International, 17904 Georgia Avenue, Suite 215, Olney, MD 20832.
- Yıldırım, A., Şimşek, H. (2008). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Seçkin Yayınevi. Seçkin Yayıncılık, Ankara.



Article Info/Makale Bilgisi

✍ Received/Geliş: Nisan 2018

✓ Accepted/Kabul: Haziran 2018

✍ Referees/Hakemler: Doç. Dr. Sait AKBAŞLI - Dr. Öğr. Üyesi Hanifi PARLAR – Dr. Öğr. Üyesi Muhammet Emin TÜRKÖĞLU - Dr. Öğr. Üyesi Abdullah SELVİTOPU

This article was checked by iThenticate.

AN INVESTIGATION OF SCHOOL PRINCIPALSHIP IN THE CONTEXT OF BUREAUCRACY*

Abdullah BALIKÇI** - Ahmet AYPAY***

ABSTRACT

Understanding the structures in organizations is important in terms of understanding whether they are working effectively and efficiently. It is understood that "bureaucracy" plays an important role when the literature on organization structures is examined. Bureaucracy affects many areas as well as education and its schools and employees. The aim of this research is to interpret bureaucratic practices in terms of school management and to propose solutions in the light of emerging findings. The research is designed in the basic qualitative research (basic interpretive pattern) design within the qualitative approach. The participants of this research are 22 school principals working in the districts of different socio-economic levels in Konya province central districts (Karatay, Meram, Selçuklu) and in the spring term of 2014-2015 academic year. The maximum variation was utilized in the sampling of participants along with the selection of easily accessible situations. In order not to lose the data, a voice recorder was used. A semi-structured interview form was used in the interviews with the school principals. For validity and reliability, comprehensive fieldwork, external audit, direct quotation theory diversification and diversification strategies were used. Both individual and institutional permissions were taken in terms of

* This study was produced from the doctorate thesis entitled "An Investigation of School Principals in the Context of Bureaucracy and Daily Life"

* This study was presented in oral presentation at the 5th International Symposium on Chaos Complexity and Leadership Congress (ICCLS) held in Ankara on December 11-12, 2017.

Bu araştırma "Bürokrasi ve Gündelik Hayat Bağlamında Okul Müdürlüğünün İncelenmesi" adlı doktora tezinden üretilmiştir.

* Bu araştırma 11-12 Aralık 2017 tarihleri arasında Ankara'da düzenlenen 5. Uluslararası Liderlik Karmaşa ve Kaos Sempozyumunda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

**  Dr. Öğr. Üyesi İstanbul Üniversitesi Cerrahpaşa Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü Eğitim Yönetimi Teftiş Planlaması ve Ekonomisi ABD, El-mek: abdullah.balikci@istanbul.edu.tr

***  El-mek: aypay@yahoo.com

research ethics. In the study, the school principals see bureaucracy as an obstacle in terms of their roles, roles and characteristics, but they also point out the positive aspects (prevention of complexity at school, unity in practice, etc.). In addition, bureaucratic applications have to be included in the structure as well as in various electronic applications in terms of convenience in application. Present findings suggest that both the negative and positive effects of the bureaucracy are evident, while the negative aspects of the bureaucracy are gradually diminishing with innovative practices over time.

STRUCTURED ABSTRACT

Introduction

Bureaucracy, which is a system of rules, may affect different sectors. One of the sectors that bureaucracy affects is the education sector. An investigation of the relationship between bureaucracy and education in terms of a school principal which represents school can help to understand the events in school better. Furthermore, to what extent the bureaucratic management structure is compatible with training and education, which is considered to be the basic functions of school, can also be revealed. The comparison of what happens and what should happen might enlighten both academicians and practitioners with respect to the solution of the problems experienced. According to Marshall (2009, p. 85), "bureaucracy consists of a community of authorized administrators and the valid procedures and works in a certain management system". Mintzberg (2014) explains bureaucracy as follows:

The word "bureaucracy" comes from the French word "bureau", which means a table or office, and is actually a very innocent word. However, this word has become more complex and turbulent since the great German sociologist Max Weber used this word to describe a certain type in the organizational structure at the turn of the century. Weber used the word in a completely technical sense, and nowadays this word maintains this meaning in the sociology and organization theory literature (p.84)".

According to Garston (1993), bureaucracy is an organizational structure characterized by a hierarchical structure. Its workers have been appointed; authority channels and responsibilities have been determined by rules. In this context, it can be evaluated that a bureaucrat is a person who does not directly produce service to the public in the organization of which income, authority and status largely or completely vary depending on the position he/she is assigned to. According to Mouzelis (2001), bureaucracy is an organization having a special structure with certain characteristics defined systematically by Weber. One of the areas in which bureaucracy is implemented is education. According to Hoy and Miskel (2010), schools also have similar characteristics with bureaucratic organizations. These characteristics are the division of labor and specialization, objectivity, authority hierarchy, rules and regulations, and career orientation put forward by Weber. The duties in the bureaucratic management mentality in school include academic studies, budget-oriented applications, administrative

decisions and planning. This also shows that the products of the school are individuals, families, generations and nations with non-linear, emotional personalities. Unlike the economy sector, schools have different duties and applications in building society. According to Terosky (2014), administrative studies are an effective factor in the achievement of academic activities for the principal. The purpose of this study is to interpret bureaucratic applications in terms of school principalship and to put forward solution proposals in the light of emerging situations.

Method

The idea of carrying out an in-depth investigation by taking into account the characteristics mentioned in the literature, by exactly taking into account the school principals' opinions, past and current experiences, and by taking into account different viewpoints as they are, furthermore, the recommendations of those who are specialists in their fields regarding the subject and method of the study led the researcher to the qualitative research as a method and the basic qualitative research design. According to Christensen, Johnson and Turner (2015), qualitative research is important in terms of enabling the collection of qualitative data (non-numerical data such as words, pictures, images) and more focus on individuals or groups. Non-numerical data were collected (qualitative data) using the semi-structured interview form developed for the study, with a voice recorder. The central districts (Karatay, Meram, Selçuklu) of Konya province were taken into account while selecting the participants of the study. Convenient sampling and maximum variation sampling have been used. the distribution of participants is as follows: A total of 22 school principals including 5 school principals at the preschool education level, 5 school principals at the primary school level, 5 school principals at the middle school level, 5 school principals at the secondary (high school) level, and 2 school principals for the semi-structured interview form. Interviews were conducted with the participants to collect the data of this study. After the interviews conducted within the research process, the analysis of the interviews was initiated. The voice recordings obtained in this process were transferred to the written environment, and the analyses of the interviews were maintained through these written texts. In the analysis of the interviews, the descriptive analysis was performed in terms of discussing and interpreting the themes determined. In the validity and reliability stage of the study, 5 of the strategies indicated by Christensen et al. (2015) were used. These strategies and their use in the study are as follows: Comprehensive field study, external audit, direct quotation, theory diversity, diversity.

Findings

School principals consider bureaucracy as an obstacle, formality, correspondence and rules, hierarchy, other factors (formalism, planning). The participants also put forward different opinions with respect to the reflections of bureaucracy on the school and school principal. The difference in the opinions can be considered as positive reflections and negative reflections.

Conclusions and Recommendations

- The participants basically think that bureaucracy has a negative image in the school environment. However, they also suggest that it is required to use this system.

- The participants also acknowledge that the existing bureaucratic structure has advantages despite its negative image. Most importantly, it enables the person who knows the structure to act more comfortably and confidently in the works he/she is doing and will do.

Based on the study carried out, the following recommendations can be made:

- * The reduction of the intensity of bureaucracy within its duties with internet-based applications may be maintained.

- * Within the bureaucratic structure, a comfortable movement area can be offered to the school principal by making legislative regulations to ensure the balance between authority-responsibility in terms of the school principal.

- * Further studies can be carried out on the relationship between bureaucracy and educational administration.

Keywords: School, school principal, bureaucracy, confusion

BÜROKRASI BAĞLAMINDA OKUL MÜDÜRLÜĞÜNÜN İNCELENMESİ

ÖZET

Örgütlerin yapılarının anlaşılması etkili ve verimli bir şekilde çalışıp çalışmadığının anlaşılması bakımından önemsenmektedir. Örgüt yapılarıyla ilgili alanyazın incelendiğinde “bürokrasi”nin önemli bir yeri olduğu anlaşılmaktadır. Bürokrasi birçok alanı etkilediği gibi eğitimi ve onun uygulandığı okulu ve çalışanlarını da etkilemektedir. Bu araştırmanın amacı, bürokratik uygulamaları okul müdürlüğü açısından yorumlamak ve ortaya çıkan durumlar ışığında çözüm önerileri ortaya koymaktır. Araştırma, nitel yaklaşım çerçevesindeki temel nitel araştırma (temel yorumlayıcı desen) deseninde tasarlanmıştır. Bu çerçevede araştırmanın katılımcılarını, Konya ili merkez ilçelerinde (Karatay, Meram, Selçuklu) farklı sosyoekonomik düzeylerde bulunan semtlerdeki ve 2014-2015 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde görev yapmakta olan toplam 22 okul müdürü oluşturmaktadır. Katılımcıların seçiminde kolay ulaşılabilir durum örneklemesi, maksimum çeşitlilikten yararlanılmıştır. Verilerde kayıp olmaması açısından ses kayıt cihazı kullanılmıştır. Oluşturulan yarı yapılandırılmış görüşme formu vasıtasıyla okul müdürleriyle görüşmeler yapılmıştır. Geçerlik-güvenirlik aşamasında kapsamlı alan çalışması, dış denetim, doğrudan alıntı teori çeşitlemesi ve çeşitleme stratejileri uygulanmıştır. Araştırma etiği açısından hem bireysel hem kurumsal izinler alınmıştır. Araştırmacının okul yöneticiliği yapmış olmasının araştırma verilerini anlamaya ve yorumlamaya olumlu katkısı olacağı düşünülmektedir. Araştırmada okul müdürlerinin bürokrasiyi kendi görev, rol ve özellikleri açısından engelleyici bir unsur olarak görmekle beraber olumlu yanları (okulda karmaşayı önleme, uygulamada birlik sağlama vb.) da olduğunu belirtmektedirler. Ayrıca bürokratik uygulamalar mecburen de olsa yapı içinde yer etmekle beraber uygulamada kolaylık sağlama açısından çeşitli elektronik uygulamalardan da yararlanıldığı ortaya çıkmıştır. Mevcut bulgular

bürokrasinin hem olumsuz hem de olumlu etkilerini düşündürmekle beraber zaman içinde yenilikçi uygulamalarla birlikte olumsuz taraflarının gittikçe azaldığını göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Okul, okul müdürü, bürokrasi, karmaşa

Introduction

Bureaucracy, which is a system of rules, may affect different sectors. One of the sectors that bureaucracy affects is the education sector. An investigation of the relationship between bureaucracy and education in terms of a school principal which represents school can help to understand the events in school better. Furthermore, to what extent the bureaucratic management structure is compatible with training and education, which is considered to be the basic functions of school, can also be revealed. The comparison of what happens and what should happen might enlighten both academicians and practitioners with respect to the solution of the problems experienced. According to Marshall (2009, p. 85), "bureaucracy consists of a community of authorized administrators and the valid procedures and works in a certain management system". From the point of view of a school principal within the education system, there is a need to understand what bureaucracy means in school, how it is implemented and what kind of reflections it has because school is basically a human-oriented organization, whereas bureaucracy is merely based on the continuity of the system in some way and pays attention to standardization and rules. In what kind of interaction these two are together in school, and whether bureaucracy has positive or negative reflections within this process should be understood based on the experiences of school principals. These points should be clarified in terms of the management of the school in accordance with its objectives.

The Purpose of the Study

The purpose of this study is to interpret bureaucratic applications in terms of school principalship and to put forward solution proposals in the light of emerging situations.

Relevant Literature

Nowadays, bureaucracy is a system that is considered to be essential in many systems and includes its applications. The oldest and most commonly used definition and characteristics of the bureaucratic management style belong to Max Weber. He developed the "ideal bureaucracy" model to remove the complexity caused by industrialization and to provide an order in organizations. In the study, the bureaucratic dimensions were explained based on this model put forward by Weber, and the data were interpreted by taking into account this model. Bureaucracy is defined in the Turkish Language Association's dictionary (2016) as follows: 1. A community of professional appointed officials who are organized in a structure that becomes narrower as going upwards from the bottom in a society and who work in accordance with general rules and principles. 2. The permission, approval and signature that should be obtained and the rules that should be followed to do a job in the state administration. 3. Unnecessary rules and operations, stationery business in the execution of works related to the state. According to Bolay (2009), the sense of stationery business comes to mind especially in government offices when bureaucracy is mentioned. According to Tortop (1999), bureaucracy is used in 3 different meanings. The first meaning involves the entire state and employees working for it. The second meaning refers to a certain form of organization and management, and the last one is used in the meaning of stationery business. Mintzberg (2014) explains bureaucracy as follows:

The word "bureaucracy" comes from the French word "bureau", which means a table or office, and is actually a very innocent word. However, this word has become more complex and turbulent since the great German sociologist Max Weber used this

word to describe a certain type in the organizational structure at the turn of the century. Weber used the word in a completely technical sense, and nowadays this word maintains this meaning in the sociology and organization theory literature (p.84)”.

According to Garston (1993), bureaucracy is an organizational structure characterized by a hierarchical structure. Its workers have been appointed; authority channels and responsibilities have been determined by rules. In this context, it can be evaluated that a bureaucrat is a person who does not directly produce service to the public in the organization of which income, authority and status largely or completely vary depending on the position he/she is assigned to. According to Mouzelis (2001), bureaucracy is an organization having a special structure with certain characteristics defined systematically by Weber. Bureaucratic management brings along the use of knowledge-based control. It has been identified with a commitment to legal order and rules. Within this system, the position, rule-maker status, and the status related to rule-making and colleagues of the bureaucrat have been absolutely determined by rules. The fact that these rules rationally define the duties and powers and the aspects such as recruitment and promotion of each stage by taking into account the hierarchy is the characteristic of these rules. In such management, managerial tools do not belong to the bureaucrat; they belong to the top management. The position of the bureaucrat cannot be sold, inherited, and associated with personal affairs; a special gain except for the fee determined here is out of the question. According to Waters (2012), bureaucracy can be considered as the heart of a modern organization. Max Weber describes bureaucracy as "the basis in the organization of modern life". He states that bureaucracy is the sole human institution in the fulfillment of large-scale duties. Structures such as army, banking system, pharmaceutical and food sectors, market economy, international relations administration can be shown as the organizations in which large-scale duties are fulfilled. Bureaucracy fulfills it by establishing a hierarchical structure with routinized duties, increasing and sustaining efficiency and shaping the process accordingly. In bureaucracy, duties are determined by positions, not by people. According to Weber (2014), bureaucratic management is basically the knowledge-based management. This characteristic is at the source of its rational characterization. The type of knowledge that is meant here is technical knowledge. In addition to this knowledge, power-holders strengthen their power with their knowledge about the work they do. According to Bolman and Deal (2013), the characteristics of Weber's bureaucracy model are as follows: the division of labor with a fixed characteristic, a hierarchical structure in the context of duties, the rules that determine performances, personal and official discrimination regarding rights and property, bringing technical characteristics to the forefront in personnel selection, employment as a primary occupation and the sense of long-lasting career.

According to Şişman (2010), the conditions that are included in classical organizational theories and that prepare the structure, which was put forward by Max Weber with the "ideal bureaucracy" approach, developed along with the industrial revolution. Starting from here, bureaucracy has become a structure that also makes its presence felt in other areas of life. Its characteristics that affect many systems are the division of labor and the emergence of specialization with this division, the fact that personal preferences are not at the forefront, the fact that authority is the source of the hierarchy, the presence of rules and regulations, and the documentation of the works done. According to Garston (1993), the characteristics that are at the forefront of Weber's system are as follows: the official functions of the organization limited by rules, a special field of competence, the presence of an official hierarchy in offices, the fact that the rules governing the management of the office are technical or normative, the fact that the members of the organization are objective, the fact that administrative actions and rules are certain and recorded. Koçel (2001) explains the idea that is understood and should be understood by bureaucracy as follows:

“Bureaucracy, which was developed by Max Weber, refers to an organizational structure contrary to its meaning of delaying and hampering the works, "go now, come

back tomorrow" that we use in the daily language. According to Max Weber, a bureaucratic structure is an ideal organizational structure in terms of efficiency (p. 160).”

Marshall (2009) states that the main characteristics of bureaucracy are hierarchy, communication channels that provide this hierarchy, filing systems, and the separation of authority and official affairs with clearly set out confidentiality and boundaries with respect to these and private affairs from each other. This also allows for rationalism and the minimization of the risks in activities. According to Hoy and Miskel (2010), the manager in bureaucratic management is expected to make decisions based on facts. Furthermore, educational administrators have to estimate the negative consequences of bureaucratic rules and know how to avoid them. The aim here is to have the idea on how we can maximize the functional aspects of rules and how we can minimize the non-functional situations -Table 1-

Table 1
Two-way nature of bureaucratic rules

Functional Aspects	Non-functional Aspects
Explanation	Reinforcement of informality
Protection	Change of aim
Penalty	Legitimization - Legalization
Initiative	Tolerance

Source: Hoy and Miskel 2010, p. 89.

According to Mouzelis (2001), the benefit of bureaucracy is that activities draw researcher's interest to the tension among rationality, rational coordination and non-personal relations and non-informal values and beliefs; furthermore it touches on a useful point in terms of organizational change by adding a dynamic and dialectic meaning to the organization. Eren (2001) lists the positive aspects of bureaucracy as follows:

- It allows for the formation of a rational and strong structure for management,
- It enables those who perform certain duties to become specialized only in their own fields,
- Objectivity and rationality are brought to the forefront in the management mentality,
- It allows for qualification in administrators to be employed for the job and democracy as the method of selection.

Bureaucracy and School Principalship

One of the areas in which bureaucracy is implemented is education. How bureaucracy has taken place in school where training and education activities are transferred in a formal way, and what kinds of applications it contains are explained in this section. Furthermore, an attempt to explain the consequences caused by the implementation of a bureaucratic structure in school and what they mean in the current situation was also made.

According to Hoy and Miskel (2010), schools also have similar characteristics with bureaucratic organizations. These characteristics are the division of labor and specialization, objectivity, authority hierarchy, rules and regulations, and career orientation put forward by Weber. According to Weber (2014), the legal authority used by the school principal is an authority that is accepted by the parties concerned, includes abstract rules and requires everyone to follow and obey the rules. Adherence to the rules, a certain scope of authority, a hierarchical order and process, the rules determining the organizational structure, accountability, the sense of gaining qualification to perform what is required by the duty, the need to present in writing the works done, and the fact that the principle of "appointment" is at the forefront are at the basis of rational legal authority. In the study, Hill (2010) indicates that managers assume an identity that is different from their previous

professional lives. According to him, the manager, in his/her new identity, generally sets the agenda, plans different businesses, establishes relationships and conducts businesses through his/her subordinates since he/she has an official authority. According to Waters (2012), different definitions of bureaucracy bring along different applications, as well. This is especially valid in public schools; schools are non-profit organizations. The aim in schools is to train people in the desired way. The duties in the bureaucratic management mentality in school include academic studies, budget-oriented applications, administrative decisions and planning. This also shows that the products of the school are individuals, families, generations and nations with non-linear, emotional personalities. Unlike the economy sector, schools have different duties and applications in building society. According to Terosky (2014), administrative studies are an effective factor in the achievement of academic activities for the principal. According to him, this situation is restricted by heavy administrative responsibilities (long working hours during weekdays and the weekend, leadership responsibilities). According to him, the most important factors in the professional life of the school principal are routine works (participation, meetings with superiors, special and unexpected situations), inspection of events related to school, and numerous communication with parents about various situations related to students. According to Archambault and Garon (2012), the primary responsibility of the school principal is to contribute to the learning environment in school. School principals are not able to lead the learning environment in their schools. Here, the fact that it is stated that learning is privileged is surprising. According to the study, although school principals are surprised with this result, they accept that they need to give more importance to learning (education), but they think that there are factors that will distract them from training and education. The heaviness of administrative duties and inability to find enough time to support education are indicated to be among these factors. According to Şişman (2016), although many duties and roles have been determined for education and school administrators in the legislation, more efficient and qualified training and education and the training of more equipped students are at the basis of education. This also brings along the efforts for student learning. The available resources and the processes experienced are always related to this understanding. According to Terosky (2014), principals should increase learning and teaching activities rather than their bureaucratic duties.

According to Stephen (2002), principals agree on the presence of excess and abnormal demands (bureaucracy) with respect to the evaluation of their studies. Nevertheless, principals also have a commitment to perform their duties. Sergiovanni (2001) indicates that school principals are expected to do everything necessary to get results, thus the definition of the school principal's duty will help them to get rid of the limitations and tensions in the bureaucratic structure. According to Oplatka's (2004) study on school principals in developing countries, the limited autonomy of principals can be mentioned within the central system, and unconditional obedience to superiors is expected as a requirement of this. This is expected not only from principals but also from teachers and other stakeholders. This understanding, therefore, leads to administrative works as the focal point of school principals' duties, the controlling of the order, the evaluation of teachers based on outcomes, and also causes families and teachers to avoid participatory understanding in decision making, taking responsibility and taking initiative in the movements of change in school. For a school principal to be effective and efficient within the bureaucratic structure, Hutchinson (2001) stated that it is necessary to focus on academic development and community relations while Thomas, Fitzhugh and Walker (1998) stated that the bureaucracy-centered decision-making process in the administration should be terminated and the principal should work to establish trust and respect in school. Morris, Crowson, Gehrie, Hurwitz (1984) consider that it is important to perform bureaucratic works and to deal with routine works and situations that occur instantly for school principals to be effective nowadays. Here, the school principal should take into account the political environment and school environment.

According to Şahin (2007), school principals support making changes in maintenance and repair, official correspondence, personnel affairs, school development studies, primarily monetary affairs; he thinks that school principals are now office managers. School principals cannot direct training and education in this way. They should move away from the rationale of an office secretary, business manager. The fact that the school principal becomes unable to work will also block the school.

According to Dönder (2006), the fact that rules, an important dimension of bureaucracy in school, are excessively applied negatively affects the school atmosphere. Accordingly, the relations become official and teachers' desire for specialization decreases as the hierarchical use of authority increases, and this inhibits teachers' moral courage. However, specialization encourages teachers, and the fact that appointments are suitable for it prevents a negative environment. In a study carried out by Yücel (1999) on teachers in Turkey, rules are highly enforced in schools. Among the teachers who participated in the study, teachers in big schools stated that they were less confronted with the hierarchical application of authority compared to teachers in small schools. Here, whether the teacher has received education in his/her field of study is also important. Moreover, the age and experience of the principal are also determining factors. It also appears that teachers are less likely to cooperate when they have difficulty due to the rules and regulations in schools. As a solution to the problems mentioned, Eckman's (2004) study on male and female school principals suggests a familial and friendly working environment while Akkary's (2014) study suggests that the school principal should take measures for the physical structure of the school and the basic classroom needs and should find the ways that can decrease the effect of the bureaucratic system.

Teachers do not support the easing of rules, but they favor that it is important to make specialization felt in school. The most striking regulations in which the expectations from school principals are visible in the Turkish Education System can be observed in the "Ministry of National Education Regulation on Secondary Education Institutions" and the "Ministry of National Education Regulation on Preschool Education and Primary Education Institutions". It is observed that acting in compliance with the legislation, following bureaucratic works and procedures, benefiting from the staff at the highest level, taking into account the subordinates in decision making and establishing healthy communication with superiors, rewarding and evaluation are especially focused in these legal texts (MNE [Ministry of National Education], 2014).

When the thesis bank of higher education institution was reviewed with respect to "bureaucracy" which constitutes the focal point of the study, it was determined that 14 of the theses written in the field of training and education were related to "bureaucracy", and 12 of them were at the postgraduate level and 2 of them were at the doctorate level. However, it was determined that there was no thesis in the context of bureaucracy, school administration. Based on these data, it is thought that the study carried out will contribute to the field.

Method

The studies performed with respect to the research method are included in this section. In this context, the following points are explained: the method of the study, research design, participants of the study, research process, data collection, data analysis, reliability-validity strategies used in the study, and research ethics.

Research Design

The idea of carrying out an in-depth investigation by taking into account the characteristics mentioned in the literature, by exactly taking into account the school principals' opinions, past and current experiences, and by taking into account different viewpoints as they are, furthermore, the recommendations of those who are specialists in their fields regarding the subject and method of the study led the researcher to the qualitative research as a method and the basic qualitative research

design. According to Christensen, Johnson and Turner (2015), qualitative research is important in terms of enabling the collection of qualitative data (non-numerical data such as words, pictures, images) and more focus on individuals or groups. Non-numerical data were collected (qualitative data) using the semi-structured interview form developed for the study, with a voice recorder. According to Neuman (2010), some characteristics of qualitative research are as follows:

1. After the researcher goes into research, he/she makes an effort to grasp the meaning.
2. It includes concepts, themes, motifs, generalizations and taxonomies.
3. The format of the data is based on documents, observations and written forms of speeches.
4. During the analysis, it is attempted to progress by obtaining themes or generalizations and by organizing data in a consistent, understandable way.

The basic qualitative research design (basic interpretive design) within the framework of the qualitative research method was used. According to Merriam (2015), the aim of the basic qualitative research is as follows:

“to understand how people comprehend their lives and experiences. ... All qualitative studies are related to how meanings are built and how people make sense of their lives and the world. The primary aim of the basic qualitative research is to reveal these meanings and to interpret them. Researchers who conduct basic qualitative studies are interested in (1) how people interpret their lives, (2) how they build their world, and (3) what kind of meaning they give to their experiences (p. 23-24)”.

Participants of the Study

The central districts (Karatay, Meram, Selçuklu) of Konya province were taken into account while selecting the participants of the study. In the selection of participants from these districts, convenient sampling was preferred since there were school principals who lived in the neighborhoods with different socioeconomic levels, worked in the spring semester of the 2014-2015 academic year, voluntarily agreed to participate in the study and were considered to contribute to the study according to the researcher. According to Miles and Huberman (2015), the aim of convenient sampling is to provide "time, money, flexible savings (p.28) at the expense of information and reliability". In the selection of school principals, attention was also paid to the fact that the participants of the study would be selected from the school principals who were known by the researcher because of meeting in various environments and who worked in all types of schools (nursery, primary school, middle school, high school). For this reason, it was also considered appropriate to use maximum variation sampling. According to Miles and Huberman (2015), the aim of maximum variation sampling is "to document different variations and define important universal patterns (p. 28)". In the light of these considerations, the distribution of participants is as follows: A total of 22 school principals including 5 school principals at the preschool education level, 5 school principals at the primary school level, 5 school principals at the middle school level, 5 school principals at the secondary (high school) level, and 2 school principals for the semi-structured interview form. Participants were selected from public schools, and their real names were not used while conveying their opinions. The demographic information of the participants is also presented with their opinions in the findings and interpretation section of the study. This information was coded as follows: "F" for female school principals and "M" for male school principals; "P" for Preschool Teaching, "C" for Classroom Teaching, "R" for Religious Culture and Moral Knowledge Teaching, "M" for Mathematics Teaching, "T" for Turkish Language Teaching, "S" for Science and Technology Teaching, and "SS" for Social Studies Teaching according to their branches; the marital status was indicated as "M" since all of the participants were married; and professional seniority and seniority in administration were indicated exactly the same without coding. For example, Participant 1 whose gender was male, branch was Religious Culture

and Moral Knowledge, who was married, whose professional seniority was 28 years and seniority in administration was 15 years was coded as follows: Participant 1 (M, R, M, 28, 15). Information of the participants is presented in Table 2.

Table 2
Information of the participants

Gender						
Male				Female		
18				4		
Subject						
Classroom	Religious C. and M. K.	Preschool	Science and T.	Mathematics	Turkish Language	Social Studies
5	7	5	2	1	1	1
Marital status						
Married				Single		
22				0		
Professional Experience						
0-5 years	6-11 years	12-17 years	18-23 years	24 years and above		
0	1	7	6	8		
Administrative Experience						
0-5 years	6-11 years	12-17 years	18-23 years	24 years and above		
6	8	7	1	0		

Data Collection

Interviews were conducted with the participants to collect the data of this study. The interview method has significant strengths. According to Bailey (1982) (cited in Şimşek and Yıldırım, 2011), the facts that it allows for flexibility, has a high response rate, also enables to observe non-verbal behaviors, enables to establish control over the environment, provides flexibility in the order of questions, enables to observe instant reactions, enables to collect in-depth information, and that the data source can be confirmed, and full response rate are the strengths of the interview method. The semi-structured interview form was created to use the advantages mentioned in the interviews.

According to Merriam (2015), the characteristics of the semi-structured interview form are as follows:

1.

The interview form has questions for this purpose.
2.

Questions are flexible.
3.

An attempt to collect specific data from all participants is made.
4.

A large part of the interview is related to the problem that needs to be clarified.
5.

There are no predetermined statements.

Regarding the creation of the interview form, the form was first created through 2 people who are specialists in their field, it was controlled by 2 Turkish language teachers in terms of language and meaning, and then the pilot application was conducted with 2 school principals to understand the contribution of the form to the study. The interview form was reviewed with 2 academicians and 2 Turkish language teachers according to the data obtained after the pilot application and whether the questions served the specified purposes, and it was concluded that all the questions in the form served the purpose of the study and the main interviews were initiated. The interviews were recorded by the voice recorder to avoid any loss of data obtained during the

interviews, and confirmations were received from the interviewees for the interviews conducted. The interview form consisted of 2 parts. The questions related to gender, branch, marital status, professional and administrative seniority were asked in the first part (Table 2). 19 basic questions and 31 probe questions aimed at examining these basic questions better were asked in the second part. According to Merriam (2015), "probes and follow-up questions are used to obtain more explanation and information about what the participant says". At the end of the interviews, analyses were performed based on the data obtained. According to Patton (2014), qualitative data are used to convey the person's own world with his/her own words better. In the data collection, observations - the role of the researcher- as a second source, as well as the interviews, were also used. As a third source, the document analysis was performed based on the internet-based systems used by the participants and the regulations mentioned in the literature. These systems are as follows;

- MEBBİS (Ministry of National Education Data Processing Systems),
- KBS (Public Expenditure and Accounting Information System),
- E-school,
- TEFBİS (Educational Financing and Expenditures of Education in Turkey Information Management System)

Research Process

Regarding the study, the interview form was first created with the recommendations of specialists in their fields. Then, appointments were made with the people who were determined as the participants of the study, and the interviews were initiated. The interviews were conducted by personally going to the schools where the participants worked. Before starting the interviews, the participants were given brief information about the study (content, method, aims, etc.), and then the interviews were conducted by getting the approval of the participants.

Data Analysis

After the interviews conducted within the research process, the analysis of the interviews was initiated. The voice recordings obtained in this process were transferred to the written environment, and the analyses of the interviews were maintained through these written texts. An effort to collect the data related to each theme was made to perform the analyses; thus, it was attempted to focus on the relevant theme better. Coding was performed after the analyses were performed, and the categories and themes were created from here. 3 questions and 3 probe questions were used for the analysis. It was observed that 2 categories and 7 sub-categories emerged. For the analyses of the interviews, coding was primarily performed by taking into account the research design. In coding, open coding was preferred. According to Neuman (2010), open coding "is the first coding of qualitative data; the researcher examines the data and summarizes it in the form of preparatory analytical categories or codes". In the findings and interpretation, direct quotations were made in accordance with these themes. According to Patton (2014), direct quotations are the main source of data; and along with the in-depth analysis of people's world, they reveal their thoughts and experiences of this world. In the analysis of the interviews, the descriptive analysis was performed in terms of discussing and interpreting the themes determined. Şimşek and Yıldırım (2011) explain the descriptive analysis as follows:

"In the descriptive analysis, direct quotations are often included to reflect the views of the interviewed or observed individuals in a striking way. In such analysis, it is aimed to present the findings obtained to the reader in an organized and interpreted manner. The data obtained for this purpose are first described systematically and

explicitly. Then, these descriptions are explained and interpreted, the cause and effect relationships are examined, and some results are achieved (p. 224)".

Reliability-Validity Strategies Used in the Study (Trustworthiness)

In the validity and reliability stage of the study, 5 of the strategies indicated by Christensen et al. (2015) were used. These strategies and their use in the study are as follows:

1. Comprehensive field study: Although the study was carried out intensively between July and August 2015, the schools where the study was carried out were visited both before the date of the study and after the specified date by taking into account the situation arising from the researcher's role.
2. External audit: The study was reviewed by getting in contact with the people who are specialists in their fields with respect to the study and who conduct research in this field.
3. Direct quotation: The opinions of the study participants were quoted using the voice recorder.
4. Theory diversity: A large number of domestic and foreign sources were used to present the study better. These sources are presented especially in the literature section.
5. Diversity: The interviews were made confirmed by the participants of the study, and the innovations and those that could contribute to the study were used in the use of documents. The interviews with school principals in formal and informal environments, and the applications related to the subject (e-school, MEBBİS, KBS, TEFBİS, etc.) were effective in this strategy.

Research Ethics

The research ethics was discussed in two dimensions. First, it was discussed in the individual dimension. At this point, each participant was asked for permission to use the interview in the study at the end of the interview, and direct quotations were included in line with the permissions received. Secondly, it was discussed in the institutional dimension. At this point, research permission was obtained from Konya Provincial Directorate of National Education. The real names of school principals were not used while presenting the opinions of the school principals who participated in the study, and the opinions were presented through different names.

Researcher's Role

It is thought that the fact that the researcher had school administration and teaching experiences and knew the participants in various formal and informal environments enabled him to express opinions better. Here, it is thought that the experiences of the researcher gained throughout his career would make positive contributions while analyzing the opinions.

Findings and Interpretation

In this theme, what bureaucracy means from the perspective of school principals was analyzed. 3 questions and 3 probe questions were used for the analysis. It was observed that 2 categories and 7 sub-categories emerged.

Table 3
School principals' opinions about bureaucracy

Theme	Category	Subcategory
School principals' opinions about bureaucracy	Definitions of bureaucracy	Obstacle
		Formality
		Correspondence and rules
		Hierarchy
		Others
	Reflections	Positive reflections
		Negative reflections

1. Bureaucracy According to School Principals

School principals consider bureaucracy as an obstacle, formality, correspondence and rules, hierarchy, other factors (formalism, planning).

1.1. Opinions According To Which Bureaucracy Is Considered As An "Obstacle"

The participants consider bureaucracy, which also continues to exist within the education system, as a factor that is restrictive, complicating and slowing down and that leads to doing irrelevant works in the school environment. However, when this situation was further detailed, it was understood that the studies were maintained with the same method despite the difficulties experienced and an attempt to take measures was made by taking into account the current structure of bureaucracy. The participants also reveal how bureaucracy can be an obstacle while defining it as an "obstacle", and they also express different points of view. According to the participants, bureaucracy does not facilitate the works within the system, and the current system maintains its presence in a clear way while a solution regarding this issue is expected from top authorities. The participants' opinions regarding the issue are as follows:

Participant 1 (M, R, M, 28, 15): ... the slowing down of the works arises when it comes to bureaucracy. A correspondence, a drawing account, things do not work without them. They are not realized immediately, causing us trouble since they are realized in time. It is not possible without them because the language of the state is correspondence. The language of the state is correspondence. However, it needs to be quickened in some way, our elders should know how to do it.

Participant 5 (M, P, M, 12, 0): When you say bureaucracy, obstacles are usually posed. However, on behalf of myself, I consider that if there is an objective that we want to achieve and reach, it is necessary to reach that objective by wearing down that door no matter how the entire bureaucracy prevents us.

Participant 6 (F, P, M, 15, 4): Honestly, bureaucracy seems as a little bit obstructive for us, the rules that make it difficult to do business. In other words, when you say bureaucracy, complicating rules that are sometimes obstructive or sometimes oppressive directly come to my mind.

Participant 10 (M, C, M, 15, 12): Bureaucracy is an obstacle for me. In other words, it is an obstacle for us to do our job; namely, I think we can do our job more comfortably and quickly without bureaucracy.

Participant 18 (M, R, M, 27, 15): Difficulty, some obstacles, the loss of time, these come to my mind; moreover, I sometimes consider it as an unnecessary job for a part of it.

Participant 19 (M, R, M, 35, 17): ... bureaucracy makes us unable to do anything by the current structure, a day has passed to do this, that is not suitable for our school, they say no, you should also be interested.

1.2. Opinions According to Which Bureaucracy is Considered As "Formality"

The participants described bureaucracy as the set of provisions in which the rules, procedures and application framework of everything are definite. The concrete reflections of this can be observed in correspondence. Furthermore, the fact that this set of rules is associated with the state reveals that it is common, binding and compulsory for everyone living in the community. In this way, it is thought that all individuals in society should act in accordance with the rules set by the ultimate authority to conduct their business and should reveal and prove their situation with appropriate documents. The contrary situation is considered as the deficiency in duties and responsibilities. Moreover, participants prefer to associate bureaucracy with a procedure that allows works to be conducted by everyone in an acceptable manner. They pay attention to revealing this procedure in a concrete manner and consider appropriate to evaluate this procedure together with the source of community-binding authority. The participants' opinions regarding the issue are as follows:

Participant 4 (F, P, M, 23, 0): Formality, official business, the official part of everything. In other words, paper, then laws, this-and-that, nothing comes after them.

Participant 17 (M, SS, M, 11, 8): When bureaucracy is mentioned, the fact that all transactions are performed in compliance with the legislation and documented comes to mind.

Participant 21 (M, M, M, 26, 1): ... results from the fact that we know that the state government has practices, but we do not know that the practices of the state are written legislation.

1.3. Opinions According to Which Bureaucracy is Considered As "Correspondence and Rules"

The participants described bureaucracy as the correspondence and rules and also presented the positive and negative aspects in their opinions. They put forward correspondence as a situation that leads to an exact opposite situation for a work that can be completed more conveniently and quickly and that cannot be abandoned and avoided. It is thought that this situation may lead to the spending of time in an undesirable way in terms of getting works done and the occurrence of problems in the time to be allocated to other works. Furthermore, bureaucracy is also accepted as the rules including the correspondence. However, the participants here consider rules as necessary for the functioning of the order as desired within the organization. According to the researcher, it is thought that the non-occurrence of situations that are considered undesirable such as conflict and chaos in the school environment is at the basis of this. It is understood that correspondence and rules continue to be implemented in school in the context of the bureaucratic structure. The complicating or facilitating characteristic of correspondence and rules according to the way they are implemented in school is brought to the forefront by the participants. Although bureaucracy refers to a structure, the way it is implemented is evaluated together with bureaucracy since it is implemented by "people". Due to the way it is implemented, bureaucracy can be a facilitating or complicating factor for the school and school administration. The participants' opinions regarding the issue are as follows:

Participant 2 (M, R, M, 19, 6): Yes, bureaucracy, I sometimes say may god make Max Weber blind, I occasionally use this sentence. Things that should happen,

something that needs to be recorded, in other words, nothing is possible without recording.

Participant 3 (F, P, M, 14, 8): Paper works arise, we have more paper works.

Participant 7 (F, P, M, 19, 8): Paper works arise, we have more paper works.

Participant 9 (M, C, M, 15, 9): Bureaucracy is the rules. They are the rules for the functioning of a system. Bureaucracy is a must in a system. Certainly, there will be a bureaucracy, the way this bureaucracy is implemented is important. Does this bureaucracy prevent us or contribute to us while achieving our objectives and reaching our targets? Does it prevent the risks or create the risks? This needs to be examined. Bureaucracy is a changing structure, for this reason, it may vary by people and time. These rules should facilitate our works since they are made by people.

Participant 13 (M, S, M, 16, 8): It is nothing else than an excess of documents.

Participant 15 (M, T, M, 19, 11): Bureaucracy is actually the set of rules. If you look at how the man at the top of bureaucracy leads, he will not make any trouble for you if he is conducting the works by moderating, as I have just told you. Bureaucracy is already the requirement of the work that you have to do, but this bureaucracy that I understand can be made complicated or facilitated.

Participant 20 (M, R, M, 22, 16): Correspondence comes to my mind when you say bureaucracy. The waste of time comes to my mind when you say bureaucracy because those who should do their duties to follow your business outside of school approach the events as if they were offering a blessing, whereas they should facilitate the works in the position they are in, correspondence is also a part of it, and the egos of the people above are also a part of it.

Participant 22 (M, R, M, 30, 19):... if paper works are reduced a little more during approvals, if school principals are authorized a little more, I mean in some works and processes...

Another point that draws attention in the opinions of the participants, who regarded correspondence as an element of bureaucracy, is the technology-based structures they mainly use in correspondence. These structures used by the participants are used for faster, better management and direction of works. However, they actually show that it has become complicating as well as facilitating the works. The participants are now performing information sharing and management with a situational and innovative approach based on the requirements of the age. This also shows that the mentality of correspondence, which has been identified with "bureaucracy", has changed - communication over the internet rather than formal communication with paper -, in other words, it is progressed towards a new understanding of bureaucracy. Some of these systems used are as follows:

- MEBBİS (Ministry of National Education Data Processing Systems),
- KBS (Public Expenditure and Accounting Information System),
- E-School,
- TEFBİS (Educational Financing and Expenditures of Education in Turkey Information Management System)

The participants' opinions regarding the issue are as follows:

Participant 4 (F, P, M, 23, 0): ... to the revenue department, you know the TIF works during December period this-and-that, I mean, similarly, dealing with it on other days, you follow the school's works, then you follow the official correspondence.

Participant 8 (M, C, M, 16, 7): ... it deals with the fulfillment of official correspondence, that we call mails now, coming from the district, answering the questions, or routine salary, additional course, TEFBIS, KBS procedures, and procedures related to salary that we call KBS.

Participant 8 (M, C, M, 16, 7): ... I mean while the information in a system that we call a MEBBİS system, in the system we call e-school can be obtained collectively by a click, it takes time to write it again into an Excel table, a word document.

Participant 15 (M, T, M, 19, 11): ... we can see it more easily in e-school, I mean we partly pay attention to that point.

Participant 16 (M, S, M, 20, 0): ... Some teachers still do not know how to use e-school or internet. They cannot enter the course grades to e-school. I think we can achieve success if we overcome it or it is necessary to eliminate it in some way.

Participant 21 (M, R, M, 26, 1): ... Our students make their choice through the e-school system.

1.4. Opinions According to Which Bureaucracy is Considered As "Hierarchy"

Another meaning inferred by the participants from bureaucracy is the network of relationships that goes from superior to subordinate or from subordinate to superior and that resembles the rings of a chain. This network of relationships is considered as a situation cared in terms of organizing the distribution of duty-responsibility-authority in the works done in ensuring order in the organization. Another point remarked by the participants here is that this network of relationships does not allow contradictory situations for functioning to be healthy. With the concepts of "chain, hierarchy" specified, it is also observed that an attempt to use them as a tool is made to avoid disorder in the organization and to pave the way for the implementation of the rules. In other words, this network of relationships is the name of an abstract tool that is used to provide stability in the organization. The participants' opinions regarding the issue are as follows:

Participant 8 (M, C, M, 16, 7): Bureaucracy, if we consider as the director of national education and school principal, is the district governorship and governorate, especially the district and provincial directorate of national education over us. We can think of the process starting from foundation to the ministry or the prime ministry, we can consider a chain when you say bureaucracy.

Participant 12 (M, C, M, 26, 13): The state comes to my mind when you say bureaucracy. There are institutions and organizations that provide the works and functioning of a state. These have a chain, a process. There is a hierarchical system from the top to the bottom of the institution. I think bureaucracy is the stages of the state functioning with rules and principles in this system.

Participant 16 (M, S, M, 20, 0): Our relationships with our upper stage and politics come to my mind when you say bureaucracy, in other words, district governorship, Karatay District Directorate of National Education, governorship when you say bureaucracy, these institutions also work in harmony with each other.

Participant 19 (M, R, M, 35, 17): Bureaucracy is the place where the duties, job definition and authority of all people coming downwards from the Prime Ministry,

Ministry, Provincial Directorate of National Education, Inspection of Education, District Directorate of National Education are determined and shared.

1.5. Other Opinions Related to "Bureaucracy"

The participants also have definitions of bureaucracy apart from these. It is thought that these opinions contain a negative content with a definition of bureaucracy, which is not only non-functional but also visible and does not give confidence to employees, and bring the inadequacy of the structure to the forefront. Furthermore, bureaucracy is also regarded as the steps in fulfilling the desired management processes in the organizational environment such as coordination and planning. Here, the participants also indicate the formal communication within the superior-subordinate relationship, and it is observed that they consider that the regulation of relationships within the bureaucratic structure is important in terms of the entire school environment. The school principals' opinions about "bureaucracy" are presented in Figure 1. The participants' opinions regarding the issue are as follows:

Participant 11 (M, C, M, 22, 4): Bureaucracy is formalism, dependence, the subjective implementation of orders received from the top level. It reveals organizational personality. While it is enough that the works are officially performed on paper, a type that really does not deserve the money emerges.

Participant 14 (M, R, M, 27, 17): Bureaucracy, just as in school principalship, top-down planning of jobs comes to my mind, in other words, the fact that it coordinates the planning of teacher's works, planning of classes, schools, and parents' works comes to my mind if I am a part of bureaucracy as a school principal. The coordination of the people under my authority comes to mind.

2. Reflections of Bureaucracy on the School and School Principal

The participants also put forward different opinions with respect to the reflections of bureaucracy on the school and school principal. The difference in the opinions can be considered as positive reflections and negative reflections.

2.1. Opinions Regarding Negative Aspects

From the opinions of the participants, it is observed that the negative reflections of the current structure have a strong influence. The school principals also revealed some of their opinions related to these negative aspects while defining bureaucracy. The participants preferred to reveal negative aspects from various aspects and by giving examples. According to their point of view, bureaucracy distracts participants from the main works that need to be focused on and may also lead them to works that are not very useful. This may also negatively affect their energy and productivity, especially their time. It is thought that the main point that is desired to be focused on is the understanding based on the student-centered approach. The opinions stated show that there is an inconsistency between the existing structure and what is desired. The participants also think that the bureaucratic structure deals with the quantitative or visible part of the works and is not very interested in increasing the quality. The preparation of data related to the school and the works for the physical structure of the school are presented as the main duties of the participants. The remarkable point here is the presence of a belief that the works mentioned do not much comply with the duty or roles of the school principal and fall outside the field of specialization. Despite all these negative situations, they also emphasize that they have to fulfill all duties assigned by their superiors within the current order. The fulfillment of all duties assigned willingly and voluntarily can be pushed into the background. Within the current order, the school principals also put forward solution proposals. According to them, the solution is to evaluate the school in its own conditions, to do the work that is the field of specialization, and to perform teamwork by considering the authority-responsibility balance. The participants' opinions regarding the issue are as follows:

Participant 1 (M, R, M, 28, 15): Nowadays, the school principal should deal with education rather than dealing with the deficiency and height of the building, but unfortunately, this does not come to the forefront, efforts are mainly made to correct physical deficiencies, at this point, education is pushed into the background if deputy principals do not provide support in this regard, deputy principals are always important at this point.

Participant 2 (M, R, M, 19, 6): Yes, here in bureaucratic procedures, **for instance**, with regard to the distribution of **milk**, it will be given for 3 days of the week. Milk is given on Mondays, Wednesdays and Fridays. Here, attention is never paid to attendance as the number of students, since the milk is brought according to the number of students and until the end of the year, the excess of milk arises due to students who do not attend towards the end of the year. It should be ensured that the whole milk is distributed and drunk by students by spreading it on Tuesdays and Thursdays as well instead of Monday, Wednesday, Friday. Or at least, of course, bureaucracy is here, they say you need to finish it on the day schools are closed. Or even at least, an understanding of however you will destroy it is employed.

Participant 4 (F, P, M, 23, 0): Well, the bureaucratic structure is also very necessary, something needs to be done, but, I think that the school principal should primarily deal with school's works or student's development, child's development, and training and education.

Participant 5 (M, R, M, 12, 0): It may unavoidably, negatively affect the things that need to be done essentially. In other words, performance, efficiency decreases unavoidably. If we are administrators, it is necessary to try to keep up with all kinds of works. No matter how much it decreases our efficiency, we should keep up with all of them if we are school administrators.

Participant 8 (M, C, M, 16, 7): We have just said, in other words, the job of the school principal should be training and education. I mean, what do a chief physician and doctors do in the hospital, they are interested in the patient, but, who deals with the hospital's other works, they are managers or hospital managers, administrative personnel. Of course, they are also important along with physical opportunities, coming and going, trivial, grunt works, grunt works for education, the presence of physical opportunities is also important, of course, the issues out of education are not the principal's job.

Participant 10 (M, C, M, 15, 12): Bureaucracy mainly works statistically and requires daily routine works, and it checks whether a given work, duty has been fulfilled physically. In other words, it does not look at the result in terms of the quality of the work or the quality development of the process. What are they? As you see, how many students have been successful in TEOG academically, how many students attended the course. Bureaucracy expects a statistical result such as how many students get a mark. However, the school environment is a dynamic environment and needs a long process. Here, since the physical structure and environmental structure of the school, families, parents, and some structures of the school are different while evaluating the school environment, every school makes unique progress, but bureaucracy does not look at it.

Participant 11 (M, C, M, 22, 4): Within the structure of our country, all institutions are managed centrally with a sense of centralized management. This management mentality brings along its own rules and intensive bureaucratic obstacles.

Participant 13 (M, S, M, 16, 8): Let me say, rather now, from my point of view, it is not appropriate to perform school principalship only by adhering to laws and regulations. The school principal should be completely free if he/she is managing this institution and is the leader of this school.

Participant 18 (M, R, M, 27, 15): They should already perform the duties they need to do, there is no trouble in it, and I believe that it would not be useful to make principals perform the duties that have no damage to anyone when they are not performed but that do not benefit anyone when they are performed.

Participant 20 (M, R, M, 22, 16): What the school principal should do in the bureaucratic sense are definite. If a teacher starts to work, you need to let him/her start to work, or you need to dismiss him/her if it is required. If you have been complained to BİMER, you will answer it. There are many things like this, you will be on time if you are invited to the meeting.

Bureaucracy also contains various negative situations. In particular, the legislation containing articles that lead to injustice due to the provisions that are not updated was considered as negative in terms of preventing studies in school, causing formal communication, forcing people to deal with irrelevant situations, causing the extension of works, taking too much time, changing the situation in school. It can be thought that bureaucracy that is mentioned in the duties of the school principal and is regarded as an obstacle to the sense of training and education-focused principal also causes the works slow down and sometimes go wrong. The participants' opinions regarding the issue are as follows:

Participant 2 (E, D, E, 19, 6): In school, in other words, with respect to bureaucracy, if we include our teachers, the regulations and legislation in bureaucratic applications, in the set of rules that need to be followed, the contradictions in the regulation and legislation firstly come into question. These contradictions need to be corrected. Of course, these changes made recently have made it a little bit closer to gain its currency, but when we consider 657, 657 dated 1965.

Participant 10 (M, C, M, 15, 12): ... I consider bureaucracy as an obstacle to studies in school. Because why? Correspondence, sudden correspondence, sudden statistics are constantly required, and so, they always prevent us from working.

However, what about ourselves, our energy? We have to be able to devote ourselves to training and education plans, such different projects. What does bureaucracy do to you? It prevents you due to excess workload density.

Participant 13 (M, S, M, 16, 8): It is generally reflected in a negative way. When you are not in school or when you send the documents wrong and incomplete, when you send it wrong, you are immediately called, and it is reflected in a negative way.

Participant 19 (M, R, M, 35, 17): The heater breaks down, we look for a heater technician from the market. Now it is said that you have brought the heater technician, but have you got a proposal form from 3-5 places? Brother, this needs to heat in an hour, there is nothing like a proposal form, cannot walk, there is a work that needs to be done immediately. Can 3 glasses be broken on a winter day? They can be broken. Now we cannot get a proposal form for it, it is cold and needs to be repaired immediately, we do not buy a computer.

2.2. Opinions Regarding Positive Aspects

Among the participants, there are also those who think that bureaucracy has positive reflections. The participants expressing opinions accordingly emphasize that bureaucracy provides order and stability and unity in applications. According to the participants, the existing legal provisions are at the basis of experiences that are mentioned and can be considered as positive in the school environment. According to the participants, while these provisions have determined duties, responsibilities and applications, the school principal has to perform them. The change in the way the works are done over time is considered to be important, and compliance with the structure is shown as a criterion for the proper fulfillment of duties. However, it should not be ignored that the school principal within the structure can produce solutions in his/her own way in solving the problems if he/she wishes. There are school principals who think that there is a partial difference in duties that are and should be performed in the bureaucratic structure, or no such difference due to the rules functioning in bureaucracy. The participants emphasize that it is necessary to be informed about the legislation that is an important element of bureaucracy and to follow works accordingly, to exhibit consistent behaviors and to perform works within the frame of equality and justice in school, which is the reflection of them. When all of these are taken into account, the bureaucratic structure suggests that no disturbing difficulty will be experienced within itself. The participants' opinions regarding the issue are as follows:

Participant 3 (F, P, M, 14, 8): Now, positive aspects strengthen bureaucracy. I mean, it strengthens your hand while asking for something, asking opposite side to do it, regulation is open, you can open it, its clause is clear, it is not open to interpretation, regulation or law is clear. It strengthens your hand.

Participant 4 (F, P, M, 23, 0): Honestly, it is useful for some things, but some things are unnecessary.

Participant 6 (F, P, M, 15, 4): If we talk about bureaucracy in school, I mean, it provides guidance in some relations. Bureaucracy in our school, in other words, bureaucracy within us provides guidance, and the fact that it removes sincerity and makes relation informal is its negative aspect, but guidance is its positive aspect.

Participant 9 (M, C, M, 15, 9): Of course, in the implementation of bureaucracy, it is wrong to say that there are too many bureaucratic structures in training and education activities. We also, as you know, have education programs, lesson plans used. In line with these plans, especially in primary school, our classroom teachers know what, when and how to do something, and they apply them. Bureaucratic rules sometimes arise in personnel management. All officials must know the bureaucratic rules here. Since it is not an issue in which they would have difficulty as far as they know, I think no situation that would affect their lives or public service life will emerge.

Participant 11 (M, C, M, 22, 4): It is the fact that all works are recorded.

Participant 14 (M, R, M, 27, 17): I do not reflect bureaucracy very much in school, I mean, to tell the truth, in school where I work I would not say: "The inspector will come, act like this, district director will come, act like that", but "**What do we need to do?**" **I believe in doing what we have to do.** Otherwise, I will not do anything for bureaucracy. However, I would fulfill the responsibilities and powers given to me by law. Therefore I have not been affected by bureaucracy too much.

Participant 15 (M, T, M, 19, 11): I mean, on my own behalf, we usually try not to apply bureaucracy, I mean, for instance, let's say an announcement by signature out of necessity, I can say I try to facilitate it.

Participant 16 (M, S, M, 20, 0): Bureaucracy does not interfere with my school's works, it already does its works, and we also do our work. In other words, bureaucracy does not know much about the inside of my school, I mean it does not interfere much. We call for the teacher, send or report if there is any case, I mean we get the answer. Bureaucracy does not manage my school. The administration of my school belongs to the principal. It is necessary to increase the principal's powers if necessary.

Participant 18 (M, R, M, 27, 15): It is not reflected in our teachers too much, but it is generally reflected in us, administrators.

In this theme, participants preferred first to define the system based on their own experiences and then to indicate the reflections of bureaucracy (positive-negative). Although the participants' definitions of bureaucracy are similar to the characteristics mentioned in the literature, it was understood in the study carried out that the characteristic of bureaucracy in the form of "obstructive, complicating" came to the forefront. This negative image of bureaucracy is not shared by all participants; however, it is also understood that there are also participants who consider it positive from the aspects such as the fact that it provides order and unity in practice. It is understood that experiences are shaped positively and negatively in terms of the reflections of bureaucracy in school.

Conclusions

- The participants basically think that bureaucracy has a negative image in the school environment. However, they also suggest that it is required to use this system.
- The participants also acknowledge that the existing bureaucratic structure has advantages despite its negative image. Most importantly, it enables the person who knows the structure to act more comfortably and confidently in the works he/she is doing and will do.
- Steps are taken to remove this negative image of bureaucracy (modules like e-school, TEFBİS, KBS, MEBBİS, etc.); however, these steps are not enough because there is an inconsistency between duties and the structure.
- Internet-based structures require the readdressing of bureaucratic understanding before starting to use them.
- The basic need within the bureaucratic structure is to make the presence of up-to-date provisions compatible with the areas of duties dominant.

Discussion

The fact that the bureaucratic structure plays an important role in the functioning of the education system has been reflected in the opinions of school principals. When how bureaucracy makes sense in a human-centered structure like school was examined, it was observed that 5 main points were suggested. It is understood that bureaucracy is an obstructive factor in school, includes formality, is based on rules and correspondence, functions in a hierarchical structure and also contains formalism and planning. It was observed that bureaucracy was generally reflected negatively in school. However, although the systems such as MEBBİS, KBS, TEFBİS used in recent years are important steps to reduce this negativeness, it has been understood that further steps should be taken in this regard. It was understood that there was usually an incompatibility between what happens and what should happen within the bureaucratic structure. School principals can state unauthorized responsibility, excessive and comprehensive duties, and the lack of a standard in job descriptions as the reasons for this. Furthermore, bureaucratic troubles related to financing experienced especially in primary and secondary schools can be also added to the reasons. It is understood that the characteristics of bureaucracy that are usually considered to be negative caused

an emotional disappointment in school principals. It has been observed that efforts have been made to overcome these adversities. In addition to the negative evaluation of bureaucracy, it has also been evaluated as a means in terms of recording the works, fulfilling the work properly, information transfer and accountability. This can also give an idea about how bureaucracy is used in school based on the school principal. The most important point that draws attention with respect to the reflections of bureaucracy in school is that bureaucracy is mostly used and needs to be used in administrative affairs, but this intensity significantly decreases in training and education-oriented works. Here, an evaluation can also be made that school principals serve as a shield for the fact that bureaucracy has a command of training and education-oriented works. In the context of the points mentioned, it was understood that the positive or negative reflection of bureaucracy in school could not prevent the activities in school but could partially make them difficult. According to the study carried out by Dönder (2006), the dimensions of bureaucracy are the follow-up of rules, hierarchical use of authority, competence-based promotion, formality, negative atmosphere, and specialization in duty. According to him, the management of schools with a normative understanding can be reflected negatively in the school environment. However, it can also be said that compliance with rules will be positively reflected in the school environment. The fact that formality dominates the school environment may also cause emotional discouragement in teachers. The results of Dönder's (2006) study support the present study. The fact that he reveals the characteristics of Weberian bureaucracy on which the present study is based and the presence of bureaucracy in the study with a less intensity with training and education are compatible with the Dönder's (2006) findings related to formality. According to the study carried out by Arıcan (2009) on bureaucracy, the efficiency level of bureaucracy in school is moderate. In the present study, it has appeared that bureaucracy has an intensive efficiency at the management level and a little efficiency at the training and education level. Therefore, it is considered that there is a difference between the present study and the study of Arıcan (2009). According to the study carried out by Thomas, Fitzhugh and Walker (1998), it is suggested that the "bureaucracy" -based decision-making process should be terminated. The fact that one of the meanings of bureaucracy in the present study is that it is considered as an "obstacle" suggests that it has compatibility with the study carried out by Thomas, Fitzhugh and Walker (1998). According to the study carried out by Gönüllü (2009), being based on formality in relationships, taking the follow-up of legislation and orders into consideration, caring about the rules and normativeness, the fact that competence is pushed into the background in promotion and advancement, the widespread use of hierarchical authority, disregarding specialization and division of labor constitute the dimensions of the approved bureaucracy. The study carried out by Gönüllü (2009) partially supports the present study. Caring about normativeness, and the fact that hierarchical authority is widespread contradict the present study, and the other findings support the present study. Lennon (2009) indicates that obstructive attitudes in bureaucracy can be overcome by positive, open and mutually supportive relationships between the school principal and teachers. Here, student success is also an important factor. Although it is not a single factor, the academic success of students can influence the bureaucratic structure and climate of the school. It can be said that Lennon's (2009) study also supports the present study in terms of the finding that bureaucracy has a less effect in the school environment. Erçetin and Maya (2013) state that education administrators also meet with various personal problems as a result of obstacles they encounter. According to them, these conditions are tension, anger, headache, blood pressure, panic or alarm, and sweating. The results of Erçetin and Maya (2015) support the results obtained from the reflections of bureaucracy on the school principal (stress, tension, etc.) in the present study.

Recommendations

Based on the study carried out, the following recommendations can be made:

* It may be appropriate to make arrangements in legislation within the duties of school principals by taking into account the fields they need.

* The reduction of the intensity of bureaucracy within its duties with internet-based applications may be maintained.

* The applications and arrangements that are considered as the area of specialization by the school principal and that enable him/her to focus on student-centered works can be further included in the existing structure.

* Within the bureaucratic structure, a comfortable movement area can be offered to the school principal by making legislative regulations to ensure the balance between authority-responsibility in terms of the school principal.

* Further studies can be carried out on the relationship between bureaucracy and educational administration.

* The results of the investigations carried out can be shared with theorists and practitioners in various environments.

REFERENCES

- Akkary, R. K. (2014). The role and role context of the Lebanese school principal: toward a culturally grounded understanding of the principalship. *Educational Management Administration and Leadership*, Vol. 42(5) 718–742. doi: 0.1177/1741143213510503
- Archambault, J., Garon R. (2012). Elementary school pncipals in low socio-economic-status schools: a university-based research programme designed to support mandated reform. *International Journal of Leadership in Education: Theory and Practice*, 15:1, 1-22, doi: 10.1080/13603124.2011.617471
- Bolay, S. H. (2009). *Felsefe doktrinleri ve terimleri sözlüğü [The dictionary of philosophical doctrines and terms]*. Ankara: Nobel.
- Bolman, L. G., Deal, T. E. (2013). *Organizasyonları yeniden yapılandırmak [Restructuring organizations]* (A. Aypay, A. Tanrıöğen, Çev.), Ankara: Seçkin.
- Christensen, L. B., Johnson, R. B. and Turner, L. A. (2015). *Nitel ve karma yöntem araştırmaları [Qualitative and mixed method investigations]* (M. Sever, Çev.), (A.Aypay, Çev. Ed.) *Araştırma yöntemleri desen ve analiz [Research methods design and analysis]* (400-433). Ankara: Anı.
- Dönder, H. H. (2006). *Öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları ve bürokrasi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi) [Teachers' organizational citizenship behaviors and bureaucracy (Unpublished master's thesis)]. Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyon.
- Eckman, E. W. (2004). Similarities and differences in role conflict, role commitment, and job satisfaction for female and male high school principals. *Educational Administration Quarterly* Vol. 40, No. 3, 366-387. doi: 10.1177/0013161X03257835
- Erçetin, Ş. Ş., Maya, İ. (2013). Views of educational managers on stress management working in the body of province directorate of national education: Çanakkale case. *US-China Education Review* Vol. 3, No. 8, 612-623. Issn 2161-6248
- Eren, E. (2001). *Yönetim ve organizasyon [Management and organization]*. İstanbul: Beta.
- Garston, N. (1993). The study of bureaucracy. N. Garston (Ed.), *bureaucracy: three paradigms* (pp. 1-9). Los Angeles: Springer Science+Business Media, LLC.

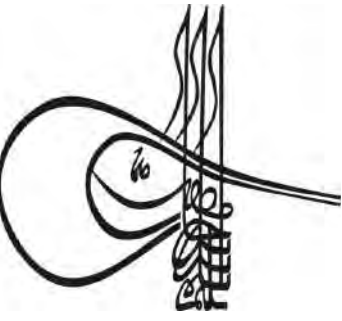
- Gönüllü, Y. (2009). *Bürokrasi ile öğretmen yeterliliği arasındaki ilişki* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi) [The relationship between bureaucracy and teacher competence (Unpublished master's thesis)]. Uşak Üniversitesi, Uşak.
- Hill L. A. (2010). *Yöneticiliğe giden yol* [The road to administration] (Ü.Şensoy, Çev.). İstanbul: Türkiye İş Bankası.
- Hoy, W. K. and Miskel, C. G. (2010). *Okullarda yapı* [Structure in schools]. (A. Aypay, Çev.), S.Turan (Çev. Ed.), *Eğitim yönetimi: teori, araştırma ve uygulama* [Educational administration: theory, research and practice] (p. 82-125). Ankara: Nobel.
- Hutchinson, M. E. Jr. (2001). Perceived effectiveness of principals of seventh-day adventist boarding schools. *Journal of Research on Christian Education*, 10:2, 431-457. doi: 10.1080/10656210109484927
- Koçel, T. (2001). *İşletme Yöneticiliği* [Business Administration]. İstanbul: Beta.
- Lennon, P. A. (2009). *The relationship of bureaucratic structure to school climate: an exploratory factor analysis of construct validity* (Doctoral dissertation) Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses. (UMI No. 9302891)
- Marshall, G. (2009). *Sosyoloji sözlüğü* [Sociology dictionary]. (O. Akınhay, D. Kömürcü, Çev.). Ankara: Bilim Sanat.
- Merriam, S. B. (2015). *Nitel araştırma yöntemleri* [Qualitative research methods] (S.Turan,Çev.). Ankara: Nobel.
- Miles, M. B., Huberman A. M. (2015). *Veri toplamaya odaklanmak ve veri toplamayı sınırlamak: anlamlı bir başlangıç* [Focusing on data collection and limiting data collection: a meaningful start] (D. Örüçü, Çev.), (S. Akbaba Altun, A. Ersoy, Çev. Ed.) *Nitel veri analizi* [Qualitative data analysis] (16-39). Ankara: PegemA.
- Mintzberg, H. (2014). *Profesyonel bürokrasi* [Professional bureaucracy] (E.Aydoğdu, Çev.), (A. Aypay, Çev. Ed.) *Örgütler ve yapıları* [Organizations and their structures] (348-379). Ankara: Nobel.
- Morris, V. C., Crowson R. L., Gehrie P. C. and Hurwitz E., (1984). *Principals in action the reality of managing schools*. Colombus, Ohio: Charles Merrill Publishing Company.
- Mouzelis, N. P. (2001). *Örgüt ve bürokrasi modern teorilerin analizi* [Analysis of the modern theories of organization and bureaucracy] (H. B. Akın, Çev.). Konya: Çizgi.
- Neuman, L.W. (2006). *Toplumsal araştırma yöntemleri* [Social research methods], (Çev. Özge, S., 2010). İstanbul:Yayın Odası.
- Oplatka, I. (2004). The principalship in developing countries: context, characteristics and reality. *Comparative Education*,40:3, 427-448. doi:10.1080/0305006042000274872
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Şahin, B. (2007). *Okul yöneticilerinin günlük mesailerinde yaptıkları işlere genel bir bakış* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi) [A general outlook on the works school administrators do in their daily works (Unpublished master's thesis)]. Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyon.
- Sergiovanni, T. J. (2001). *The principalship a reflective practice perspective*. A Pearson Education Company Needham Heights, MA02494.
- Şimşek, H. , Yıldırım, A. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* [Qualitative research methods in social sciences]. Ankara: Seçkin.
- Şişman, M. (2010). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi* [Turkish education system and school administration]. Ankara: PegemA.

- Şişman, M. (2016). Eğitim ve okul yönetimi: meslekleşmeyen bir alanda meslekleştirme girişimi [Education and school administration: an attempt to professionalize in an unprofessionalized area]. A. Aypay (Ed.), *Türkiye’de eğitim yöneticiliği ve maarif müfettişliği [Education administration and Inspection of Education in Turkey]* (p. 451-462). Ankara: PegemA.
- Stephen, M. E. K. (2002). *Small town secondary principals their perceptions of the role 2000-2001* (Doctoral Dissertation) Michigan State University (UMI Microform 3053814)
- Terosky, A. L. (2014). From a Managerial Imperative to a Learning Imperative: Experiences of urban, public school principals. *Educational Administration Quarterly*, 50(1) 3– 33. doi: 10.1177/0013161X13488597
- Thomas, C. & Fitzhugh-Kalker P. (1998). The role of the urban principal in school restructuring. *International Journal of Leadership in Education: Theory and Practice*. 1:3, 297-306. doi: 10.1080/1360312980010305
- Waters, T. (2012). *Schooling, childhood and bureaucracy*. USA: Palgrave Macmillan. doi: 10.1057/9781137269720
- Weber, M. (2014). *Bürokrasi ve otorite* [Bureaucracy and authority]. (H. B. Akın, Çev.), Ankara: Adres.
- Yücel, C. (1999). *Bureaucracy and teachers' sense of power* (Doctoral dissertation) Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses. (UMI No. 3147768)

Internet Resources

<http://www.tdk.gov.tr> (Date of access: 22.12. 2015)

<http://mevzuat.meb.gov.tr> (Date of access: 22.12. 2015)



Article Info/Makale Bilgisi

✍ Received/Geliş: Haziran 2018 ✓ Accepted/Kabul: Haziran 2018

✍ Referees/Hakemler: Prof. Dr. Mehmet Dursun ERDEM – Doç. Dr. Hasan Hüseyin KILINÇ

This article was checked by iThenticate.

SÜRDÜRÜLEBİLİR LİDERLİK ÖLÇEĞİ: GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK ÇALIŞMASI*

Semih ÇAYAK** - Münevver ÇETİN***

ÖZET

Bu çalışmanın amacı, okul müdürlerinin sürdürülebilir liderlik davranış düzeylerini belirlemeye yönelik bir ölçek geliştirmektir. Ölçeğin geliştirilme aşamasında 98 madde (item) oluşturulmuş ve uzman görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşleri neticesinde 45 madde ölçekten çıkarılmıştır. Oluşturulan 53 maddelik taslak ölçek 2016-2017 eğitim öğretim yılında İstanbul ili Pendik ilçesindeki resmi ilkokullarda, ortaokullarda ve liselerde görev yapmakta olan 619 öğretmene uygulanmıştır. Ölçeğin yapı geçerliğini saptamak amacıyla temel bileşenler analizi ile faktör analizi yapılmış ve varimax dik döndürme işlemi gerçekleştirilmiştir. Bu analizler sonucunda 4 faktörlü (yönetmelik sürdürülebilirlik, ekonomik sürdürülebilirlik, kültürel sürdürülebilirlik ve sosyal sürdürülebilirlik) toplam varyansın %66.77'sini açıklayan ve 36 maddeden oluşan ölçek elde edilmiştir. Elde edilen bulgular doğrulayıcı faktör analizi ile doğrulanmıştır. Güvenirlilik için varimax rotasyon sonucu saptanmış olan dört alt boyut ve ölçeğin tümü için Cronbach α katsayıları (0.975) hesaplanmıştır. Pearson analizi ile hesaplanan madde-toplam ve madde-hariç toplam korelasyonları anlamlı ($p < .001$); t testi kullanılarak yapılan (alt-üst %27) analizler sonucu maddelerin ve faktörlerin ayırt edici olduğu saptanmıştır. Ayrıca Pearson analizi ile faktörler arasındaki korelasyonların anlamlı olduğu belirlenmiştir ($p < .001$). Devamlılık katsayısı için ölçek üç hafta aryla aynı gruba uygulanmış ve korelasyon katsayısı anlamlı bulunmuştur ($r = .737$; $p < .001$). Elde edilen istatistiksel sonuçlar ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğunu kanıtlar niteliktedir.

Anahtar Kelimeler: Sürdürülebilir liderlik, sürdürülebilirlik, okul müdürü, liderlik ölçeği.

* Bu çalışma Prof. Dr. Münevver ÇETİN danışmanlığında Semih Çayak'ın Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünde hazırladığı doktora tezinden üretilmiştir.

** Öğretmen, MEB, El-mek: semih_trakya84@hotmail.com

*** Prof. Dr., Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, El-mek: mcetin@marmara.edu.tr

SUSTAINABLE LEADERSHIP SCALE: VALIDITY AND RELIABILITY STUDY

ABSTRACT

The aim of this study is to develop a scale that determines sustainable leadership behavior levels of school principals. In the development process of the scale, 98 items were created and presented to the evaluation of specialists. After the expert evaluation, 45 items were taken out of the scale. 619 teachers who were working in primary schools, secondary schools and high schools in Pendik, Istanbul were subjected to the draft scale, which was comprised of 53 items, in 2016-2017 education year. In order to detect the structural validity of the scale, principle components analysis and exploratory factor analysis were conducted and varimax vertical rotation process was held. As a result of these analyses, a 4 factored (managerial sustainability, economic sustainability, cultural sustainability and social sustainability) scale that explains 66.77% of the total variance and that was comprised of 36 items was obtained. These findings were confirmed by confirmatory factor analysis. For reliability, four sub-scales that were detected as a result of varimax rotation and Cronbach's α coefficients (.975) for the totality of the scale were calculated. In addition, item-total and item-remainder correlations calculated via Pearson analysis were determined as significant ($p<.001$), items and factors determined with regards to the analyses held via t test (bottom-top 27%) were determined as distinguishing. Correlations among factors were determined as significant with regards to Pearson analysis ($p<.001$). In order to determine the continuity coefficient, the scale was applied to the same group every other three weeks and correlation coefficient was pointed as significant ($r=.737$; $p<.001$). The obtained statistical results prove that the scale is valid and reliable.

STRUCTURED ABSTRACT

Introduction

Sustainability is a continuing behaviour. Sustainable leadership is the ability of being more convincing and more efficient on placing values. In this case, sustainability of leadership on education has been stated as a more systematic, perfectly defined and a willing leadership (Ahmed, 2016, p. 23). Therefore education is a lifelong process that is why it has been stated as a sustainable process itself (Hargreaves & Fink, 2000, p.4).

Sustainable leadership not only focuses on current and long-term positions and financial goals but also helps to build a successful future (Hargreaves, 2007, p.225). In order to achieve this goals, when needed, leaders must re-group their team, make new plans and re-coordinate the process (Quinn & Dalton, 2009, p. 22). Consequently, sustainable leadership behaviours of school principals has a crucial role for managing educators efficiently and these behaviours must be observed.

Purpose

The aim of this study is to develop a reliable and valid scale for identifying the level of sustainable leadership behaviours of school principals.

Method

First of all, 98 items have been prepared and they have been presented to the experts in the development process. After considered by experts, 45 items has been taken out. The 53-item scale has been applied in government schools in İstanbul/Pendik in 2016-2017 academic year. 619 teachers have attended the study.

199 out of 619 teachers (%32.2) work in primary schools, 207 out of 619 teachers (%33.4) work in secondary schools and 213 out of 619 teachers (%34.4) work in high schools. There were 385 women (%62.2) and 234 men (%37.8). 175 out of 619 (%28.3) have 0-5 years experience, 158 out of 619 (%25.5) have 6-10 years experience, 95 out of 619 (%15.3) have 11-15 years experience, 117 out of 619 (%18.9) have 16-20 years experience and 74 out of 619 (%12) have 21 and plus years experience.

In order to define structure validity of the scale, exploratory factor analysis has been conducted. To identify data harmony Kaiser Meyer Olkin (KMO) has been used. Barlett's Sphericity test has been taken to see whether scale divides other factors or not. Principal Component Analysis has been done first, after that Varimax rotation has been done. Next correlation coefficient between factors and total score has been found and this data has been tested by Confirmatory Factor Analysis.

To identify the reliability of scale, Cronbach Alpha, Rulon, Spearman-Brown two-half test correlation, item-total, item-total remainder, test-retest correlation, independent t-test between bottom-top %27 groups and dependent groups t-test analysis have been conducted.

Findings

A four-factor and 36-item sctructure has been seen after exploratory factor analysis. Total variance, which four factor explains in the scale is %66,71. Factors has been named as in line; administrative sustainability, economic sustainability, cultural sustainability and social sustainability. Factor which were identified by exploratory factor analysis has been tested by Confirmatory Factor Analysis. For the confirmatory factor analysis harmony indexes, it can be stated that model has adapted well. ($X^2 / df = 3.55$; TLI= .91; CFI= .92 ve RMSEA= .064). Cronbach is $\alpha = .975$, Rulon is =.983 for the whole scale. For the sub dimensions Cronbach α is between .845-.971 and Rulon is between .972-.857. After analysis, item-total coefficients are between .717-.899; item-total remainder coefficients are between .564-.870. To identify the reliability between dimensions analysis has been conducted and item-total correlation coefficients are between 0.802-0.970; item-total remainder correlation coefficients are between .741-.870. Rulon has been calculated as =.843 Cronbach has been calculated as $\alpha = .790$ in related to factor totals and scale totals. Consequently, it has been seen that all factors have positive correlation with the scale-total and have consistency.

Distinguishing analysis based on item and factor statistically showed that upper groups of %27 has been stated positive ($p<.001$) for differences. This result indicates that scale, items and sub-dimensions are distinguishing.

Test-retest technique shows that the scale is reliable for stability. For all sub-dimensions (.62-.77; $p<.001$). Reliability coefficient of test-retest for the whole scale is between (.74; $p<.001$) which is noteworthy. In order to assess the difference of averages for test-retest applications t-test has been taken and there was no considerable difference between factors and total score ($p>.05$). Results have shown that there is no change for teachers opinions in time.

This 36-item and 4-factor scale has been stated as a reliable and valid scale identify school principals' sustainable leadership behaviours. All items must be assessed directly. High marks indicate that the level of sustainable leadership behaviours rise. Consequently, it can be obviously said that this scale can be used for all teachers who work in government schools with all grades.

Recommendations:

This study has been conducted with teachers who work in Pendik district in İstanbul. Another wide-range study with different teachers in a different place could be done. Also it can be conducted with private-school teachers.

Keywords: Sustainable leadership, sustainability, school principal, leadership scale.

Giriş

Farklı disiplinlerde ve politik tartışmalarda kullanılan ve geniş bir uygulama alanına sahip olan sürdürülebilirlik kavramı “üretilene kıyasla daha az sermaye veya kaynak tüketilmelidir” düşüncesine dayanmaktadır (Ehnert, Harry & Zink, 2014, s. 8-9). Sürdürülebilirlik kavramı günümüzdeki kullanımıyla ilk defa 1972 yılında Birleşmiş Milletler Çevre Programı’nda gündeme gelmiştir. Ardından uluslararası komitenin ortak bir amacı olarak 1987 yılında Birleşmiş Milletler Çevre ve Kalkınma Komisyonu, Norveç Başbakanı Gro Harlem Brundtland başkanlığında, “Ortak Gelecek” raporunu yayınlamıştır ve bu rapor daha sonraları Brundtland Raporu olarakta anılmaya başlanmıştır (Ricketts, 2010, s.43).

Brundtland Komisyonu’nun “bugünün gereksinimlerini, gelecek kuşakların gereksinimlerini karşılama yeteneğinden ödün vermeden karşılama” (World Commission on Environment and Development, 1987), şeklinde tanımladığı ve hem şimdiki kuşakların hem de gelecek kuşakların başarılı olabilmesini sağlayabilmek amacıyla sosyal, ekonomik ve politik bağlamlara yerleştirdiği sürdürülebilirlik kavramı gelecek kuşaklara dünya üzerinde şimdiki gibi ve hatta daha iyi olanaklar bırakabilmek amacıyla doğal kaynakların saygılı bir şekilde kullanımını anlatmaktadır (Cabezas & Diwekar, 2012, s. 3).

Temel düzeyde sürdürülebilirlik insanlık kültürü ile yaşayan dünya arasındaki yıkıcı ilişkileri dengelemekle ilgilidir (Hawken, 2007, s. 135). Bu bağlamda büyüyen nüfus, artan kentleşme, artan bir küresel ekonomi ve artan doğal kaynak kullanımı, sürdürülebilirlik talebini etkilemiştir (Cohen, DeFrancia & Martinez, 2016, s. 231). Genel olarak bakıldığında ise mevcut işleyişin veya durumun sınırsız olarak devam ettirilebilme kapasitesi olarak tanımlananabilen sürdürülebilirliğin ekolojik,

sosyolojik ve ekonomik açılardan değişik tanımları yapılabilmektedir. Ekolojik bağlamda sürdürülebilirlik, bir ekosistemin ekolojik süreçlerini, fonksiyonlarını, biyolojik çeşitliliğini ve üretkenliğini gelecekte de devam ettirebilme yeteneği olarak; sosyal bağlamda sürdürülebilirlik, şimdinin ihtiyaçlarını gelecek kuşakların kendi ihtiyaçlarını karşılamalarını riske atmadan karşılamak şeklinde; ekonomik içeriğe uygulandığında ise sürdürülebilirlik bir işletmenin uygulamalarını yenilenebilir kaynakların kullanımına adapte etmesi ve faaliyetlerinin çevre üzerindeki etkileri konusunda hesapverebilir olması şeklinde tanımlanabilmektedir (Schwalb, 2011, s. 11).

Kompleks ve hızlı değişen bir bilgi toplumunda yaşamaktayız ve bu değişikliklerin kontrolü kolay gerçekleşmemektedir. Bu nedenle eğitimde değişim yapmak çok kolay olmamakla birlikte yapılan değişiklikleri haklı çıkarmak ve sürdürmekte oldukça zordur. Özellikle öğrenciler arasında onların derin öğrenmelerini geliştiren ve zenginleştiren eğitimsel değişiklikler yapmak problematik olarak görülmektedir ve böyle değişiklikleri sürdürmek eğitim reformcularına bazı ciddi zorluklar sunabilmektedir (Hargreaves & Fink, 2003a, s.693).

Sürdürülebilirlik, belirli bir davranışın süresiz devam edebilmesidir. Liderlikte sürdürülebilirlik, örgütsel değerleri daha ikna edici ve etkili bir şekilde sürdürme becerisidir. Bu bağlamda, eğitim alanındaki liderliğin sürdürülebilirliği daha sistematik, doğru tanımlanmış ve istekli bir liderlik anlamına gelmektedir (Ahmed, 2016, s. 23). Zira eğitim sonu olmayan, tüm yaşam boyunca devam eden bir süreçtir ve bu sebeple de kendi başına sürdürülebilir bir süreç olarak görülmektedir (Hargreaves & Fink, 2000, s.4).

Hargreaves & Fink (2003a, s. 693) eğitimsel açıdan sürdürülebilir liderliği “sürdürülebilir eğitimsel liderlik ve iyileştirilmesi, her kesimden kimseye zarar vermeyen ve çevremizdeki herkes için şimdi ve gelecekte yarar sağlayacak şekilde yayılan ve süren derin öğrenmeyi korur ve geliştirir” şeklinde tanımlamıştır. Davies (2007, s.2-3) ise, sürdürülebilir liderliği, okulun uzun vadeli kalkınmasının altını çizen “kilit faktörlerden biri” olarak nitelendirmektedir ve sürdürülebilir liderliğin okulun ahlaki amacına dayalı bir liderlik kültürünü teşvik ettiğini ve bunun da herkesin erişebileceği bir başarı sağladığını belirtmektedir.

Sürdürülebilir liderlik teorisi okul liderlerine okul reformlarını sürdürmede yardımcı olacak bazı ilkeler sunarak liderlere kurumların içinden ve dışından okulu etkileyebilecek dış güçlere bakabilmeyi öğretir. Böylece okul liderleri problemlerle bütüncül bir şekilde baş etmeyi öğrenirler ve okullarının diğer kurumlar ile karşılıklı bağımlılıklarını ve birbirileri üzerindeki etkilerini tanırlar. Tıpkı bir fotoğraf makinesinin lensi gibi sürdürülebilir liderlik onların odak noktalarını değiştirirerek problemlere kısa dönemli ve uzun dönemli bakabilmelerini kolaylaştırır (Mourkogiannis, 2005).

Başarılı sürdürülebilir okul liderleri, sürdürülebilirliği okulun kalbine yerleştirirler ve bu sayede okulun tüm yönlerini ve dış ilişkilerini kaplayan bir etken olurlar (Jackson, Birney, Edwards, Gayford, Mehta, Morgan, Reed & Riley, 1986, s. 8). Dolayısıyla sürdürülebilir eğitim liderliği kendine odaklı değildir. Kaynaşma, iş birliği ve öğrenmeye inanır, sosyal oluşuma katılır. Sürdürülebilir eğitim liderliği öğrenme sürecini zayıflatabilecek tüm faktörlerden kaçınır. Araştırma ve uygulama için öğretmenler ve öğrenciler için uygulanabilir ve benimsenebilir yollar getirir. Yetenekleri geç kariyer yerine erken yaşta ortaya çıkarır ve parlatırlar (Hargreaves & Fink, 2003b, s. 8).

Sürdürülebilir liderlik, okulları şu anki durumundan gelişmiş bir duruma taşımayı hedefler. Bunu yaparken yapılmaya çalışılan değişikliklerin geçici olmadığından ve organizasyona yerleşerek bir iş modeli halini alacağından emin olmak ister. Tek bir lidere bağımlı olamazlar. Başlangıçta tek bir lider değişim için belki bir katalizör etkisi yapabilir. Ancak yeni bir strateji, geniş bir liderler grubu ve okul personeli tarafından benimsenmiş ise sürdürülebilir olacaktır (Davies, 2007, s. 23).

Sürdürülebilir liderlik, herkes için eğitim prensibiyle, okulun ahlaki olarak uzun dönemli bir gelişim stratejisi olarak tanımlanmaktadır. Bu bağlamda okul, sürekli gelişme tutkusu, geçmiş geleneğin ve yeniliklerin arasında denge kurmak, süreci düşünmek, organizasyonun tüm üyelerinin katılımını teşvik etmek, başarı sağlamak için stratejik önlemler geliştirmek ve okul-toplum ortaklığı kurmak gibi özellikler ile karakterize edilmelidir (Davies, 2007; Hargreaves & Fink, 2007; Epstein, Galindo & Sheldon, 2011; akt. Iliško & Badyanova, 2014, s. 39).

Sürdürülebilir liderliğin amacı, bir örgütü ve üyelerini sürdürülebilir kalkınmaya yönlendirmek, sosyal olarak sorumlu faaliyetler uygulamak ve sosyal açıdan sorumlu girişim yöntemlerini kullanmaktır. Dolayısıyla sürdürülebilir liderliğin uygulanması kolay değildir. Sürdürülebilir liderlikte sürekli ilerleme isteyen dikkati ve çabaları sürdürmek önemlidir ve tüm örgütün genel performansının, yöneticinin performansının etkililiğine bağlı olduğu açıktır ancak bunu sadece liderin yeteneği bağlamak doğru olmaz; zira liderlerin ve destekçilerin çoğu sıklıkla bu süreçte tükenmektedir ve yerini alan liderler her zaman başlanan çalışmaya devam edememekte ve elde edilen sonuçları koruyamamaktadır (Šimanskienė & Župerkienė, 2014, s. 86). Bu sebeple etkili bir sürdürülebilir liderlik davranışı ancak ekip üyeleri arasında dostça ve işbirliğine dayalı davranış etkileşimleri olduğunda ortaya çıkabilmektedir (Jahanshahi & Brem, 2017, s. 3).

Sürdürülebilirlikte liderliğin nihai hedefinin bilgiyi paylaşan okullar, güvenilir toplumlar ve profesyonel öğrenme toplulukları oluşturmak olduğunu ileri süren Hargreaves & Fink (2006, s. 125) liderlik ve sürdürülebilir toplulukları destekleyen dört eğitimsel sürdürülebilirlik bileşenini “bilmek için öğrenmek”, “yapmak için öğrenmek”, “olmak için öğrenmek”, “birlikte yaşamak için öğrenmek” ve “sürdürülebilir biçimde yaşamak için öğrenmek” şeklinde ifade etmiştir.

Sürdürülebilir liderlik, örgütlerin mevcut durumlarını, uzun vadeli ve sadece maddi başarıya odaklanmaktan da öte başarılı bir geleceğe doğru inşa etmelerini sağlamaktır (Hargreaves, 2007, s.225). Bu hedeflere ulaşabilmek amacıyla gerektiğinde liderler olumsuz etkilerini en aza indirmek için örgütlerini yeniden düzenlemeli, yeniden planlamalı ve yeniden yapılandırmalıdır (Quinn & Dalton, 2009, s. 22).

Sonuç olarak, yeni bir liderlik yaklaşımı olan sürdürülebilir liderliğe yönelik yurt dışında oldukça fazla araştırmalar yapılmaktadır (Hargreaves & Fink, 2003; Svensson & Wood, 2006; Hargreaves, 2009; Quinn & Dalton, 2009; Avery & Bergsteiner, 2010; McCann & Holt, 2010; Avery & Bergsteiner, 2011; Grooms & Reid-Martinez, 2011; Hardie, 2011; Kantabutra & Saratun, 2013; Šimanskienė & Župerkienė, 2014; Suriyankietkaew & Avery, 2014; Burns, 2016). Bu durum Türkiye’deki okul müdürlerinin sergiledikleri sürdürülebilir liderlik davranışlarının ne düzeyde olduğu sorusunu akla getirmektedir. Bu gereksinimden hareketle Türkiye koşullarına uygun, okul müdürlerinin sürdürülebilir liderlik davranışlarını ölçen bir ölçek geliştirilmesi amaçlanmıştır. Geliştirilen “Sürdürülebilir Liderlik Ölçeği (SLÖ) ile okul müdürlerinin sürdürülebilir liderlik davranış düzeyleri belirlenebileceği umulmaktadır. Bu belirleme sonucunda okul müdürlerinin sürdürülebilir liderlik davranışlarının geliştirilmesi yönünde çalışmalara katkı sağlayabileceği, sürdürülebilir liderlikle ilgili yapılacak diğer araştırmalara ışık tutacağı ve yapılacak benzer araştırmalara katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Yöntem

Bu çalışmanın amacı öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin sürdürülebilir liderlik davranış düzeylerini belirlemeye yönelik beşli likert tipi modele uygun olarak tasarlanmış “Sürdürülebilir Liderlik Ölçeği”nin geliştirilmesidir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2016-2017 eğitim-öğretim yılının ikinci döneminde İstanbul ili Pendik ilçesindeki resmi ilköğretim, ortaokul ve liselerde görev yapmakta olan 619 öğretmen

oluşturmaktadır. Ölçek geliştirme çalışmalarında Tezbaşaran (1996) madde sayısının 3 ile 4 katı örneklem büyüklüğünü önerirken MacCalum, Widaman, Zhang & Hong, 1999 (akt. Erkuş, 2014) ise 5 ile 10 katı örneklem büyüklüğünü önermektedir. Bu bağlamda örneklem büyüklüğü belirlenirken taslak ölçekte yer alan madde sayısının en az 10 katı kadar olmasına dikkate edilmiştir ($53 \times 10 = 530$). Bu bilgilerden hareketle 530 öğretmenden oluşan bir örneklem büyüklüğünün ölçek geliştirme çalışması için yeterli olduğuna karar verilmiştir. Ancak geri dönüş kayıplarında göz önüne alınarak 900 taslak ölçek formu öğretmenlere dağıtılmıştır. Dağıtılan bu formlardan geri dönen ve hatalı ve eksik doldurulmuş formlar çıkarıldıktan sonra kalan 619 form ile ölçek geliştirme işlemleri yapılmıştır. Araştırmaya katılan 619 öğretmenin 199'u (%32.2) ilkökul, 207'si (33.4) ortaokul ve 213'ü (34.4) liselerde görev yapmakta; 385'i (%62.2) kadın, 234'ü (%37.8) erkektir; 175'i (%28,3) 0-5 yıl, 158'i (%25.5) 6-10 yıl, 95'i (%15,3) 11-15 yıl, 117'si (%18.9) 16-20 yıl ve 74'ü (%12) 21 yıl ve üzeri kıdeme sahiptir.

Ölçek Geliştirme Süreci

Ölçek geliştirme sürecinde madde havuzu oluşturabilmek amacıyla sürdürülebilirlik ve sürdürülebilir liderlik ile ilgili yerli ve yabancı literatür kapsamlı bir şekilde taranmıştır. Böylece yapılan literatür taraması ile geliştirilecek ölçeğin aracının teorik alt yapısı oluşturulmuştur. Ayrıca 5 öğretmenle sürdürülebilir liderlik kavramı üzerine görüşmeler yapılarak kavrama ilişkin öğretmenlerin neler algıladıkları genel olarak belirlenmeye çalışılmıştır.

Görüşmelerden elde edilen veriler ve konu ile ilgili literatürdeki bilgiler doğrultusunda 98 madde (item) oluşturulmuştur. Daha sonra maddeler anlaşılabilirlik ve Türkçe yazım kurallarına uygunluk açısından 2 Türk Dili ve Edebiyatı uzmanı tarafından incelenmiştir. Sunulan öneriler doğrultusunda bazı maddeler çıkarılarak toplam madde sayısı 86'ya düşürülmüştür.

86 maddeden oluşan taslak ölçek; soruların yapısı, içeriği, anlaşılabilirliği ve şekli açısından görüş almak amacıyla liderlik ve ölçek geliştirme konusunda uzman 8 öğretim üyesine gönderilmiştir. Uzmanlara maddeler hakkında görüşlerini almak amacıyla “uygundur”, “düzeltmelidir” ve “uygun değildir” şeklinde hazırlanmış olan dereceli form gönderilmiştir ve maddeleri değerlendirerek belirtilen seçeneklerden bir tanesini işaretlemeleri istenmiştir. Ayrıca her bir maddenin altına boşluk bırakılarak uzmanlara gerekli gördüklerinde maddelerle ilgili olarak açıklama ve düzeltme yapma imkanı sunulmuştur. Altı uzman geri dönüş yapmıştır ve uzmanların en fazla uygun gördüğü maddeler seçilmiştir. Uzman görüşleri doğrultusunda sorunlu olduğu belirtilen 33 madde ölçekten çıkarılmış, 9 maddenin de yeniden düzenlenmesine karar verilmiştir. Maddeler çıkarılırken ölçeğin kapsam geçerliliği de göz önünde bulundurulmuştur. Böylece taslak ölçeğin 53 maddeden oluşmasına karar verilerek maddeler tesadüfi olarak tekrar sıralanmıştır. Genel uygulamaya geçmeden önce ölçek formunun ve maddelerin üzerinde fark edilmeyen herhangi bir ifade veya biçim sorunu olup olmadığını tespit etmek, maddelerin öğretmenler tarafından doğru algılanıp algılanamayacağını değerlendirmek ve katılımcıların yanıtlama sürelerini değerlendirmek amacıyla 45 öğretmene ön deneme yapılmıştır. Öğretmenlerin önerileri doğrultusunda yapılan düzeltmeler neticesinde 53 maddeden oluşan deneme ölçek formunun geçerlik ve güvenirlilik çalışması için uygulama aşamasına geçilmiştir.

Ölçek formu 5'li Liker tipinde (1) Kesinlikle katılmıyorum (2) Katılmıyorum (3) Kararsızım (4) Katılıyorum (5) Tamamen katılıyorum şeklinde derecelendirilmiştir. Ölçekte olumsuz herhangi bir madde bulunmamaktadır. Ölçekten en az 36 puan, en çok 180 puan alınabilmektedir. Ölçek toplam puanı, katılımcının ölçek maddelerine verdiği cevapların hepsi toplanarak elde edilmektedir. Katılımcının ölçekten aldığı puanın yüksek olması okul müdürünün sürdürülebilir liderlik davranışının yüksek olarak algılandığını göstermektedir. Ayrıca her bir alt boyut maddelerine verilen cevaplar da toplanarak alt boyut toplam puanlarına ulaşılabilir.

Verilerin Analizi

Geçerlik Analizleri: Ölçeğin yapı geçerliğini belirlemek amacıyla Açımlayıcı Faktör Analizi yapılmıştır. Veri yapısının Açımlayıcı Faktör Analizine uygunluğunu tespit etmek için Kaiser Meyer Olkin (KMO) ve ölçeğin faktör yapılarına ayrılıp ayrılmayacağını tespit etmek içinse Bartlett's Sphericity testi yapılmıştır. Daha sonra faktör analizinde öncelikle Temel Bileşenler Analizi, sonrasında da Varimax dik döndürme yapılmıştır. Bu analizlerin ardından tespit edilen faktörler ile toplam puan arasındaki korelasyon katsayısı hesaplanarak ortaya çıkan yapı Doğrulamalı Faktör Analizi (DFA) ile test edilmiştir.

Güvenirlik Analizleri: Ölçeğin güvenirlik düzeyini belirlemek amacıyla Cronbach Alfa, Rulon, Spearman-Brown iki yarı test korelasyonu, madde-toplam ve madde-hariç toplam korelasyonu, test-tekrar test korelasyonu, üst ve alt %27'lik gruplar arasında yapılan bağımsız gruplar t-testi ve bağımlı gruplar t-testi analizleri yapılmıştır.

Bulgular

Bu bölümde ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışmalarına ilişkin bulgular yer almaktadır.

Geçerlik Analizlerine İlişkin Bulgular

Hazırlanan ölçeğin faktör yapısını tespit etmek için Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) yapılmıştır. Ancak elde edilen veri yapısının Açımlayıcı Faktör Analizine (AFA) uygun olup olmadığını belirlemek amacıyla öncelikle Kaiser Meyer Olkin (KMO) ve ölçeğin faktör yapılarına ayrılıp ayrılmayacağını tespit etmek amacıyla da Bartlett's Sphericity testi yapılmıştır. Daha sonra Temel Bileşenler Analizi yapılmış ve son olarak da dik döndürme yapılmıştır. son olarak Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) ile orta çıkan faktörler ile toplam puan arasındaki korelasyon katsayısı hesaplanmış ve ortaya çıkan yapı Doğrulamalı Faktör Analizi (DFA) ile kontrol edilmiştir.

Tablo 1: Kaiser Meyer Olkin ve Bartlett Sphericity Testi Değerleri

Kaiser Meyer Olkin Örneklem Yeterliliği		.983
	Ki-kare Değeri	29538.590
Bartlett's Sphericity Testi	S. Derecesi	1378
	p	.000

Tablo 1'de de görüldüğü üzere Temel Bileşenler Analizinde Kaiser Meyer Olkin (KMO) değeri .983, Bartlett's Sphericity değeri de anlamlı ($\chi^2=29538,590$; $p<,001$) bulunmuştur. Kaiser Meyer Olkin değeri değişkenlerin toplam korelasyon değerlerinin kareler toplamının, toplam ve parçalı korelasyon değerlerinin kareler toplamına oranıdır (Ahmetoğlu, Ünal & Ergin, 2016, s. 169). Kaiser Meyer Olkin (KMO) testi, kısmi korelasyonların küçük olup olmadığını ve dağılımın faktör analizi için yeterli olup olmadığını test etmektedir. Bu nedenle faktör analizinde örneklemde elde edilen verilerin yeterliliğini belirlemek için Kaiser Meyer Olkin (KMO) testinin yapılması tavsiye edilmektedir ve Kaiser bulunan değer 1'e yaklaştıkça mükemmel, .50'nin altında ise kabul edilemez (.90'larda mükemmel, .80'lerde çok iyi, .70'lerde ve .60'larda vasat, .50'lerde kötü) olduğunu bildirmektedir (Tavşancıl, 2010). Bu bilgiler doğrultusunda araştırmada Kaiser Meyer Olkin (KMO) değeri mükemmel bulunmuştur. Bartlett's Sphericity testi sonucu ise $\chi^2= 29538.590$ ($p<.001$) olarak bulunmuştur. Bartlett's Sphericity değerlerinin anlamlılığı verilerin çok değişkenli normal bir dağılımdan geldikleri hipotezini desteklemektedir (Otrar ve Arın, 2015, s. 395). Büyüköztürk (2011, s. 126)'te Kaiser Meyer Olkin (KMO) değerinin .60'tan büyük ve Bartlett's Sphericity değerinin de anlamlı olmasının verilerin faktör analizi için uygun olduğunu belirtmektedir.

Temel Bileşenler Analizi ile başlanılan Açımlayıcı Faktör Analizi'nde (AFA) faktör sayısına herhangi bir sınır getirilmemiş ve 53 madde ile yapılan ilk analizde özdeğeri 1'den büyük 4 faktör olduğu belirlenmiştir. Kaiser, özdeğeri 1'den büyük olan faktörlerin dikkate alınmasını önermektedir (Şencan, 2005). Ortaya çıkan bu dört faktör toplam varyansın %64,70'ini açıklamaktadır. Bu işlemin ardından Varimax dik döndürme yöntemi kullanılarak maddelerin faktörlere dağılımlarına bakılmıştır. Faktör analizi yapılırken maddelerin yüklerinin .30 veya üstü değerler alması ve maddelerin birden fazla faktöre girmemesi şayet varsa birden fazla faktöre giren maddelerin madde yükleri arasındaki farkın da .10'dan fazla olması tavsiye edilmektedir (Büyüköztürk, 2011, s. 125; Tavşancıl, 2010; Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2012). Bu bilgiler doğrultusunda taslak ölçeğe son halini vermek amacıyla şu aşamalar izlenmiştir: Madde yükü .30'un altındaki maddeler ve yine aynı şekilde farklı faktörlerde yüke sahip olan ve aralarında .10 ve daha küçük fark olan maddeler sırayla (53, 7, 5, 44, 52, 12, 16, 49, 46, 10, 48, 43, 8, 17, 4, 6) çıkarılmıştır ve tüm analizler en baştan tekrarlanmıştır.

Tablo 2: Kaiser Meyer Olkin ve Bartlett's Sphericity Testi Değerleri

Kaiser Meyer Olkin Örneklem Yeterliliği		.978
	Ki-kare Değeri	19263.419
Bartlett's Sphericity Testi	S. Derecesi	666
	p	.000

Tablo 2'de de görüldüğü üzere Kaiser Meyer Olkin değeri .978 olarak bulunmuştur, Bartlett's Sphericity değeri ise $\chi^2=19263.419$ ($p<.001$) olarak bulunmuştur. Varimax tekniği kullanılarak maddelerin dağılımı yeniden incelendiğinde ölçeğin özdeğeri 1'den büyük olan 4 faktörde toplandığı ve bütün maddelerin girdikleri faktörler altında kabul edilebilir düzeyde yük değerlerine sahip oldukları görülmüştür (En düşük yük değeri .44; en yüksek yük değeri .78). Ancak 37. maddenin birinci ve üçüncü faktörler altında aldığı faktör yükleri arasında farkın .10'dan az olduğu dolayısıyla da bu maddenin ölçekten çıkarılması gerektiğine karar verilmiştir ve daha sonra tüm analizler tekrar yapılmıştır.

Tablo 3: Kaiser Meyer Olkin ve Bartlett's Sphericity Testi Değerleri

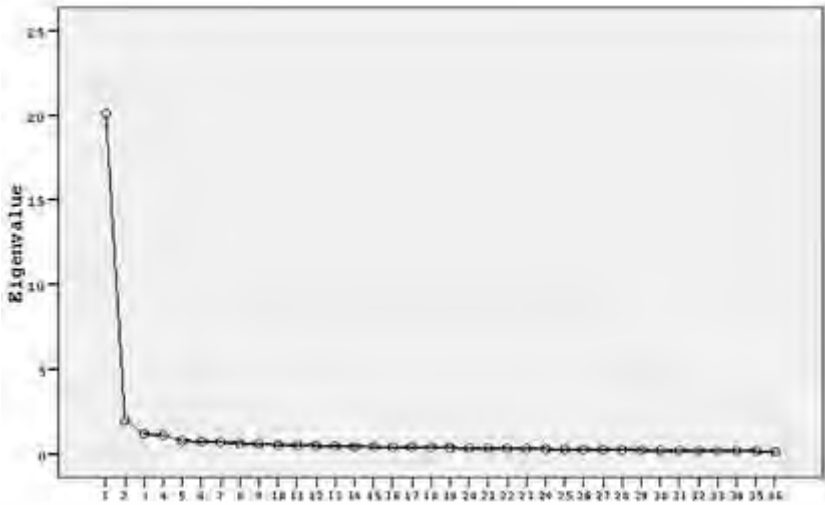
Kaiser-Meyer-Olkin Örneklem Yeterliliği		.977
	Ki-kare Değeri	18795.626
Bartlett's Sphericity Testi	S. Derecesi	630
	p	.000

Tablo 3'te de görüldüğü gibi Temel Bileşenler Analizinde Kaiser Meyer Olkin (KMO) .977 olarak bulunmuştur, Bartlett's Sphericity testi değeri ise $\chi^2=18795.626$ ($p<.001$) olarak bulunmuştur.

Tablo 4'te ve Şekil 1'de görüldüğü üzere tekrarlanan faktör analizleri neticesinde ölçeğin dört faktörlü bir yapıdan oluştuğu anlaşılmaktadır.

Tablo 4. Açıklanan Toplam Varyans Miktarları

Faktörler	Başlangıç Öz değerleri			Toplam Faktör Yük Değerleri			Faktör Yüklerinin Döndürülmüş Toplamları		
	Top.	Varyans %	Küm. %	Top.	Varyans %	Küm. %	Top.	Varyans %	Küm. %
1	19.712	54.756	54.756	19.712	54.756	54.756	10.051	27.921	27.921
2	2.019	5.609	60.364	2.019	5.609	60.364	6.317	17.546	45.467
3	1.175	3.265	63.629	1.175	3.265	63.629	4.084	11.345	56.812
4	1.131	3.141	66.771	1.131	3.141	66.771	3.585	9.959	66.771
5	.787	2.187	68.957						
...	...	...	...						
36	.128	.354	100.000						

**Şekil 1:** Sürdürülebilir Liderlik Ölçeği'ndeki Maddelere İlişkin Yığılma Grafiği

Tablo 4'te görüldüğü üzere faktör yükleri bakımından birinci faktör diğer faktörlere kıyasla daha güçlüdür. Aynı şekilde, açıklanan %66.77'lik toplam varyansın %54.76'sı birinci, %5.61'ini ikinci, %3.27'sini üçüncü ve %3.14'ünü dördüncü faktör tarafından açıklamaktadır. Tavşancıl (2010) %40 ile %60 arasındaki varyans oranlarının yeterli olarak kabul edileceğini belirtmektedir.

Maddelerin faktörlere göre dağılımlarını tespit etmek amacıyla Varimax dik döndürme yapılmıştır. Her bir faktörün altında yer alan maddeler ve bu maddelere ait yük değerleri Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5. Faktör Analizi Sonrası Dönüştürülmüş Bileşenler Matrisi

Maddeler	Faktörler			
	1	2	3	4
24.	.783			
22.	.761			
18.	.744			
11.	.716			
21.	.710			
29.	.703			
13.	.699			
39.	.689			
23.	.680			
20.	.662			
26.	.658			
19.	.647			
28.	.641			
45.	.641			
35.	.639			
38.	.619			
27.	.601			
41.		.749		
40.		.713		
36.		.691		
30.		.659		
50.		.642		
42.		.638		
9.		.592		
51.		.583		
47.		.571		
25.		.556		
15.			.721	
14.			.719	
2.			.599	
3.			.591	
1.			.581	
33.				.790
32.				.780
31.				.736
34.				.548
Toplam varyans	54.76	5.61	3.27	3.14

Tablo 5’te görüldüğü gibi maddelerin faktörlere dağılımları incelendiğinde ölçek maddeleri özdeğeri 1’den büyük 4 faktör altında toplanmaktadır ve ölçekte 36 madde kalmıştır. Birinci faktör altındaki madde yük değerleri .60 ile .78, ikinci faktör altındaki madde yük değerleri .56 ile .75, üçüncü faktör altındaki madde yük değerleri .58 ile .72, dördüncü faktör altındaki madde yük değerleri .55 ile .79 arasında değişmektedir. Ayrıca birden fazla faktör altında yüksek değer veren

herhangi bir madde bulunmamaktadır. Her bir alt boyuta ait olan maddeler ve madde sayıları Tablo 6’da gösterilmiştir.

Tablo 6: Alt Boyutlar ve Bu Boyutlara Ait Maddeler

Faktör	Madde Sayısı	Madde Numaları
1.	17	11, 13, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 26, 27, 28, 29, 35, 38, 39, 45
2.	10	9, 25, 30, 36, 40 41, 42, 47, 50, 51
3.	5	1, 2, 3, 14, 15
4.	4	31, 32, 33, 34
Toplam	36	

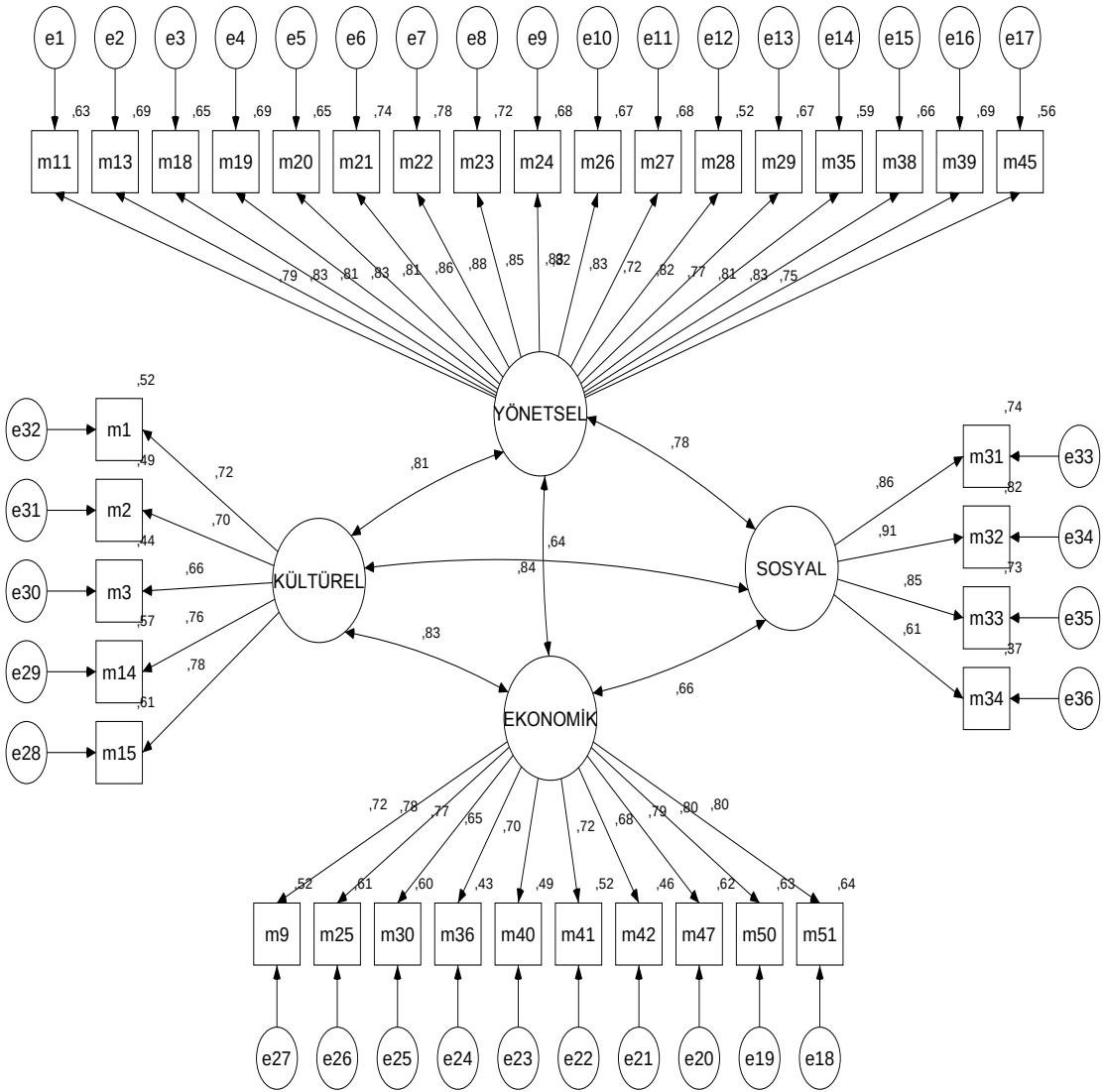
Faktörlerin altında yer alan maddeler incelenerek ve sürdürülebilir liderlik literatürü de göz önüne alınarak 17 maddelik birinci faktör “yönetmel sürdürülebilirlik”, 10 maddeden oluşan ikinci faktör “ekonomik sürdürülebilirlik”, 5 maddeden oluşan üçüncü faktör “kültürel sürdürülebilirlik” ve 4 maddeden oluşan dördüncü faktör “sosyal sürdürülebilirlik” olarak adlandırılmıştır. Örneğin “okul müdürüm aldığı kararlarda ileri görüşlü davranır” birinci faktörde (yönetmel sürdürülebilirlik), “okul müdürüm kaynakların en ekonomik şekilde kullanılmasına özen gösterir” ikinci faktörde (ekonomik sürdürülebilirlik), “okul müdürüm kurumsal geleneklerin oluşmasına özen gösterir (örneğin, pilav günü düzenlemek gibi)” üçüncü faktörde (kültürel sürdürülebilirlik) ve “okul müdürüm okula yeni katılan çalışanlara yönelik oryantasyon çalışmaları düzenler” dördüncü faktörde (sosyal sürdürülebilirlik) yer almaktadır.

Açımlayıcı Faktör Analizinin (AFA) ardından ölçeğin yapı geçerliğine ilişkin olarak faktörler ve toplam puan arasındaki ilişkiyi tespit etmek amacıyla Pearson Çarpım Moment Korelasyon analizi yapılarak sonuçlar Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7: Faktörler ile Toplam Puan Arasındaki Korelasyon Katsayıları

		Yönetmel Sürdürülebilirlik	Ekonomik Sürdürülebilirlik	Kültürel Sürdürülebilirlik	Sosyal Sürdürülebilirlik
Ekonomik Sürdürülebilirlik	r	.789			
	p	.000			
	n	619			
Kültürel Sürdürülebilirlik	r	.740	.73		
	p	.000	.000		
	n	619	619		
Sosyal Sürdürülebilirlik	r	.757	.609	.583	
	p	.000	.000	.000	
	n	619	619	619	
Ölçek Genel	r	.970	.887	.830	.801
	p	.000	.000	.000	.000
	n	619	619	619	619

Tablo 7’de de görüldüğü üzere faktörler ve toplam puan korelasyon katsayıları $r=.80$ ile $r=.97$ arasında değişirken faktörler arasındaki korelasyon katsayıları ise $r=.58$ ile $r=.79$ arasında değişmektedir. Faktörler ile toplam puan arasındaki ilişki pozitif ve anlamlı olarak bulunmuştur. Dolayısıyla elde edilen bu sonuçlar tüm faktörlerin aynı yapı içerisinde olduklarını ortaya koymaktadır. Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) ile elde edilen 4 faktörlü ve 36 maddeden oluşan yapı, birinci düzey doğrulayıcı faktör analizi ile test edilmiştir. Analiz sonucunda modele ilişkin olarak bulunan faktör yükleri Şekil 2’de gösterilmiştir.



Şekil 2. Doğrulamalı Faktör Analizi

Doğrulamalı Faktör Analizi neticesinde model uygunluğu için ortaya çıkan değerlerin uyum indisleri $X^2/df = 3.55$; TLI= .91; CFI= .92 ve RMSEA= .064 olarak bulunmuştur. Literatürde X^2/df 'nin 5 in altında olduğunda kabul edilebilir düzeyde (Brown, 2006); TLI ve CFI için .90 ve üzerinde olduğunda iyi uyum (Brown, 2006); RMSEA değerinin .050 ile .080 arasında olduğunda iyi uyum (Browne ve Cudeck, 1993; Sümer, 2000) gösterdiği belirtilmektedir.

Güvenirlik Çalışmalarına İlişkin Bulgular

Ölçeğin güvenilirlik düzeylerini tespit etmek için Rulon, Cronbach Alfa, Spearman Brown iki yarı test korelasyon, madde-toplam ve madde-hariç toplam korelasyon, test-tekrar test korelasyon, üst ve alt %27'lik gruplar arasında yapılan bağımsız gruplar t-testi ve bağımlı gruplar t-testi analizleri yapılmıştır. Ölçeğin geneli ve alt boyutları için güvenilirlik katsayıları Tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 8: Ölçeğin Geneli ve Alt Boyutlarına İlişkin Güvenirlik Katsayıları

Sürdürülebilir Liderlik Ölçeği	Cronbach-Alfa	Rulon	Spearman-Brown
Yönetsel Sürdürülebilirlik	.971	.972	.934
Ekonomik Sürdürülebilirlik	.924	.929	.854
Kültürel Sürdürülebilirlik	.845	.857	.639
Sosyal Sürdürülebilirlik	.872	.886	.767
Genel	.975	.983	.911

“Yönetsel Sürdürülebilirlik” alt boyutu için Cronbach Alfa ve Rulon katsayıları sırasıyla .971 ve .972; “ekonomik sürdürülebilirlik” alt boyutu için Cronbach Alfa ve Rulon katsayıları sırasıyla .924 ve .929; “kültürel sürdürülebilirlik” için Cronbach Alfa ve Rulon katsayıları sırasıyla .845 ve .857; “sosyal sürdürülebilirlik” için Cronbach Alfa ve Rulon katsayıları sırasıyla .872-.886 ve ölçeğin geneli için Cronbach Alfa ve Rulon katsayıları sırasıyla .975-.983 olarak bulunmuştur (Tablo 8). Bulunan bu değerler ölçeğin iç tutarlılığının yüksek olduğunu belirtmektedir. Büyüköztürk (2011) alfa değerinin ,70’den büyük olmasının ölçeğin güvenilir bulunması için yeterli olduğunu belirtmektedir. Öte yandan ölçeğin toplamı için alfa değerini düşüren madde de bulunmamaktadır. Ölçeğin iç tutarlılık güvenilirliğini belirlemek amacıyla ayrıca Spearman Brown iki yarı test korelasyon analizi yapılmıştır. Tabloda 8’de görüldüğü üzere ölçeğin iç tutarlılık güvenilirliğini belirlemek amacıyla yapılan Spearman Brown iki yarı test korelasyon analizi sonucunda yönetsel sürdürülebilirlik ($r = ,934; p < ,001$), ekonomik sürdürülebilirlik ($r = ,854; p < ,001$), kültürel sürdürülebilirlik ($r = ,639; p < ,001$), sosyal sürdürülebilirlik ($r = ,767; p < ,001$) ve ölçek toplam puanı için ($r = ,911; p < ,001$) ölçeğin kabul edilebilir düzeyde güvenilir olduğu anlaşılmaktadır. Bu durum ölçek puanlarının tesadüfî hatalardan arınık olduğunu ve iki yarının eşdeğer olduğunu göstermektedir. Bu analizlerden sonra madde ve faktör düzeyinde ayırt edicilik işlemleri yapılmıştır.

Boyutlar arasındaki iç tutarlılık güvenilirliğini belirlemek amacıyla madde-toplam [item total korelasyon (r_{it})] ve madde-hariç toplam [item remainder korelasyon (r_{ir})] korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. Faktör toplamalarının ölçek toplamıyla olan ilişkilerini incelemek amacıyla hesaplanan Rulon=0,843, Cronbach α =.790 olarak bulunmuştur. Yapılan analizlere göre bütün faktörlerin ölçeğin toplamı ile pozitif yönde olduğu ve iç tutarlılık gösterdiği bulunmuştur (Tablo 9).

Tablo 9: Test Toplamı İçin Boyutlararası İçtutarlılık Analizi Sonuçları

Madde-Toplam Korelasyon Katsayısı				Madde-Hariç Toplam Korelasyon Katsayısı		
Faktör	r_{it}	sd	p	r_{ir}	sd	p
Yönetsel Sürdürülebilirlik	.970	617	$p < .01$	.870	617	$p < .01$
Ekonomik Sürdürülebilirlik	.887	617	$p < .01$	.807	617	$p < .01$
Kültürel Sürdürülebilirlik	.830	617	$p < .01$	.770	617	$p < .01$
Sosyal Sürdürülebilirlik	.802	617	$p < .01$	.741	617	$p < .01$
Rulon	.843			Cronbach		
				.790		

Tüm faktörler için iç tutarlılık güvenilirliğini belirlemek amacıyla madde-toplam korelasyon ve madde-hariç toplam korelasyon, Rulon (.972 ile .857 arasında) ve Cronbach α (.971 ile .845 arasında) katsayıları hesaplanmış olup tüm maddelerin her bir faktör ile iç tutarlılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Ölçeği oluşturan her bir alt boyut puanlarının ayırt edicilik özelliklerini belirlemek amacıyla, çalışma grubunu oluşturan 619 öğretmenin dört alt boyuttan aldıkları puanlar küçükten büyüğe doğru sıralanmıştır. Daha sonra alt %27’lik ve üst %27’lik gruplar içinde bulunan öğretmenlerin aritmetik

ortalamaları arasında farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla bağımsız grup t testi yapılmıştır (Tablo 10).

Tablo 10: Faktörlerin Ayırt Ediciliklerini Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Faktör	Üst Çeyrek			Alt Çeyrek			Karşılaştırma			
	n	$\bar{X}$	SS	n	$\bar{X}$	SS	t	sd	p	
Yönetmel	167	80.533	3.921	167	45.515	9.906	42.349	332	p<.01	.000
Sürdürülebilirlik	167	48.228	2.050	167	33.952	6.649	26.433	332	p<.01	.000
Ekonomik	167	23.126	1.831	167	14.707	3.831	25.546	332	p<.01	.000
Sürdürülebilirlik	167	16.940	2.194	167	9.461	3.039	25.704	332	p<.01	.000
Kültürel	167			167						
Sürdürülebilirlik	167			167						
Sosyal	167			167						
Sürdürülebilirlik	167			167						

Maddelerin faktör toplamalarına göre oluşturulmuş olan çeyreklikler arasındaki farkını incelemek amacıyla yapılan ilişkisiz gruplar t testi sonuçlarına göre tüm faktörlerdeki maddelerin ($p<.0001$) yüksek ve düşük algı düzeyindeki kişileri ayırt ettiği görülmüştür (Tablo 10).

Maddelerin ayırt edici nitelikte olup olmadığını belirlemek için madde-toplam [item total korelasyon (r_{it})] ve madde-hariç toplam [item remainder korelasyon (r_{ir})] analizleri yapılmıştır. Tablo 11’de madde toplam ve madde-kalan korelasyon katsayıları sunulmuştur.

Tablo 11: Öğretmen Algılarına Göre Okul Müdürlerinin Sürdürülebilir Liderlik Davranışlarını Belirlemeye Yönelik Tutum Ölçeği İçtutarlık İstatistikleri [Madde Toplam (Item-Total) ve Madde-Hariç Toplam (Item-Reminder) Korelasyon Sonuçları]

Faktör	Maddeler	Madde-Toplam			Madde-Hariç		
		Korelasyon Katsayısı (r_{it})	sd	p	Toplam Korelasyon Katsayısı (r_{ir})	sd	p
Yönetmel S.	11	.814	617	$p<.01$	.787	617	$p<.01$
	13	.840	617	$p<.01$	.817	617	$p<.01$
	18	.828	617	$p<.01$	.802	617	$p<.01$
	19	.834	617	$p<.01$	.812	617	$p<.01$
	20	.815	617	$p<.01$	.787	617	$p<.01$
	21	.862	617	$p<.01$	.842	617	$p<.01$
	22	.887	617	$p<.01$	.870	617	$p<.01$
	23	.851	617	$p<.01$	.829	617	$p<.01$
	24	.846	617	$p<.01$	.821	617	$p<.01$
	26	.830	617	$p<.01$	.807	617	$p<.01$
	27	.828	617	$p<.01$	.805	617	$p<.01$
	28	.751	617	$p<.01$	.716	617	$p<.01$
	29	.832	617	$p<.01$	.808	617	$p<.01$
	35	.789	617	$p<.01$	.760	617	$p<.01$
	38	.818	617	$p<.01$	.794	617	$p<.01$
	39	.847	617	$p<.01$	.824	617	$p<.01$
	45	.762	617	$p<.01$	.735	617	$p<.01$
Ekonomik S.	9	.740	617	$p<.01$	.681	617	$p<.01$
	25	.784	617	$p<.01$	.726	617	$p<.01$
	30	.795	617	$p<.01$	.739	617	$p<.01$
	36	.717	617	$p<.01$	.641	617	$p<.01$
	40	.762	617	$p<.01$	.695	617	$p<.01$
	41	.774	617	$p<.01$	.717	617	$p<.01$
	42	.738	617	$p<.01$	.662	617	$p<.01$
	47	.790	617	$p<.01$	.735	617	$p<.01$
	50	.812	617	$p<.01$	.759	617	$p<.01$
	51	.804	617	$p<.01$	.748	617	$p<.01$
Kültürel S.	1	.769	617	$p<.01$	.646	617	$p<.01$
	2	.781	617	$p<.01$	.636	617	$p<.01$
	3	.751	617	$p<.01$	.604	617	$p<.01$
	14	.806	617	$p<.01$	.675	617	$p<.01$
	15	.823	617	$p<.01$	.704	617	$p<.01$
Sosyal S.	31	.875	617	$p<.01$	.772	617	$p<.01$
	32	.899	617	$p<.01$	.815	617	$p<.01$
	33	.881	617	$p<.01$	.785	617	$p<.01$
	34	.765	617	$p<.01$	.564	617	$p<.01$

Tablo 11’de görüldüğü üzere, ölçeğe ait madde-toplam korelasyon katsayıları $r=.717$ ile $r=.899$ arasında değişmektedir. Buna göre maddenin ölçtüğü değişken ile ait olduğu ölçeğin ölçtüğü değişkenin ilişkili olduğu söylenebilir. Ayrıca madde-hariç toplam korelasyon katsayıları $r=.564$ ile $r=.870$ arasında değişmektedir. Buna göre ölçeği oluşturan her bir madde kendi dışındaki maddelerle ve ölçtükleri değişkenle ilişkilidir (Ergin, 1995). Madde-toplam ve madde-hariç toplam korelasyon değerlerinin $p<.01$ düzeyinde anlamlı olduğu görülmektedir.

Madde-toplam ve madde-hariç toplam korelasyon değerlerinin hesaplanmasının ardından her bir maddenin toplam ölçek puanına göre belirlenmiş olan alt %27’lik ve üst %27’lik gruplar arasındaki farklar bağımsız grup t testi ile incelenmiştir (Tablo 12). Bu işlemin yapılmasındaki amaç

ilgili maddeye verilen cevabın alt ve üst gruplar arasında herhangi bir farklılık gösterip göstermediğini ve dolayısıyla ayırt etme gücünü belirlemektir (Ergin, 1995).

Tablo 12. Ölçek Maddelerinin Ayırt Ediciliklerini Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Maddeler	Üst Çeyrek			Alt Çeyrek			Karşılaştırma				
	n	$\bar{X}$	SS	n	$\bar{X}$	SS	t	sd	p		
Yönetel sürdürülebilirlik	11	167	4.802	.469	167	2.737	1.060	22.970	332	p<.01	.000
	13	167	4.814	.390	167	2.659	1.028	25.254	332	p<.01	.000
	18	167	4.689	.514	167	2.479	.943	26.506	332	p<.01	.000
	19	167	4.766	.424	167	2.832	.903	24.980	332	p<.01	.000
	20	167	4.647	.612	167	2.407	.906	26.389	332	p<.01	.000
	21	167	4.749	.435	167	2.581	.867	28.801	332	p<.01	.000
	22	167	4.802	.414	167	2.575	.832	30.890	332	p<.01	.000
	23	167	4.737	.481	167	2.515	.835	29.705	332	p<.01	.000
	24	167	4.772	.461	167	2.371	1.021	27.616	332	p<.01	.000
	26	167	4.808	.424	167	2.766	.918	26.015	332	p<.01	.000
	27	167	4.772	.435	167	2.826	.944	24.125	332	p<.01	.000
	28	167	4.677	.614	167	2.707	1.077	20.473	332	p<.01	.000
	29	167	4.754	.509	167	2.629	.895	26.605	332	p<.01	.000
	35	167	4.754	.432	167	2.749	1.016	23.408	332	p<.01	.000
	38	167	4.737	.468	167	2.725	.948	24.507	332	p<.01	.000
	39	167	4.749	.475	167	2.491	.943	27.539	332	p<.01	.000
	45	167	4.820	.400	167	3.126	.872	22.744	332	p<.01	.000
Ekonomik sürdürülebilirlik	9	167	4.952	.214	167	3.665	.855	18.828	332	p<.01	.000
	25	167	4.826	.380	167	3.198	.873	22.043	332	p<.01	.000
	30	167	4.856	.369	167	3.228	.923	21.119	332	p<.01	.000
	36	167	4.760	.517	167	3.198	.958	18.489	332	p<.01	.000
	40	167	4.928	.281	167	3.335	1.027	19.265	332	p<.01	.000
	41	167	4.970	.203	167	3.413	.830	23.462	332	p<.01	.000
	42	167	4.814	.434	167	3.084	.928	21.773	332	p<.01	.000
	47	167	4.940	.262	167	3.413	.907	20.843	332	p<.01	.000
	50	167	4.928	.259	167	3.216	.939	22.661	332	p<.01	.000
	51	167	4.880	.344	167	3.108	.899	23.735	332	p<.01	.000
Kültürel sürdürülebilirlik	1	167	4.868	.357	167	3.108	1.070	20.111	332	p<.01	.000
	2	167	4.760	.493	167	2.575	1.020	24.846	332	p<.01	.000
	3	167	4.832	.420	167	2.964	1.097	20.490	332	p<.01	.000
	14	167	4.731	.484	167	2.515	.937	27.070	332	p<.01	.000
	15	167	4.647	.550	167	2.485	.930	25.772	332	p<.01	.000
Sosyal sürdürülebilirlik	31	167	4.449	.618	167	2.156	.784	29.614	332	p<.01	.000
	32	167	4.509	.525	167	2.204	.825	30.367	332	p<.01	.000
	33	167	4.395	.526	167	2.078	.791	31.419	332	p<.01	.000
	34	167	4.311	.702	167	1.916	.832	28.354	332	p<.01	.000

Tablo 12’de görüldüğü üzere tüm gruplar için farklılıklar farklılıklar üst gruplar lehine istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur (p<.001). Bu sebeple elde edilen sonuçlar ölçek maddelerinin ayırt edici olduğunu ortaya koymaktadır.

Bu işlemlerin ardından ölçeğin kararlılık açısından güvenilirliğini incelemek amacıyla test-tekrar test tekniği kullanılmıştır (Tablo 13). Test-tekrar test uygulaması 32 öğretmene üç hafta arayla

iki kez uygulanmış ve alınan puanlar arasındaki kararlılığı test etmek amacıyla Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Katsayısı incelenmiştir (Karasar, 2007).

Tablo 13: Test-Tekrar Test Korelasyon Katsayıları ve Bağımlı Gruplar t Testi Sonuçları

Boyut	Grup	n	r	p	$\bar{x}$	ss	t	sd	p
Yönetsel	İlk uygulama	32			3.68	.59			
Sürdürülebilirlik	Son uygulama	32	.770	.000	3.61	.69	.82	31	.418
Ekonomik	İlk uygulama	32			4.00	.54			
Sürdürülebilirlik	Son uygulama	32	.620	.000	3.88	.54	1.42	31	.166
Kültürel	İlk uygulama	32			3.55	.59			
Sürdürülebilirlik	Son uygulama	32	.687	.000	3.45	.51	1.28	31	.211
Sosyal	İlk uygulama	32			3.24	.84			
Sürdürülebilirlik	Son uygulama	32	.649	.000	3.14	.77	.85	31	.403
Toplam puan	İlk uygulama	32			3.70	.53			
	Son uygulama	32	.737	.000	3.61	.57	1.25	31	.222

Tablo 13'te görüldüğü gibi ölçeğin test-tekrar test güvenirliğini tespit etmek amacıyla yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon analizi ile ölçeğin bütünü ve her bir alt boyutu için elde edilen değerler arasındaki ilişki pozitif yönde ve anlamlı olarak bulunmuştur. Test-tekrar test sonucunda faktörlerin korelasyon katsayıları $r=.62$ ile $=.77$ arasında, toplam puan ise $r=.73$ olarak bulunmuştur. Yapılan ilişkili örneklem t testi sonucunda toplam puan ve faktörler arasında .05 düzeyinde anlamlı bir farklılık olmadığı bulunmuştur. Bu sonuçlar ölçeğin farklı uygulamalarından tutarlı sonuçların elde edildiğini ve ölçeğin devamlılık katsayısı açısından güvenilir olduğunu göstermektedir.

Tartışma ve Sonuç

Bu araştırmanın amacı öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin sürdürülebilir liderlik davranışlarını belirlemeye yönelik olarak geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirmektir. Bu doğrultuda öğretmenlerin ve uzmanların görüşleri ile yapılan literatür taraması sonucunda 98 maddelik likert tipi taslak ölçme aracı hazırlanmıştır. Oluşturulan bu taslak ölçme aracı ilk önce anlaşılabilirlik ve Türkçe yazım kurallarına uygunluk açısından 2 Türk Dili ve Edebiyatı uzmanı tarafından incelenmiş ve daha sonra kapsam geçerliliği için liderlik ve ölçek geliştirme konusunda uzman 8 öğretim üyesinin görüşlerine sunulmuştur. Uzmanlarda gelen dönütler doğrultusunda 45 madde taslak ölçekten çıkarılmıştır. Kalan 53 maddelik ölçme aracı 900 ilköğretim, ortaokul ve lise öğretmenine dağıtılarak geri dönen eksiksiz ve doğru olarak doldurulmuş 619 form ile faktör analizi yapılmıştır. Bu işlemler sonucunda ölçekte 36 madde kalmıştır. Ölçeğin tümü için ve her bir alt boyutu için güvenirlik katsayıları, faktör düzeyinde ayırt edicilik işlemleri, madde-toplam ve madde-kalan korelasyon analizleri, faktörler arası ilişki analizleri ve test-tekrar test yöntemi ile devamlılık katsayısı hesaplanmıştır.

Çalışma grubundan edilmiş olan verilerin faktör analizine uygunluğunu belirlemek amacıyla Kaiser Meyer Olkin ve Bartlett's Sphericity testi yapılmıştır. Tabachnick ve Fidel (2007) faktör analizinin yapılabilmesi için Kaiser Meyer Olkin değerinin en az .60; Bartlett's Sphericity testinin ise anlamlı çıkması gerektiğini bildirmektedir. Bu çalışmada KMO değeri = .983 ve Bartlett's Sphericity testi sonucu ise = 29538.59 ($p<.001$) olarak bulunmuştur. Ulaşılan bu sonuçlar verilerin faktör analizi yapmak için uygun olduğunu ortaya koymuştur (Tavşancıl, 2010; Otrar ve Argın, 2015; Özgenel ve Çetin, 2017).

Geçerlik, testin bireyin ölçülmek istenilen özelliğini ne derece doğru bir şekilde ölçtüğü ile ilgili olan bir kavramdır. Bu bağlamda ölçeğin yapı geçerliğini incelemek için faktör analizi yapılmıştır (Büyükoztürk, 2011). Açıklayıcı Faktör Analizi sonucunda 4 faktörlü 36 maddeli bir yapı elde edilmiştir. Geliştirilen sürdürülebilir liderlik ölçeğindeki eigen değeri ölçütüne göre dört

faktörün açıkladığı toplam varyans %66.71'dir. Varimax dik döndürme sonucunda ölçek maddelerinin faktör yükleri .548 ile .790 arasında değişmektedir.

Analizler sonucunda belirlenen faktörler sırayla “yönetmel sürdürülebilirlik”, “ekonomik sürdürülebilirlik”, “kültürel sürdürülebilirlik” ve “sosyal sürdürülebilirlik” olarak isimlendirilmiştir. Faktörler ve toplam puan korelasyon katsayıları $r=.80$ ile $r=.97$ arasında; faktörler arasındaki korelasyon katsayıları ise $r=.58$ ile $r=.79$ arasında değişmektedir ($p<.01$). Baykul (2015), korelasyonların değişkenler arasındaki ilişkinin derecesi ve düzeyi hakkında bilgi verdiğini belirtmiştir. Bu sonuca göre faktörlerle toplam puan arasında pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. Bu durum ölçeğin bütün faktörlerinin aynı yapı içerisinde olduklarını göstermektedir.

Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) ile ortaya çıkan faktör yapıları Doğrulamalı Faktör Analizi (AFA) ile test edilmiştir. Doğrulamalı Faktör Analizi değişkenler arasındaki ilişkiye yönelik olarak daha önce saptanan bir hipotezin ya da kuramın test edilmesi amacıyla kullanılmaktadır (Büyüköztürk, 2011). Açımlayıcı Faktör Analizi ile ortaya çıkan dört faktörlü yapı Birinci Düzey Doğrulamalı Faktör Analizi ile test edilmiştir. Birincil Düzey Doğrulamalı Faktör Analizi, faktörler arasındaki ilişkiyi de modele dâhil eden bir analiz olarak açıklanmaktadır (Meydan ve Şeşen, 2011). Doğrulamalı Faktör Analizi için önerilen uyum indeksleri dikkate alındığında modelin iyi düzeyde uyum gösterdiği söylenebilir ($X^2/df = 3.55$; $TLI = .91$; $CFI = .92$ ve $RMSEA = .064$). Böylece Açımlayıcı Faktör Analizi ile elde edilen faktör yapıları Doğrulamalı Faktör Analizi ile doğrulanmıştır.

Geçerlik analizlerinden sonra taslak ölçeğin güvenirlilik analizleri yapılmıştır. Bireylerin testin maddelerine verdikleri yanıtlar arasındaki tutarlılık olarak da tanımlanan güvenirlilik, testin ölçmek istediği özelliği ne derece doğru ölçtüğü ile ilgili bir kavramdır (Büyüköztürk, 2011). Ölçeğin tümü için hesaplanan Cronbach $\alpha=.975$, Rulon=.983 ve alt boyutlar için hesaplanan Cronbach $\alpha=.845$ -.971 arasında Rulon=.972-.857 arasında değişmektedir. Cronbach α katsayılarının .70'nin üzerinde olması ölçeğin genelinin ve alt boyutlarının kendi içerisinde tutarlı olduklarını göstermektedir (Büyüköztürk, 2011; Otrar ve Argın, 2015; Özdamar, 2016).

Ölçek maddelerinin ölçülmek istenilen özellik ile ilişki içerisinde olup olmadığını ortaya koymak ve bütün ile parça arasındaki ilişkiyi tespit etmek amacıyla madde-toplam ve madde-hariç toplam korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. Madde-toplam korelasyonunun pozitif ve yüksek olması maddelerin benzer davranışları örneklediğini ve iç tutarlığının da yüksek olduğunu göstermektedir. Likert tipi derecelendirme ölçeklerinin kullanıldığı bir testte madde-toplam korelasyonu Pearson korelasyon katsayısı ile hesaplanır (Büyüköztürk, 2011). Tavşancıl (2010)'a göre korelasyon katsayısının $r=.20$ veya $r=.25$ 'den küçük olmaması gerekmektedir. Benzer şekilde Büyüköztürk (2011)'te madde-toplam korelasyonu .30 ve daha yüksek olan maddelerin bireyleri iyi derecede ayırt edebildiğini, .20-.30 arasında kalan maddelerin zorunlu görülmesi durumunda teste alınabileceğini veya düzeltilmesi gerektiğini, .20'den daha düşük maddelerin ise teste alınmaması gerektiğini önermektedir. Yapılan analizler sonucunda ölçek maddelerinin madde-toplam katsayıları .717-.899; madde-hariç toplam katsayıları ise .564-.870 arasında değişmekte olduğu, boyutlar arası iç tutarlık güvenirliliği saptamak amacıyla yapılan analizler sonucunda madde-toplam korelasyon katsayıları 0.802-0.970; madde-hariç toplam korelasyon katsayıları .741-.870 arasında, faktör toplamalarının ölçek toplamıyla ilişkilerini sorgulamak için hesaplanmış olan Rulon=.843, Cronbach $\alpha=.790$ olarak bulunmuştur. Bu analizler neticesinde tüm faktörlerin ölçeğin toplamı ile pozitif yönde ve iç tutarlık gösterdiği görülmüştür.

Madde ve faktör bazında yapılan ayırt edicilik analizinde %27'lik alt ve üst tüm gruplar için farklılıklar istatistiksel olarak %27'lik üst gruplar lehine anlamlı bulunmuştur ($p<.001$). Bu sonuç ölçeğin maddelerinin ve alt boyutlarının ayırtedici olduğunu işaret etmektedir.

Test-tekrar test tekniği ile ölçeğin kararlılık açısından güvenilirliği belirlenmiştir. Her bir alt boyut için (.62-.77; $p < .001$) ve tüm ölçek için hesaplanan test-tekrar test güvenilirlik katsayıları (.74; $p < .001$) manidar bulunmuştur. Bu sonuçlar ölçeğin kararlılık katsayısının güvenilir olduğunu ve ölçekten tutarlı sonuçlar elde edildiğini göstermektedir (Özgenel ve Çetin, 2017). Ayrıca test-tekrar test uygulamaları sonucunda elde edilen ortalamalar arasında önemli bir farklılık olup olmadığını tespit etmek amacıyla bağımlı gruplar t testi yapılmıştır ve faktörler ile toplam puan arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır ($p > .05$). Elde edilen bu sonuçlar çalışmaya katılan öğretmenlerin okul müdürlerinin sürdürülebilir liderlik davranışlarına yönelik algılarının zamana göre farklılaşmadığını göstermektedir.

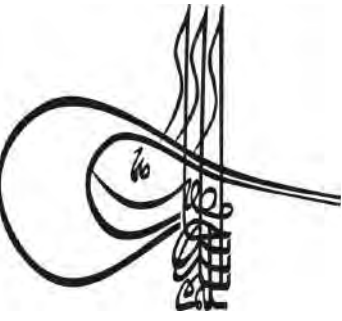
Yapılan geçerlik ve güvenilirlik işlemleri, 36 madde ve 4 faktörden oluşan ölçeğin okul müdürlerinin sürdürülebilir liderlik davranışlarını belirlemek için geçerli ve güvenilir bir biçimde kullanılabilecek bir ölçek olduğunu ortaya koymuştur. Ölçekteki tüm maddeler düz değerlendirmelidir. Ölçekten alınan yüksek puan okul müdürünün sürdürülebilir liderlik davranış düzeyinin arttığını göstermektedir. Elde edilen sonuçlar ölçeğin Türkiye’de resmi tüm eğitim kademelerinde görev yapmakta olan tüm branşlardaki öğretmenlere uygulanabileceğini açık bir şekilde göstermiştir.

KAYNAKÇA

- Ahmed, Q. E. (2016). Ethics as a major element of sustainability in educational leadership across Finnish education. Master’s Thesis in Education. Department of Education University of Jyväskylä
- Ahmetoğlu, E., Ünal, A. M., & Ergin, D. Y. (2016). Kaynaştırma Uygulamalarının Başarısını Etkileyen Etmenler Ölçeği’nin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2).
- Avery, G. C. & Bergsteiner, H. (2010). *Honeybees & Locusts: The Business Case for Sustainable Leadership*. Sydney, Australia: Allen & Unwin.
- Avery, G.C. & Bergsteiner, H. (2011). *Sustainable leadership: Honeybees and locusts approaches*. New York: Routledge.
- Baykul, Y. (2015). Eğitim ve psikolojide ölçme: Klasik test teori ve uygulaması. Ankara: ÖSYM.
- Brown, T. A. (2006). Confirmatory factor analysis for applied research. NY: Guilford Press.
- Browne, M. W. & Cudeck, R. (1993). Alternative ways of assessing model fit. K. A. Bollen & J. S. Long (Eds.), *Testing structural equation models* (136–162). Newbury Park, CA: Sage.
- Burns, H. L. (2016). Learning Sustainability Leadership: An Action Research Study of a Graduate Leadership Course. *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 10(2), n2.
- Büyüköztürk, Ş. (2011). Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Cabezas, H. & Diwekar, U. (2012). *Sustainability: Multi-disciplinary perspectives*. Bentham Science Publishers.
- Cohen, S. A., DeFrancia, K. L. & Martinez, H. J. (2016). A positive vision of sustainability. *Journal of Environmental Studies and Sciences*, 6(1), 231-238.
- Çokluk, Ö., Şekerçioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2012). Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik SPSS ve Lisrel uygulamaları. Ankara: Pegem A.

- Davies, B. (2007). *Developing sustainable leadership*. Sage: Paul Chapman Publishing.
- Ehnert, I., Harry, W., & Zink, K. J. (2014). Sustainability and HRM. I. Ehnert, W. Harry, & K. J. Zink (Ed.), *Sustainability and human resource management: Developing sustainable business organizations* (pp. 3 – 32). Heidelberg: Springer.
- Ergin, D. Y. (1995). Ölçeklerde geçerlik ve güvenirlik. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7, 125-148.
- Erkuş, A. (2014). *Psikolojide ölçme ve ölçek geliştirme I: Temel kavramlar ve işlemler*. Ankara: Pegem A.
- Grooms, L. D., & Reid-Martinez, K. (2011). Sustainable leadership development: A conceptual model of a cross-cultural blended learning program. *International Journal of Leadership Studies*, 6(3), 412-429.
- Hardie, R. A. (2011). Principals' perceptions of the essential components of sustainable leadership and implications for succession planning at the elementary school level: A mixed methods research study. (Yayınlanmamış doktora tezi). *University of Saskatchewan, Saskatoon, SK*.
- Hargreaves, A. (2007). Sustainable leadership and development in education: Creating the future, conserving the past. *European Journal of Education*, 42(2), 223-233.
- Hargreaves, A. (2009). Sustainable leadership. *The essentials of school leadership* (ed. B. Davies), 183–200. CA: Sage.
- Hargreaves, A. & Fink, D. (2006) *Sustainable Leadership*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Hargreaves, A., & Fink, D. (2000). The Three Dimensions of Reform. *Educational leadership*, 57(7), 30-33.
- Hargreaves, A., & Fink, D. (2003a). Sustaining leadership. *Phi delta kappan*, 84(9), 693-700.
- Hargreaves, A. & Fink, D. (2003b), *The seven principles of sustainable leadership*. Retrieved from http://jotamac.typepad.com/jotamacs_weblog/files/seven_principles.pdf
- Hawken, P. (2007). *Blessed unrest*. New York, NY: Penguin.
- Iliško, D., & Badyanova, Y. (2014). A case study of ESD implementation: Signs of sustainable leadership. *Discourse and Communication for Sustainable Education*, 5(1), 38-48.
- Jackson, L., Birney, A., Edwards, D., Gayford, C., Mehta, P., Morgan, A., Reed, J. & Riley, K. (1986). Leading sustainable schools: What the research tells us. *Nottingham: National College for School Leadership*.
- Jahanshahi, A. A., & Brem, A. (2017). Sustainability in SMEs: Top Management Teams Behavioral Integration as Source of Innovativeness. *Sustainability*, 9(10), 1899.
- Kantabutra, S. & Saratun, M. (2013). Sustainable leadership: honeybee practices at Thailand's oldest university. *International Journal of Educational Management*, 27(4), 356-376
- Karasar, N. (2007). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- McCann, J. T., & Holt, R. A. (2010). Defining sustainable leadership. *International Journal of Sustainable Strategic Management*, 2(2), 204-210.
- Meydan, C. H. & Şeşen, H. (2011). *Yapısal eşitlik modellemesi AMOS uygulamaları*. Ankara: Detay.
- Mourkogiannis, N. (2005). The Realist's Guide to Moral Purpose. *Strategy+Business*, 41, s. 42-51. <https://www.strategy-business.com/article/05405?pg=0>

- Otrar, M., & Argın, S. (2015). Öğrencilerin sosyal medyaya ilişkin tutumlarını belirlemeye yönelik bir ölçek geliştirme çalışması. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 391-403.
- Özgenel, M. & Çetin, M. (2017). Marmara yaratıcı düşünme eğilimleri ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 46(46), 113-132.
- Quinn, L., & Dalton, M. (2009). Leading for sustainability: implementing the tasks of leadership. *Corporate Governance: The international journal of business in society*, 9(1), 21-38.
- Ricketts, G. M. (2010). The roots of sustainability. *Academic Questions*, 23(1), 20-53.
- Schwalb, P. G. (2011). *Sustainability Leader Competencies: A Grounded Theory Study*, (Doktora tezi). University of Nebraska, Nebraska, ABD.
- Šimanskienė, L. & Župerkienė, E. (2014). Sustainable Leadership: The New Challenge for Organizations. *Forum Scientiae Oeconomia*, 2(1), 81-93.
- Suriyankietkaew, S., & Avery, G. (2016). Sustainable Leadership Practices Driving Financial Performance: Empirical Evidence from Thai SMEs. *Sustainability*, 8(4), 327.
- Sümer, N. (2000). Yapısal eşitlik modelleri: Temel kavramlar ve örnek uygulamalar. *Türk psikoloji yazıları*, 3(6), 49-74.
- Svensson, G., & Wood, G. (2006). Sustainable components of leadership effectiveness in organizational performance. *Journal of Management Development*, 25(6), 522-534.
- Şencan, H. (2005). *Sosyal ve davranışsal ölçümlerde geçerlilik ve güvenirlik* Ankara: Seçkin.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics*. Allyn & Bacon/Pearson Education.
- Tavşancıl, E. (2010). *Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Tezbaşaran, A.A. (1996). *Likert tipi ölçek geliştirme kılavuzu*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- World Commission on Environment and Development (1987) *Our Common Future*. <http://www.un-documents.net/our-common-future.pdf> (Erişim tarihi: 06/04/2017).



Article Info/Makale Bilgisi

✍ Received/Geliş: Haziran 2018 ✓ Accepted/Kabul: Haziran 2018

✍ Referees/Hakemler: Doç. Dr. Hasan ŞAHAN – Dr. Nazmi BAYKÖSE

This article was checked by iThenticate.

SPOR EĞİTİMİ ALAN ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN LİDERLİK ÖZELLİKLERİNİN BELİRLENMESİ

Mehmet Emre ERYÜCEL*

ÖZET

Bu çalışmanın amacı spor bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin liderlik yönelimlerini bazı değişkenler (cinsiyet, yaş, sınıf düzeyi, bölüm, bireysel veya takım sporu yapma, spor yapılan yıl) bağlamında belirlemektir. Araştırmaya 2017-2018 eğitim yılında Akdeniz Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi'nde okuyan 55'i kadın 63'ü erkek toplam 118 öğrenci katılmıştır. Katılımcılara kişisel bilgi formu ve liderlik yönelimi ölçeği (Dereli, 2003) uygulanmıştır. Veriler SPSS 18.0 programında 0.5 anlamlılık düzeyinde ($p < 0,05$) analiz edilmiştir. Çalışmaya göre katılımcılar en fazla insana yönelik en az dönüşümsel liderlik tarzını tercih etmişlerdir. Katılımcıların tercih ettikleri liderlik tarzları yaş, cinsiyet, sınıf düzeyi ve bölüme göre farklılaşmaktadır. Kadın katılımcılar insana yönelik liderlik tarzı anlamlı olarak erkeklerden daha fazla tercih etmişlerdir. Yaşı daha büyük olanlarda yapıya yönelik liderlik, dönüşümsel ve karizmatik liderlikte anlamlı farklılık bulunmuştur. sınıf değişkenine göre 1. sınıflar daha fazla insana yönelik liderlik tarzını tercih etmişlerdir. üst sınıflar alt sınıflara göre daha fazla yapıya yönelik liderlik tarzını tercih etmişlerdir. Bireysel sporlar ile takım sporu yapanlar ve spor yapılan yıl ile liderlik tarzları arasında anlamlı ilişki bulunmamıştır. Tercih edilen liderlik tarzlarında sınıf düzeyi oldukça belirleyici olmaktadır. Bu anlamda eğitim ile liderlik tarzları arasındaki ilişki değerlendirilerek, spor bilimleri fakültelerinde daha fazla teorik ve uygulamalı çalışmalar faydalı olabilir. Yine liderlik yöneticilikten farklı olduğu için spor liderliğinin özel olarak değerlendirilmesi ve program geliştirilmesinin faydalı olacağı değerlendirilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Spor Bilimleri, Spor Liderliği, Liderlik Yönelimi

IDENTIFICATION OF LEADERSHIP QUALITIES OF UNIVERSITY STUDENTS IN SPORTS EDUCATION

ABSTRACT

The aim of this study is to determine the leadership orientation of the students in the faculty of sports sciences in terms of some variables (gender, age, class level, department, doing individual or team sport, the year in which the sport was done). A total of 118 students (55 female and 63 male) attending the Faculty of Sports Sciences of the Akdeniz University participated in the study in 2017-2018 school year. Personal information form and leadership orientation scale (Dereli, 2003) were applied to the participants. The data were analyzed at a significance level of 0.5 ($p < 0.05$) in the SPSS 18.0 program. According to the study, participants preferred transformational leadership style the least and human-oriented leadership style the most. Leadership styles that participants preferred differ by age, gender, class level, and department. Female participants were more likely to prefer leadership styles to men than men. In the older ones, there was a significant difference in leadership towards structure, transformational and charismatic leadership. According to the class variable, the 1st grade preferred more human oriented leadership style. The upper classes preferred the more structured leadership style to the lower classes. There was no significant difference between the leadership style and participants doing individual sports and team sports and the year the sport was done. In the leadership styles preferred, the class level is quite decisive. In this sense, more theoretical and practical studies in faculties of sports sciences may be useful after evaluating the relationship between education and leadership styles. Moreover, since leadership is different from management, it is evaluated that it might be useful to evaluate sport leadership separately from sport management and to develop a program accordingly.

STRUCTURED ABSTRACT

Introduction

Human is an entity that lives in a community and has social characteristics. For this reason, people need leaders who will manage their communities and reach their goals. The leader is defined as the person who adopts common thoughts and aims with the group members and takes the motives of the group members in this direction. (Şahin, 1999)

As a result of long researches on the features that influence leadership, a number of leadership theories have been developed. Accordingly, different leadership styles have emerged. In the existing literature on leadership; There are four different leadership styles in the form of charismatic, interactive, transformational and paternalistic leadership. (Rowden, 2000)

Although structural differences in sport activities, position-related relations in activity area, absolute success data and sports teams are clearly distinguished from other institutions and

organizations,(Chelladurai&Saleh,1980) it is known that there are differences between the employees in sport sciences and the leader behaviors in other professions.(Laurent,2007) In other words, with the occupational differences being in each branch, basically the leadership styles are similar.

Method

Participants

A total of 118 students, 55 female and 62 male, who attended Akdeniz University Sports Sciences Faculty during the 2017-2018 academic year participated in the research.

Surveying Tools

Personal information form (Age, gender, class, department, individual sports, team sports, time spent in sports) and leadership orientation scale were applied as data collection tool in the research.(Dereli,2003)

Leadership Orientation Scale

Leadership orientations were developed by Bolman and Deal, was adapted to Turkish (Dereli,2003) language by Dereli, and validity and reliability studies were conducted. The scale consists of 32 sub-dimensions and consists of four sub-dimensions: human-oriented leadership, structural leadership, transformational leadership, and charismatic leadership. Factor analysis conducted by Dereli confirms 4 subscales of the scale. The reliability coefficient is 0.87, 0.87, 0.84 and 0.88 respectively.(Dereli,2003)

FINDINGS

A total of 118 students, 55 female and 62 male, who attended Akdeniz University Sports Sciences Faculty during the 2017-2018 academic year participated in the research. Personal information form and leadership orientation scale(Dereli,2003) were applied to the participants. Data were analyzed at SPSS 18.0 program at 0.5 significance level ($p<0,05$).

It has been determined that the leadership orientation preferred by sports science faculty students participating in the research is mostly human leadership and, the least, transformational leadership style. Again, it has been found that women prefer the style of human leadership more than men. Another variable that is significantly different in the study is age. The older the participants, the higher the average in all leadership styles. Significant differences have also been found in the research between class and leadership styles. It seems that first year students have preferred human oriented leadership style more than second year students. When we look at the relationship between the department of sport sciences and the leadership styles, it is seen that the students of the department of education have preferred more charismatic leadership than the students who study in sports and recreation.

In the study also included questions about individual and team sports which are considered to be in relation with leadership orientations and how many years have been spent in sports. However, there have been

found no significant difference between the preferred leadership styles and these variables.

DISCUSSION

In occupations that serve humanity, it is observed that followers' emotions and thoughts are given importance. Since sports sciences are an area intertwined with humans, the fact that the leadership style for the people has the highest average is in line with other studies.(Özkan, Akın, Durna,2015;Arslan ve Uslu 2014)

However, the lowest level being the transformational leadership suggests that more experimental work is needed in this regard. It may also be useful to conduct theoretical and practical studies to improve the transformational leadership styles of sports students.

The fact that women prefer human leadership more than men may be related to the importance women pay to their followers' views and considerations, women's concern for their problems, and women's assessment of the situations they meet on the basis of human relationships.(Özkan, Akın, Durna,2015;Efekan 2007)

In research, older people have a higher average in all leadership styles. In research, the experience variable which is proportional to age is frequently encountered. It is emphasized that participants with more experience score higher in all leadership styles. Therefore, it is evaluated that the findings are consistent with the literature.

It has been seen that the students in the teaching department prefer more charismatic leadership than students who study in sports management and recreation. The students in the teaching department may have adopted their department and the symbolic elements of it more. In the concept of charismatic leadership, the values and culture that society possesses are at the forefront. However, more experimental study can give more meaningful results.

CONCLUSION

As a result, students studying at the sport sciences faculty mostly adopt the human-oriented leadership style and, least, the transformational leadership style. Theoretical and practical studies to improve the transformational leadership style of sports science students may be useful. The leadership styles preferred by the students differ according to gender, age, class level and department. There is no significant relationship between the year in which the team or individual sports and sports are held and the style of leadership. As in every field, effective leadership in sports is always associated with success, productivity and happiness. In this sense, effective and productive sports leadership reveals significant differences for athletes, teams, managers, fans and other stakeholders. In this sense, it is evaluated that it would be beneficial to re-examine the sport leadership course in the sport sciences faculty, to carry out the studies on the application besides the theory, and to work on gaining the competence of sports leadership which is an important vocational qualification.

Keywords: Sports Sciences, Sports Leadership, Leadership Orientation

Giriş

İnsan topluluk halinde yaşayan ve sosyal özelliklere sahip bir varlıktır. Bu nedenle insanlar oluşturdukları toplulukları yönetecek ve hedeflerine ulaştıracak liderlere gereksinim duyarlar. İlk çağlardan itibaren küçük insan grupları arasında bazı insanlar kişisel özellikleri ile diğerlerinden bir adım öne çıkmışlardır. Bu kişiler içinde yaşadıkları toplumları belirli hedefler etrafında toplayıp başarıya götürmeyi amaçlamışlardır. Zamanla taşıdıkları ayırt edici özellikleri ile farklı konumda olan kişiler "lider" olarak isimlendirilmiş ve başarıya giden yolda liderlik kavramı önemli olmuştur (Eren 2001). Lider grup üyeleri ile ortak düşünce ve amaçları benimseyen bu yönde grup üyelerinin potansiyellerini harekete geçiren kimse olarak tanımlanmaktadır (Şahin, 1999). İnsan yaşamının sürdürürken amaç- araç döngüsü içinde var olmaktadır. Tüm amaç ve araçlarının kendi kendisine gerçekleştirmesi mümkün olmadığı için insanlar topluluk halinde yaşarlar ve topluluğu yönetecek ortak hedefe götürecek kişiye de ihtiyaç duyarlar (Çetinkaya, 2011).

Liderlik ve yöneticilik arasındaki farklar literatürde sıklıkla tartışılmaktadır. Liderlik yöneticiliğin bir parçası olmakla birlikte lider ve yöneticinin davranışları bir birinden farklıdır (Seçgel, 2005). Örneğin lider inandırır yönetici elindeki yetkiler ile iş yaptırır, lider yenilik yapar yönetici idare eder, lider kişisel gücünü yönetici ise yasal gücünü kullanır, lider doğru işi yapar yönetici ise doğru yapar gibi aralarında önemli farklılıklar vardır (İlgar, 1996). Bu nedenle spor yöneticiliği ile spor liderliği de birbirinden ayrılmaktadır.

Liderlik ile ilgili literatürdeki bir başka tartışma konusu ise liderler de bulunması gereken özelliklerdir. Olası insan kaynakları arasından doğru liderin seçilmesi her zaman önemli bir sorun olmuştur (Buluç, 1998). Bunun için Ralph ve Stogdill 1904 ile 1947 arasında yapılan 124 deneysel çalışmanın meta analizini yapmışlar ve liderlerin takipçilerden farklı beş temel özelliğini vurgulamışlardır Bunlar kapasite, başarı, sorumluluk, katılma ve konumdur. Liderlerin zeka, değerlendirme, eğitim seviyesi, bilgi düzeyi, işine olan bağlılığı, kendine güven, girişim, sosyallik, işbirliği, sosyo-ekonomik olarak iyi ve popüleritesinin yüksek olması gibi özellikleri ile takipçilerden ayrıldıklarını belirtmişlerdir (akt. Arıkanlı ve Ulubaş, 2004).

Liderliği etkileyen özellikler üzerine yapılan uzun araştırmalar sonucunda bir takım liderlik kuramları geliştirilmiştir. Buna göre farklı liderlik tarzları ortaya çıkmıştır. Liderlik üzerine var olan literatürde karizmatik, etkileşimci, dönüşümsel ve paternalist liderlik şeklinde dört farklı liderlik tarzı bulunmaktadır. Karizma liderin takipçileri anlam veren değerleri gerçekleştirme etrafında birleştirme yeteneği ile inanç, heyecan, bağlılık, saygı, kabullenme, etkilenme gibi duygularını aktarması ve onları yoğun biçimde etki altına alması olarak tanımlanmaktadır (Rowden, 2000). Karizmatik liderlerin ortak özellikleri ile ilgili ortaya çıkan bulgular ise, karizmatik liderlerin, mevcudu korumak yerine köklü değişiklikleri tercih ettikleri, kendilerine güvenen, iddialı ve gelenek göreneklere uymadıkları görülmektedir (Arıkan, 1997). Dönüşümsel liderliğin amacı takipçileri geliştirmektir. Bu nedenle onlara açık ve ilgi çekici bir vizyon sunmaktır. Bunu gerçekleştirmek için stratejiler belirler, rol model olur, takipçilere güven duyduğunu açıklar, başarılarını kutlar. Takipçilerini kendilerine güven ve yeteneklerini kullanmaya motive eder (Yukl, 1994). Dönüşümsel liderlik insanlara ilgi, farkındalık, gelişim ve rehberlik içermektedir (Robbins, 1984). Bir başka liderlik tarzı olan paternalist liderlik ise koruyucu ve babacan lider tarzıdır. Bu liderlik tarzında duygusal bağlılık öne çıkmaktadır. Paternalist liderler aile olma eğilimindedirler. Paternalist liderler takipçileri ile ilgilenir, onları korur ve gözetirler takipçilerden de saygılı, sınırlara riayet eden ve terbiyeli olmalarını beklerler (Hodgetts ve Kuratko, 1991). Etkileşimci liderlik ast ile üst arasındaki bağımlılıklar üzerinden şekillenmektedir. Bu bağlamda takipçiler liderlerinin isteklerine yerine getirmesine karşılık liderin de takipçilerin beklentilerini gerçekleştirmesi olarak açıklanmaktadır (Yılmaz, 2006, s.25).

Yapılan araştırmalarda insanlara "lider nedir" diye sorulduğunda "Askeri alanda çalışan bir komutan, siyasi partinin lideri, spor takımını çalıştıran antrenör, spor takımında bulunan bir yönetici

ya da beden eğitimi ve spor öğretmenidir.” şeklinde cevap verdikleri görülmektedir (Güner, 2002; Eren, 2001). Buradan da anlaşılabileceği üzere insanların zihninde lider ile spor arasında sıkı bir ilişki olduğu görülmektedir. Pek çok alanda olduğu gibi sporda da hem bireylerin performanslarını en iyi şekilde gösterebilmeleri hem de başarının sağlanabilmesi için etkili liderlere ihtiyaç duyulmaktadır. Pek çok araştırma tarafından bireylerin performanslarını en iyi şekilde göstermelerinde, takım ruhunun oluşturulmasında ve takımın başarıya ulaşmasında etkili bir spor liderliğinin önemli katkı sağladığı vurgulanmaktadır (Turan, Erol, Karaoğlu, 2016).

Spor faaliyetlerinde yapısal farklılıklar, etkinlik alanındaki pozisyona bağlı ilişkiler, kesin başarı verileri ile sportif takımlar diğer kurum ve örgütlerden açık bir şekilde ayrılrsa da (Chelladurai & Saleh, 1980) temelde spor bilimleri alanında çalışanların yani beden eğitimi öğretmenleri, rekreasyon çalışanları, spor yöneticileri ve antrenörlerin liderlik davranışları ile diğer mesleklerdeki lider davranışları arasında benzerlik olduğu bilinmektedir (Laurent, 2007). Yani mesleki farklılıklar her branşta olmak ile birlikte temelde liderlik tarzları benzerlik göstermektedir.

Spor liderinde olması istenen özelliklerin başında grubuna karşı açık ve sözlerinde tutarlı olması gelmektedir (Drucker, 1992). Yine adalet duygusu yüksek olmalıdır. Grup üyelerine karşı ödül, ceza ve değerlendirmelerinde adil olması grup üyelerinin lidere güven duymalarını sağlar. Güven ise tüm spor faaliyetleri ve organizasyonlarında büyük önem taşır. Güven için lideri beğenmek veya düşüncelerini onaylamak gerekmez. Liderin söylediklerinin gerçekleri yansıttığına inanmak güvendir. Aksi takdirde o liderin takipçisi olmayacaktır (Drucker, 1992). Spor lideri aynı zamanda duygusal olgunluğa ulaşmış, duygu durumunu düzenleyebilmeli ve çöşküsünü her zaman koruyabilmelidir. Yine spor lideri üretici bir enerjiye sahip olmalı ve enerjisini doğru yönlere kanallı edebilmelidir (Kurudirek, 2011; Roberts, 1989).

Spor liderinde aranan bu nitelikler elbette iyi bir eğitim ile mümkün olmaktadır. Bu konuda spor bilimleri fakültelerinin her dört bölümünde de spor liderliği dersi okutulmakla birlikte yeterli olmadığı düşünülmektedir. Liderlik sadece teorik bir ders değildir. Mesleki bir yeterlilik haline gelebilmesi için müfredat içinde teori ve uygulama ile birlikte yer almasının faydalı olacağı değerlendirilmektedir (Kurudirek, 2011).

YÖNTEM

Katılımcılar

Araştırmanın kapsamını Akdeniz üniversitesi spor bilimleri fakültesinin de 2017-2018 eğitim öğretim yılında eğitimi gören 55 kadın 63 erkek toplam 118 gönüllü öğrenci oluşturmaktadır.

Ölçme Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak kişisel bilgi formu (yaş, cinsiyet, sınıf, bölüm, bireysel spor takım sporları ve spor yapılan süre) ile Liderlik Yönelimleri Ölçeği (Dereli, 2003) uygulanmıştır.

Liderlik Yönelimleri Ölçeği

Liderlik Yönelimleri Ölçeği Bolman ve Deal (1991) tarafından geliştirilmiş Türkçe'ye Dereli (2003) tarafından uyarlanmış ve geçerlilik güvenirlik çalışmaları yapılmıştır. Ölçek 32 madde ve insana yönelik liderlik, yapıya yönelik liderlik, dönüşümsel liderlik, karizmatik liderlik olmak üzere dört alt boyuttan oluşmaktadır. 5' li Likert yapıda olan ölçekte 5 her zaman, 1 hiçbir zaman şeklinde puanlanmaktadır. Buna göre ölçeğin boyutlarından alınan yüksek puan kişinin ilgili liderlik stilini her zaman sergilediğini; düşük puan ise hiç sergilemediğini ifade etmektedir. Dereli (2003) tarafından yapılan faktör analizi ölçeğin dört alt boyutunu doğrulamaktadır. Güvenirlik katsayısı ise sırası ile 0.87, 0.87, 0.84 ve 0.88 şeklindedir (Dereli, 2003).

Bulgular

Araştırmaya katılan üniversite öğrencilerinin 55'i (%46,6) kadın, 63'ü (%53,4) erkek, 16'sı (%13,6) 17-19 arasında, 63'ü (%53,4) 20-22 arasında, 30'u (%25,4) 23-25 arasında, 9'u (%7,6) 26-28 yaş arasında yer almaktadır. Araştırmaya katılan üniversite öğrencilerinin 19'u (%16,1) birinci sınıf, 22'si (%18,6) ikinci sınıf, 34'ü (%28,8) üçüncü sınıf, 43'ü (%36,4) dördüncü sınıfta okuduğu tespit edilmiştir. 30'u (%25,4) Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği, 70'i (%59,3) Spor Yöneticiliği, 18'i (%15,3) Rekreasyon bölümlerinde eğitim almaktadır. 45'i (%38,1) bireysel spor, 69'u (%58,5) takım sporları yaptığı ve branşsız 4 (%3,4) kişi olduğu belirlenmiştir. 28'i (%23,7) 5 yıldan az süredir spor yapmaktadır, 41'i (%34,8) beş ile on yıl arasında, 49'u (%41,5) 10 yıldan fazla süredir spor yapmaktadır.

Tablo 1.Katılımcıların Liderlik Yönelimleri Ölçeği Alt Boyutlarının Ortalamaları

Ölçek alt boyutları	N	Mean	SS	Maks	Min
İnsana yönelik	118	32,44	5,06	40	10
Yapıya yönelik	118	31,80	5,34	40	9
Dönüşümsel	118	30,34	5,71	40	12
Karizmatik	118	30,62	6,14	40	10

Tablo 1'de görüldüğü gibi, katılımcıların liderlik yönelimleri ölçeği alt boyutlarının ortalamaları incelendiğinde, insana yönelik liderlik puanlarının ortalamasının en yüksek, dönüşümsel liderlik puanlarının ortalamasının en düşük olduğu görülmektedir.

Tablo 2. Katılımcıların Liderlik Yönelimleri Ölçeği Alt Boyutlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşması

	Cinsiyet	N	Ortalama	Standart Sapma	Max	Min	T	P
İnsana yönelik	Kadın	55	30,54	5,07	35,61	25,47	2,090	0,039
	Erkek	63	30,15	6,25	36,40	23,90		
Yapıya yönelik	Kadın	55	32,16	4,42	36,58	27,74	0,696	0,488
	Erkek	63	31,47	6,04	37,51	25,43		
Dönüşümsel	Kadın	55	33,43	3,52	36,95	29,91	0,365	0,715
	Erkek	63	31,57	5,99	37,56	25,58		
Karizmatik	Kadın	55	30,83	5,34	36,17	25,54	0,358	0,721
	Erkek	63	30,42	6,80	37,22	23,62		

Katılımcıların insana yönelik liderlik puanları ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($t = 2,090$; $p = 0,039 < 0,05$). Diğer liderlik tarzlarında cinsiyete göre anlamlı farklılık bulunmamaktadır.

Tablo 3. Katılımcıların Liderlik Yönelimleri Ölçeği Alt Boyutlarının Yaş Grupları Değişkenine Göre Farklılaşması

	Yaş	N	Ortalama	Standart Sapma	Max	Min	F	P
İnsana yönelik	17-19	16	29,9375	5,48293	37,00	17,00	2,258	0,085
	20-22	63	32,6984	5,25368	40,00	10,00		
	23-25	30	33,6667	4,13841	40,00	20,00		
	26-28	9	31,0000	4,63681	36,00	23,00		
Yapıya yönelik	17-19	16	27,7500	5,74456	40,00	19,00	4,050	0,009
	20-22	63	32,2857	5,08137	37,00	9,00		
	23-25	30	33,0000	4,86366	40,00	17,00		
	26-28	9	31,5556	5,36449	39,00	23,00		
Dönüşümsel	17-19	16	25,3125	4,89515	38,00	18,00	6,123	0,001
	20-22	63	30,9841	5,31429	40,00	13,00		
	23-25	30	32,0333	5,99703	35,00	12,00		
	26-28	9	29,1111	4,13656	40,00	22,00		
Karizmatik	17-19	16	26,6875	5,33815	40,00	18,00	2,872	0,039
	20-22	63	31,0635	6,33952	36,00	11,00		
	23-25	30	31,9000	6,14957	40,00	10,00		
	26-28	9	30,2222	3,38296	34,00	25,00		

Araştırmaya katılan üniversite öğrencilerinin insana yönelik liderlik puanları ortalamalarının yaş grupları değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır. ($F = 2,258$; $p = 0,085 > 0,05$). Araştırmaya katılan üniversite öğrencilerinin yapıya yönelik liderlik puanları ortalamalarının yaş grupları değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($F = 4,050$; $p = 0,009 < 0,05$). Yapılan Post Hoc Bonferroni analizinde yapıya yönelik alt ölçek puan ortalamasında ve dönüşümsel alt ölçek puan ortalamasında 17-19 yaş ile 20-22 yaş ve 17-19 yaş ile 23-25 yaş grupları arasında istatistiksel anlamlı fark saptanmıştır. Karizmatik alt ölçek puan ortalamasında ise 17-19 yaş ile 23-25 yaş grupları arasında istatistiksel anlamlı fark belirlenmiştir.

Tablo 4. Katılımcıların Liderlik Yönelimleri Ölçeği Alt Boyutlarının Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşması

	Sınıf	N	Ortalama	Standart Sapma	Max	Min	F	P
İnsana yönelik	1	19	32,5263	4,53834	40,00	25,00	8,238	0,000
	2	22	28,3636	6,19943	37,00	10,00		
	3	34	32,5294	4,60721	39,00	20,00		
	4	43	34,4186	3,73677	40,00	24,00		
Yapıya yönelik	1	19	30,9474	5,72008	40,00	22,00	7,148	0,000
	2	22	27,9091	6,20989	36,00	9,00		
	3	34	32,2353	4,55976	40,00	17,00		
	4	43	33,8140	4,14186	40,00	25,00		
Dönüşümsel	1	19	28,8947	5,68521	40,00	19,00	6,053	0,001
	2	22	27,2273	5,33570	36,00	13,00		
	3	34	30,0000	5,86722	38,00	12,00		
	4	43	32,8372	4,83012	40,00	24,00		
Karizmatik	1	19	29,1053	6,64910	40,00	13,00	6,371	0,000
	2	22	27,5455	5,79595	36,00	11,00		
	3	34	29,7941	6,28504	40,00	10,00		
	4	43	33,5116	4,82736	40,00	22,00		

Araştırmaya katılan üniversite öğrencilerinin insana yönelik liderlik puanları ortalamalarının okunulan sınıf değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($F = 1,522$; $p = 0,000 < 0,05$). Yapılan Post Hoc Bonferroni analizinde 1. sınıfta okuyan öğrencilerin 2. sınıfta okuyan öğrencilere göre insana yönelik liderlik puan ortalaması istatistiksel olarak anlamlı daha yüksek görülmüştür. Araştırmaya katılan üniversite öğrencilerinin yapıya yönelik liderlik puanları ortalamalarının okunulan sınıf değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($F = 7,148$; $p = 0,000 < 0,05$). Yapılan Post Hoc Bonferroni analizinde 3. sınıfta okuyan öğrencilerin 2. sınıfta okuyan öğrencilere göre yapıya yönelik liderlik puan ortalaması istatistiksel olarak anlamlı daha yüksek görülmüştür. Araştırmaya katılan üniversite öğrencilerinin dönüşümsel liderlik puanları ortalamalarının okunulan sınıf değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($F = 6,053$; $p = 0,001 < 0,05$). Yapılan Post Hoc Bonferroni analizinde 4. sınıfta okuyan öğrencilerin 2. sınıfta okuyan öğrencilere göre dönüşümsel liderlik puan ortalaması istatistiksel olarak anlamlı daha yüksek görülmüştür. Araştırmaya katılan üniversite öğrencilerinin karizmatik liderlik puanları ortalamalarının okunulan sınıf değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($F = 6,371$; $p = 0,000 < 0,05$). Yapılan Post Hoc Bonferroni analizinde 4. sınıfta okuyan

öğrencilerin 1. sınıfta okuyan öğrencilere göre karizmatik liderlik puan ortalaması istatistiksel olarak anlamlı daha yüksek görülmüştür.

Tablo 5. Katılımcıların Liderlik Yönelimleri Ölçeği Alt Boyutlarının Okunulan Bölüm Değişkenine Göre Farklılaşması

	Bölüm	N	Ortalama	Standart Sapma	Max	Min	F	P
İnsana yönelik	öğretmenlik	30	32,6000	4,24751	40,00	23,00	,866	,423
	yöneticilik	70	32,7429	4,83851	40,00	17,00		
	rekreasyon	18	31,0000	6,92820	39,00	10,00		
Yapıya yönelik	öğretmenlik	30	32,9000	4,26978	40,00	23,00	1,160	,317
	yöneticilik	70	31,6429	5,32436	40,00	17,00		
	rekreasyon	18	30,5556	6,78426	40,00	9,00		
Dönüşümsel	öğretmenlik	30	31,2667	4,05933	38,00	22,00	2,064	,132
	yöneticilik	70	30,5571	6,09499	40,00	12,00		
	rekreasyon	18	27,9444	6,16892	37,00	13,00		
Karizmatik	öğretmenlik	30	32,6000	4,73141	40,00	22,00	3,576	,031
	yöneticilik	70	30,4857	6,30331	40,00	10,00		
	rekreasyon	18	27,8333	6,72353	36,00	11,00		

Araştırmaya katılan üniversite öğrencilerinin insana yönelik liderlik puanları ortalamalarının okunulan bölüm değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($F = 0,866$; $p = 0,423 > 0,05$). Araştırmaya katılan üniversite öğrencilerinin yapıya yönelik liderlik puanları ortalamalarının okunulan bölüm değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($F = 1,160$; $p = 0,317 > 0,05$). Araştırmaya katılan üniversite öğrencilerinin dönüşümsel liderlik puanları ortalamalarının okunulan bölüm değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($F = 2,064$; $p = 0,132 > 0,05$). Araştırmaya katılan üniversite öğrencilerinin karizmatik liderlik puanları ortalamalarının okunulan bölüm değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($F = 3,576$; $p = 0,031 < 0,05$). Öğretmenlik bölümü okuyan spor öğrencilerinin karizmatik liderlik puan ortalamalarının diğer bölümdeki öğrencilere göre anlamlı olarak daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Tartışma

Bu çalışmanın amacı Spor Bilimleri Fakültesi'nde okuyan öğrencilerin kişisel bilgi formu özellikleri ile liderlik yönelimleri arasındaki ilişkinin tespit edilmesidir. Araştırmaya katılan spor bilimleri fakültesi öğrencilerinin tercih ettikleri liderlik yönelimi en fazla insan yönelik liderlik en

düşük dönüşümsel liderlik tarzı olduğu tespit edilmiştir. İnsana yönelik hizmet veren mesleklerde takipçilerin duygu ve düşüncelerine önem verildiği görülmektedir. Spor bilimleri de insanlar ile iç içe olan bir alan olduğu için insana yönelik liderlik tarzının en yüksek ortalamaya sahip olması yapılan diğer çalışmalar ile uyumludur (Özkan, Akin, Durna, 2015; Arslan ve Uslu 2014). Ancak dönüşümsel liderliğin en düşük bulunması bu konuda daha fazla deneysel çalışmaya ihtiyaç olduğunu göstermektedir. Ayrıca spor bilimleri öğrencilerinin dönüşümsel liderlik tarzlarını geliştirecek teorik ve uygulamalı çalışmaların yapılması faydalı olabilir.

Cinsiyetler arası farklılığa bakıldığında ise kadınların insana yönelik liderliği erkeklerden anlamlı olarak daha fazla tercih ettikleri bulgulanmıştır. Bu bulguların kadınların takipçilerin görüş ve düşüncelerine önem vermeleri onların sorunları ile ilgilenmeleri ve kadınların karşılaştıkları durumları insan ilişkileri temelli değerlendirmeleri ile ilişkili olabilir (Özkan, Akin, Durna, 2015; Efehan 2007). Diğer liderlik tarzları ile cinsiyetler arası anlamlı bir farklılık görülmemektedir.

Araştırmada anlamlı farklılık gösteren bir başka değişken ise yaştır. Yaşları büyük olanların tüm liderlik tarzlarında ortalamaları daha yüksek bulgulanmıştır. Araştırmalarda yaş ile orantılı olan deneyim değişkenine sıklıkla rastlanılmaktadır. Mcdarle (2008) ve Dereli (2003) deneyimi daha fazla olan katılımcıların tüm liderlik tarzlarında daha yüksek puan aldığını vurgulamaktadır. Dolayısı ile bulgunun literatür ile uyumlu olduğu değerlendirilmektedir. Ayrıca karizmatik ve dönüşümsel liderlik tarzlarında gruplar arası anlamlı farklılıklar görülmektedir. Yaşları 23-25 arasında olan katılımcılar ile yaşları 17-19 arasında olan katılımcılar arasında dönüşümsel ve karizmatik liderlik tarzları arasında anlamlı farklılık bulgulanmıştır. Yukarıda da ifade edildiği gibi yaşları daha büyük olanlar her iki liderlik tarzlarında daha yüksek ortalamaya sahiptirler. Yine yaşları 20-22 arasında olanlar yaşları 17-79 arasında olanlardan daha fazla dönüşümsel liderlik ortalamlarına sahip olduğu görülmektedir. Yaşın liderlik tarzlarında önemli bir değişken olduğu görülmektedir.

Araştırmada sınıf düzeyi ile liderlik tarzları arasında da anlamlı farklılıklar bulunmuştur. 1. sınıf öğrencilerinin 2. sınıf öğrencilerinden daha fazla insana yönelik liderlik tarzı tercih ettikleri görülmektedir. 1. sınıfların yüksek öğrenime yeni başlamaları, daha insan etkileşimi odaklı olmaları ile ilişkili olabilir ancak literatürde herhangi bir bulguya rastlanılmamıştır. Bu konuda daha fazla deneysel çalışmalar faydalı olabilir. Diğer liderlik tarzlarında ise yapıya yönelik, dönüşümsel ve karizmatik liderlik tarzlarında da sınıf düzeyleri arasında anlamlı farklılık bulgulanmıştır ve sınıf düzeyi yüksek olanların ortalama puanlarının sınıf düzeyi daha düşük olanlardan daha yüksek ortalamaya sahip oldukları bulgulanmıştır. Bu anlamda üst sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin alt sınıflarda öğrenim görenlere göre liderlik yönelimlerinin daha belirgin olduğu söylenebilir. Semiz (2011), Arslan ve Uslu (2014)'nın çalışmalarında da benzer bulgulara rastlanılmaktadır.

Spor bilimleri fakültesinde öğrenim görülen bölüm ile liderlik tarzları arasındaki ilişkiye bakıldığında öğretmenlik bölümü öğrencilerinin spor yöneticiliği ve rekreasyon da okuyan öğrencilerden anlamlı şekilde daha fazla karizmatik liderliği tercih ettikleri görülmüştür. Öğretmenlik bölümü öğrencileri bulundukları bölümü ve buna ait simgesel öğeleri daha fazla benimsemiş olabilirler. Karizmatik liderlik anlayışında toplumun sahip olduğu değerler ve kültür ön plana çıkmaktadır (Dereli, 2003). Ayrıca bağlılık, sadakat, törenler, sembolik unsurlar ve var olan kültüre özen gösterme de önemlidir (Bilir, 2005).

Çalışmada liderlik yönelimleri ile aralarında ilişki olabileceği düşünülen, bireysel ve takım sporu yapma ile kaç yıldır spor yapıldığı sorularına da yer verilmiştir ancak tercih edilen liderlik tarzları ile bu değişkenler arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

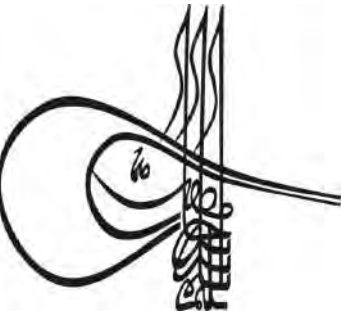
Sonuç olarak spor bilimleri fakültesinde okuyan öğrenciler en çok insana yönelik liderlik tarzını en az dönüşümsel liderlik tarzını tercih etmektedirler. Spor bilimleri öğrencilerinin dönüşümsel liderlik tarzının geliştirmeye yönelik teorik ve uygulamalı çalışmalar faydalı olabilir. Öğrencilerin tercih ettikleri liderlik tarzları cinsiyet, yaş, sınıf düzeyi, öğrenim görülen bölüme göre

farklılık arz etmektedir. Takım veya bireysel spor ve spor yapılan yıl ile liderlik tarzları arasında anlamlı ilişki bulunmamaktadır. Her alanda olduğu gibi sporda da etkili bir liderlik, başarı, verimlilik ve mutluluk ile ilişkilidir. Bu anlamda etkili ve verimli bir spor liderliği sporcu, takım, yönetici, taraftar ve diğer paydaşlar için son derece anlamlı farklılıklar ortaya çıkarmaktadır. Bu anlamda spor bilimleri fakültelerinde spor liderliği dersinin yeniden gözden geçirilmesi teori yanında uygulamaya yönelik çalışmaların yapılmasının ayrıca önemli bir mesleki yeterlilik olan spor liderliği yeterliliğinin kazandırılmasına yönelik çalışmaların faydalı olacağı değerlendirilmektedir.

KAYNAKÇA

- Arıkan,S.(1997). Kadın Yöneticilerin Liderlik Davranışları. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Doktora Tezi
- Arıkanlı,A. ve Ulubaş,B.(2004). Yönetim Fonksiyonları ve Yönetici Davranışları, Ankara; Tarım Köyişleri Bakanlığı.
- Bass, B.M. (2003). New Paradigms in Leadership. “The New Paradigmaand the Ethics of Authentic and Pseudotransfortional Leadership”. Safty, A. and Güven, H. (Ed.), (118–135). İstanbul: Bahçeşehir Üniversitesi Yayınları.
- Bilir, F. P. (2005). Gençlik ve Spor Genel Müdürlüğü’nün örgüt iklimi ve çalışanların katılımı ile ilgili algılamaları. Yayınlanmamış doktora tezi. Çukurova Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Adana.
- Bolman, L. G. ve Deal. T. G. (1991). Reframing organizations. Artistry, choice and leadership. San Francisco: Jossey-Bass
- Buluç,B.(1998). Bilgi Çağının ve Örgütsel Liderlik. Yeni Türkiye Dergisi, 4(20), 1207-1213
- Çetinkaya, İ. (2011). Ortaöğretim okul müdürlerinin liderlik stilleri ve iletişim becerileri arasındaki ilişki. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Chelladurai, P., ve Carron H.A. (1978). Leadership, Ottawa: Canadian Association for Health, Physical Education and Recreation,Canada,;11.
- Chelladurai, P.,ve Saleh,S.D. (1980). Dimensions of leader behavior in sports: Development of a leadership style. Journal of Sport Psychology, 2, 34-45.
- Dereli M. İlköğretim Okulu müdürlerinin liderlik davranışları. Orta Doğu Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi. Ankara: 2003.
- Drucker, PF.(1992). Gelecek İçin Yönetim (Çev: F. Üçcan). Ankara: T. İş bankası Yayını.
- Efehan, H (2007). Kara Harp Okulu Olimpik Spor Branşlarında Yapılan Bireysel Sporlar İle Takım Sporlarının Harbiyeli’ lerin Liderlik Özelliklerine Sağladığı Etkilerin İncelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, s. 6,9
- Eren, E. (2001). Yönetim ve Organizasyon. İstanbul: Beta Basım Yayım.
- Güner, Ş, (2002). Dönüşümsel Liderliğin Güç Kaynakları ve Silahlı Kuvvetler Organizasyonunun Dönüşümsel Liderliğe Uygunluk Açısından Değerlendirilmesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, SDÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta
- Hodgets, Richard ve Kuratko Donald, F. (1991). The nature of leadership,3.Edition. United State of America: Management.

- İlgar, L.(1996). Eğitim Yönetimi, Okul Yönetimi, Sınıf Yönetimi,(1. Baskı). İstanbul: Beta Basım Yayın Dağıtım.
- Kurudirek, M.A. (2011). Spor Yöneticiliği ile Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümü Öğrencilerinin Eğitim Seviyelerinin Liderlik Düzeyi Üzerine Etkisi, Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Mcardle, M. K. (2008). Leadership orientations of community college presidents and the administrators who report to them: a frame analysis. Unpublished doctoral dissertation, University of Central Florida, College of Education, Florida.
- Özkan, Ö., Akın, S., & Durna, Z. (2015). Hemşirelik Öğrencilerinin Liderlik Yönelimleri ve Motivasyon Düzeyleri. Journal Of Education & Research In Nursing / Hemşirelikte Eğitim Ve Arastırma Dergisi, 12(1), 51-61. doi:10.5222/HEAD.2015.051
- Robbins, S. (1984). Management: Concepts and Practices, Prentice-Hall, New Jersey, p.117, 389-391, 402-410
- Roberts, W. (1977). Atılanın Liderlik Sırları (Çev: Y Eren). 1989 İstanbul: Rota Yayıncılık.
- Rowden, R. W. (2000). The Relationship between Charismatic Leadership Behaviors and Organizational Commitment, The Leadership & Organization Development Journal, 21(1), 30-35.
- Seçgel, N.(2005). Müzik Öğretmenlerinin Liderlik Stilleri, Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul., s.9,11,13,
- Semiz, H. (2011). Ortaöğretim Öğrencilerinde Sporun Liderlik Üzerine Etkisi (Hendek Örneği), Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Şahin, H. (1999). Liderlik Yöneticilik Ayrımı-Kuramlar ve Kriterler, İstanbul, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi,; 45.
- Turan, M. B., Erol, Z., & Karaoğlu, B. (2016). The Analysis of Predictive Power on Teaching Profession's Features Of Attitude And Students' Levels Of Leadership In School Of Physical Education And Sports. İstanbul Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi 6, (3) s. 1303-1414.
- Uslu, B.,& Arslan, H. (2014). Öğretmen Adaylarının Liderlik Yönelimlerinin İncelenmesi/Examining the Leadership Orientations of Pre-Service Teachers. doi:10.19160/e-ijer.69648
- Yılmaz, E. (2006). Okullardaki Örgütsel Güven Düzeyinin Okul Yöneticilerinin Etik Liderlik Özellikleri ve Bazı Değişkenler Açısından Güncellenmesi. S.Ü.,Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- Yukl, G. (1994). Leadership in Organizations, Third Edition, Prentice Hall, New Jersey, p.317-327



Article Info/Makale Bilgisi

✍ Received/Geliş: Mart 2018

✓ Accepted/Kabul: Haziran 2018

✍ Referees/Hakemler: Doç. Dr. Hasan ÜNAL – Doç. Dr. Mehmet Fatih ÖZMANTAR – Dr. Öğr. Üyesi Muhsin İNCESU

This article was checked by iThenticate.

8.SINIF ÖĞRENCİLERİNİN TEMEL GEOMETRİ KONULARINDAKİ BAŞARILARI

Esra ALTINTAŞ* - Şükrü İLGÜN**

ÖZET

Araştırmanın amacı 8. sınıf öğrencilerinin temel geometri konularındaki başarılarını araştırmaktır. Bu sebeple de mevcut araştırma öğrencilerin sınava olan hazırlıklarının ne seviyede olduğunu ve aynı zamanda temel geometri konularında öğrencilerin başarı durumunu araştırması bakımından önem taşımaktadır. Bu bağlamda da araştırma özellikle öğretmenlerin gözlemlediği temel geometri konularında öğrencilerin başarılarını ortaya koyacak olması bakımından önem taşımaktadır. Araştırma kapsamında nitel araştırma desenlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 8. sınıfta öğrenim görmekte olan 94 öğrenci oluşturmaktadır. Öğrencilere temel geometrik kavramları içeren 10 açık uçlu sorudan oluşan bir tanı testi uygulanmıştır. Soruların cevapları incelendiğinde, öğrencilerin eş üçgenler aynı zamanda benzer midir? sorusuna büyük oranda doğru cevap verdikleri, ancak özellikle geniş açılı bir üçgen çizme, ışın ile doğru parçası arasındaki farkı açıklama, küpün hacminin nasıl hesaplanacağını ifade etme ve yarıçapı verilen bir çemberin çevresini hesaplama konusundaki sorularda doğru cevap veren öğrenci sayısının toplam öğrenci sayısının çeyreğinden bile az olduğu görülmektedir. Bununla birlikte, geniş açılı bir üçgen çizme ve ışın ile doğru parçası arasındaki farkı açıklama sorularına verilen cevaplar tam doğru olmamakla birlikte kısmen doğru yapılmış durumları oldukça yüksektir. Ayrıca yarıçapı verilen bir çemberin çevresini hesaplama, paralelkenardaki köşegen sayısı ve köşe noktalarının koordinatları verilen bir dörtgenin x eksenine göre yansıması sorularını öğrencilerin büyük çoğunluğunun yanlış cevapladığı görülmektedir. Küpün hacmini hesaplama, yarıçapı verilen çemberin çevresini hesaplama ve dairenin alan formülünün ifade edilmesi sorularını ise boş bırakan öğrencilerin sayısı oldukça fazladır. Özellikle öğrencilerin ışın ile doğru parçası

*  Dr. Öğr. Üyesi Kafkas Üniversitesi İlköğretim Matematik Öğretmenliği, El-mek: hoca_kafkas@hotmail.com

**  Dr. Öğr. Üyesi Kafkas Üniversitesi İlköğretim Matematik Öğretmenliği, El-mek: mat.ilgun@hotmail.com

arasındaki farkı açıklama ve küpün hacmini hesaplama konularında oldukça eksik oldukları ortaya çıkmıştır.

Anahtar Kelimeler: Matematik eğitimi, geometri bilgisi, ortaokul öğrencileri

ACHIEVEMENT OF 8TH GRADE STUDENTS ON BASIC GEOMETRY TOPICS

ABSTRACT

The aim of the research is to investigate the achievements of the 8th grade students on basic geometry issues. For this reason, the current research is important in terms of the level of preparation of the students for their examination, and at the same time to investigate the success of students in basic geometry subjects. The search in this context is important in that it will reveal the achievements of the students especially in the basic geometry subjects observed by the teachers. The study group of the researcher is composed of 94, 8th grade students. A diagnostic test consisting of 10 open ended questions including basic geometric concepts was applied to the students. When the answers to the questions are examined, are students equally triangular at the same time? they answer in a big way, but in particular an obtuse angled triangle drawing, explaining the difference between the ray and the correct piece, it is seen that the questions about how to calculate the volume of the cube and how to calculate the circumference of a radiused circle are also seen to be even less than the number of the students who answered correctly and the number of the total students. However, the answers to the questions of drawing an obtuse angled triangle and revealing the difference between the ray and the line of truth are not exact, but partly correct. Moreover, it is seen that the majority of the students answered wrongly about the calculation of the circumference of a radius given a radius, the reflection of a quadrangle with the coordinates of the diagonal points in the parallel edges and the coordinates of the diagonal points with respect to the x axis. Calculating the cube volume, calculating the circumference of the circle given radius and expressing the area of formula, the number of students leaving the questions empty is quite high. In particular, it has been appearance that the students are quite incomplete in describing the difference between the subjects ray and the line segment and calculating the volume of the cube.

STRUCTURED ABSTRACT

Introduction and the objective of the study

Students studying at eighth grade are also the ones who have deep connections to their high school entrance exams. It is thought that these students have an infrastructure and accumulation of knowledge related to previous geometry topics. In this context, the feedback of the eighth-grade students on a set of basic geometrical concepts and topics within the scope of current research is of great importance with regards to the idea that it will guide the researchers better and lead them to study the

success level of the students in basic geometry topics. During the preparation process of the study, the issue of what kind of questions should be asked was tried to be determined by taking the views of mathematics teachers teaching in junior high schools. Concordantly, this study is essential especially in that it will reveal the success levels of the students in basic geometry topics observed by teachers. In this regard, a set of questions, constituted by teachers with a view to determining the success status of the students in basic geometry topics with their own experiences, cumulative knowledge and deep observations, were presented to all of the eighth-grade students in a junior high school.

The objective of the current study is to research the status of success amongst the students in basic geometry subjects. In accordance with this objective, the answer to this question was searched for: On what level is the success status of the eighth-grade students in basic geometry topics situated?

It is thought that eighth-grade students have an infrastructure and cumulative knowledge with regards to previous geometry subjects due to their preparation process for high school entrance exams. In this regard it is believed that their views on a set of basic geometrical concepts and topics within the scope of the current study will lead the researchers to a better result.

Conceptual / theoretical scope of the research subject

The following results were obtained as a consequence of the literature scan related to the current study:

In parallel with the studies done in various grade levels in several junior high schools, it was concluded that the students confused the calculation of perimeter with that of area, they could easily solve the questions directly demanding an area calculation, but they could not give an answer to the questions asked with different layouts requiring extra thoughts (Dağlı, 2010), they had difficulties in learning the subjects of area and perimeter and could not use these formulas actively (Tan Şişman and Aksu, 2009), and they had conceptual errors and mistakes concerning the subject (Tan Şişman and Aksu, 2009, Dağlı, 2010). It was found out that they did not thoroughly know the features of some geometrical shapes like parallelogram. It was also found out that the students made operational errors mainly on perimeter, area (Tan Şişman and Aksu, 2009, Dağlı, 2010) and volume calculations (Dağlı, 2010).

It was revealed that the junior high school students had several conceptual errors and lack of information or misinformation about subjects like line segments and rays (Kiriş, 2008, Doyuran, 2014, Kılıç, Temel and Şenol, 2015), had difficulties in making sense of these concepts, confused them with one another and struggled with understanding them (Dane and Başkurt, 2011). It was observed that the students could not establish a relation between geometrical concepts and had conceptual errors in basic geometry topics of every grade level (Doyuran, 2014). Upon review of the students' opinions, it was seen that they stated that a ray could go on endlessly from both its ways like a line; they limited a ray by expressing that both ends of a ray are limited; they wrongly presented a ray as a two-dimensional object by perceiving it as the width of an object; in short, they fell into various conceptual errors (Başkurt, 2011).

Kartal and Çınar called attention to the concepts of similarity and congruence of triangles in their studies (2017). They concluded in their study, oriented to teacher candidates, that some of the teacher candidates had conceptual errors, albeit very few, about the similarity and congruence. Hacısalıhoğlu Karadeniz, Baran, Bozkuş and Gündüz, in their study (2015), also found that nearly half of the teacher candidates could not define the concept of reflection, and about one-third could not explain an example of reflection given from daily life. In Son's study (2006), a majority of teacher candidates were found to have a lack of content information and conceptual errors with regards to reflection. In the study of Çakmak, Konyalıoğlu and Işık (2014), it was established that the teacher candidates had some difficulties in defining and recognizing some of the three-dimensional objects, but did not have any problem with spatial thinking of geometrical shapes. In her study (2012), Marchis reached the conclusion that one-third of the students did not know how to draw the expansions of concrete objects.

Method

Within the scope of the current study, case study was implemented from qualitative research methods. The answers of the junior high school students to the diagnostic test, constituted in parallel with the basic concepts and topics in geometry, were analyzed and the results were tried to be presented under various categories; and in this regard, content analysis was benefited from.

Ninety-four eighth-grade students studying in Dede Korkut Junior High School in Kars province of Turkey constitute the study group of this research. In the current study, criterion sampling within the context of purposeful sampling was implemented, and exclusively eighth-grade students were determined as the participants. Eighth-grade students are thought to have an infrastructure and cumulative knowledge with regards to previous geometry subjects due to their preparation process for high school entrance exams. Concordantly, it is believed that their views on a set of basic geometrical concepts and topics within the scope of the current study will provide the researchers with better results.

Within the frame of the study, a diagnostic test, comprised of 10 open-ended questions, was implemented to the eighth-grade junior high school students. The questions on the test are as follows;

- 1) Draw an obtuse angled triangle.
- 2) Explain the difference between a ray and a line segment.
- 3) How can we calculate the volume of a cube?
- 4) Calculate the perimeter of a circle that has a radius of 5 cm. ($\pi=3$ cm).
- 5) What is the formula for the area of a circle?
- 6) How many diagonal lines does a parallelogram have?
- 7) Draw the reflection of ABCD rectangle across the x-axis whose corner point coordinates are A (2,-4), B (6,-4), C (4,-1), D (1,-2).



- 8) Explain the Pythagorean Theorem.
- 9) Can congruent triangles be also called similar triangles?
- 10) Write the names of the pyramids the expansions of which are depicted below.



An expert’s opinion was consulted on the validity of the diagnostic test, and it was finalized by making the necessary corrections.

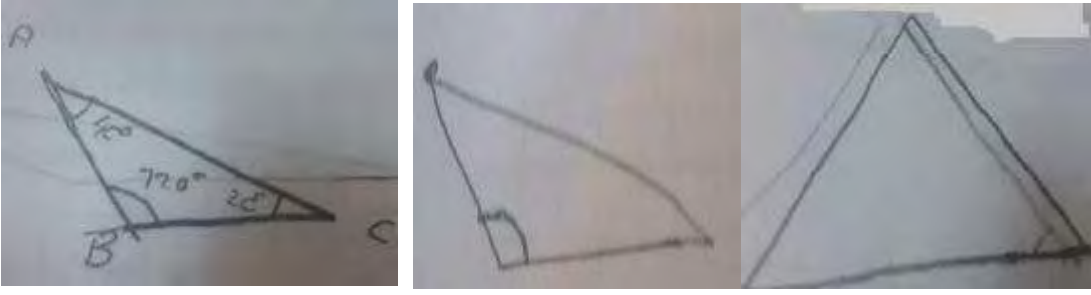
Findings

Table 1: The categorized distribution of the answers given by the students of mathematics teaching to the questions on the diagnostic test.

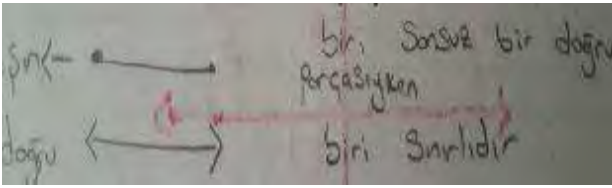
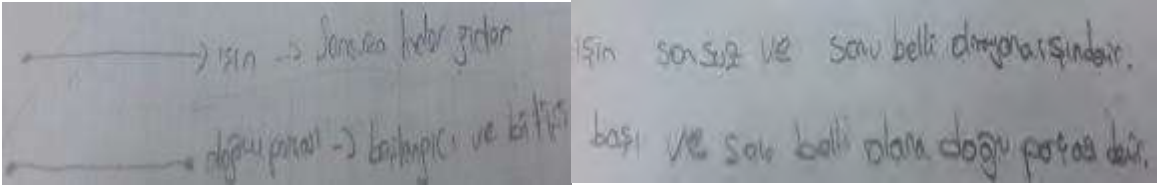
Categories									Total
Questions	True	%	Partially True	False	%	Blank	%		
Question 1	15	15.95	53	56.38	24	25.53	2	2.12	94
Question 2	7	7.44	43	45.74	25	26.59	19	20.21	94
Question 3	2	2.12	10	10.63	29	30.85	53	56.38	94
Question 4	13	13.82	10	10.63	41	43.61	30	31.91	94
Question 5	26	27.65	11	11.70	28	29.78	29	30.85	94
Question 6	27	28.72	6	6.38	40	42.55	21	22.34	94
Question 7	18	19.14	11	11.70	38	40.42	27	28.72	94
Question 8	25	26.59	27	28.72	29	30.85	13	13.82	94
Question 9	66	70.21	4	4.25	15	15.95	9	9.57	94
Question 10	26	27.65	27	28.72	23	24.46	18	19.14	94

It can be seen from Table 1 that four categories were obtained by analyzing the answers given to the 10 open-ended questions on the diagnostic test. These categories are “true”, “partially true”, “false” and “blank”. In this context, when reviewing the answers to the questions, it can be observed that the number of the students answering all the questions except for the ninth one correctly is highly low, and it is even less than the quarter of the total number of the students for some questions (the first, second, third, fourth and seventh). Especially concerning the first and second questions, the number of the students answering partially correctly is high. On the other hand, the number of the students giving a wrong answer to the fifth and seventh questions is seen to be very high. Also, the high number of the students leaving the third, fourth and fifth questions is extremely striking.

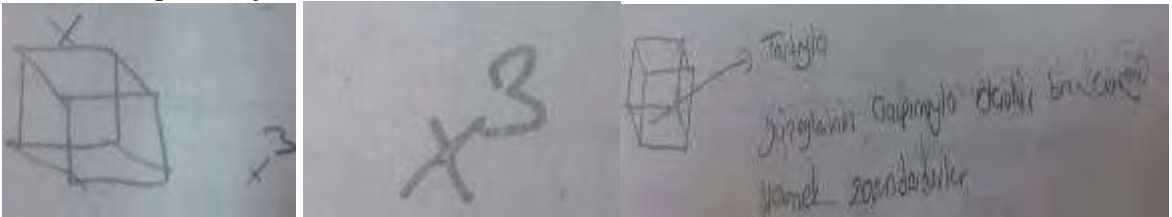
In the first question, the students were asked to draw an obtuse angled triangle. 15.95% of the students gave correct answers, 56.38% gave partially correct answers, 25.53% gave wrong answers, and 2.12% left the question blank. Different examples from the answers of the students are presented below as “true”, “partially true” and “false” respectively.



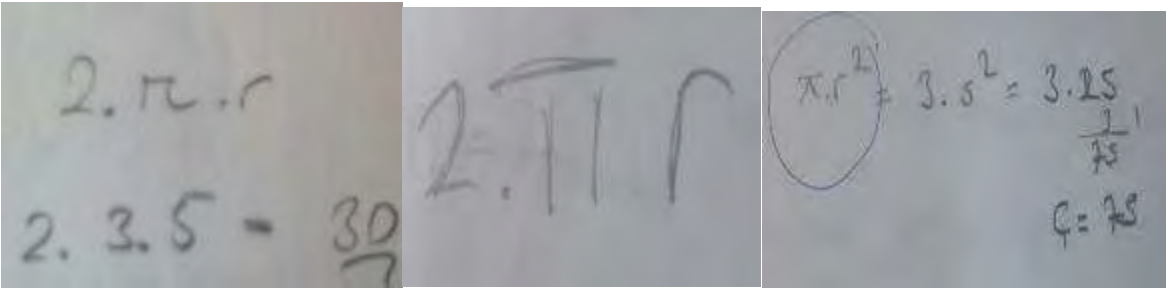
In the second question, the students were asked to explain the difference between a ray and a line segment. 7.44% answered correctly, 45.74% gave partially true answers, 26.59% gave wrong answers, and 20.21% left the question blank. Different examples from the answers of the students are presented below as “true”, “partially true” and “false” respectively.



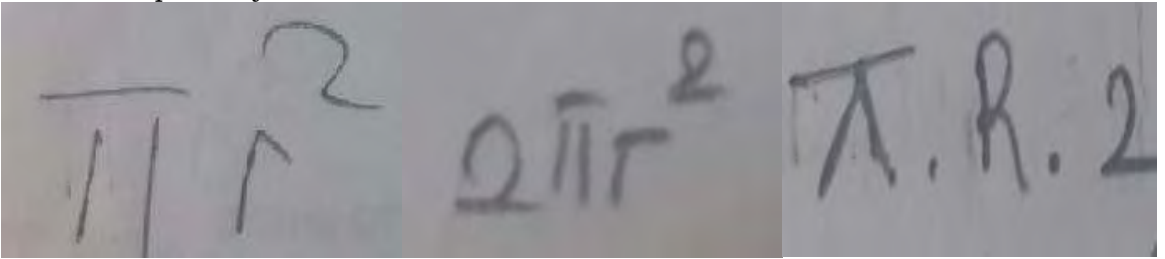
In the third question, the students were asked to state how the volume of a cube could be calculated. 2.12% gave correct answers, 10.63% gave partially correct answers, 30.85% gave wrong answers, and 56.38% left the question blank. Different examples from the answers of the students are presented below as “true”, “partially true” and “false” respectively.



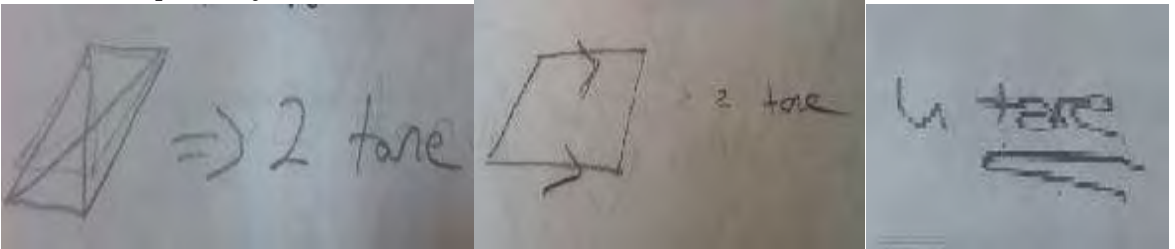
In the fourth question, the students were asked to calculate the perimeter of a circle whose radius was given. 13.82% of the students answered correctly, while 10.63% gave partially true answers, 43.61% gave wrong answers and 31.91% left the question blank. Different examples from the answers of the students are presented below as “true”, “partially true” and “false” respectively.



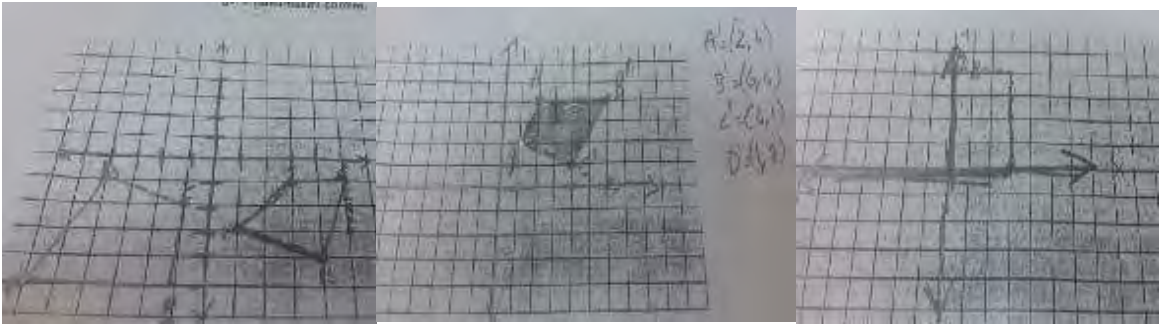
In the fifth question, the students were asked to write the formula for the area of a circle. 27.65% of the students gave correct answers, while 11.70% gave partially correct answers, 29.78% were wrong, and 30.85% left the question blank. Different examples from the answers of the students are presented below as “true”, “partially true” and “false” respectively.



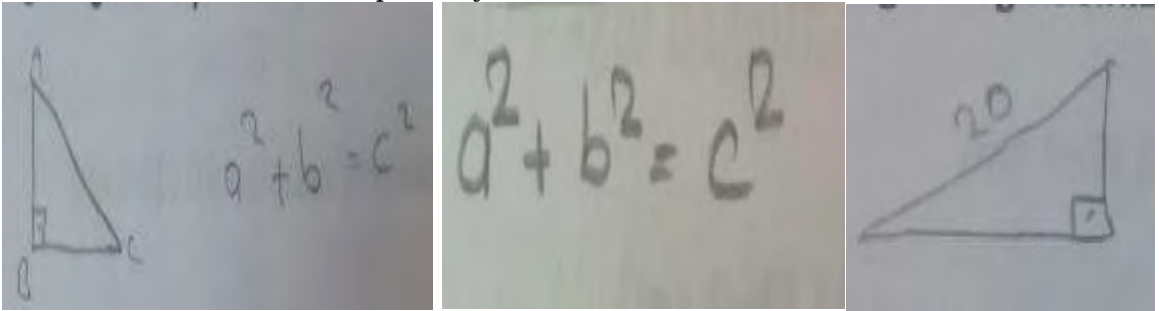
In the sixth question, the number of diagonal lines of a parallelogram was asked. 28.72% of the students gave correct answers, while 6.38% gave partially correct answers, 42.55% gave wrong answers and 22.34% left the question blank. Different examples from the answers of the students are presented below as “true”, “partially true” and “false” respectively.



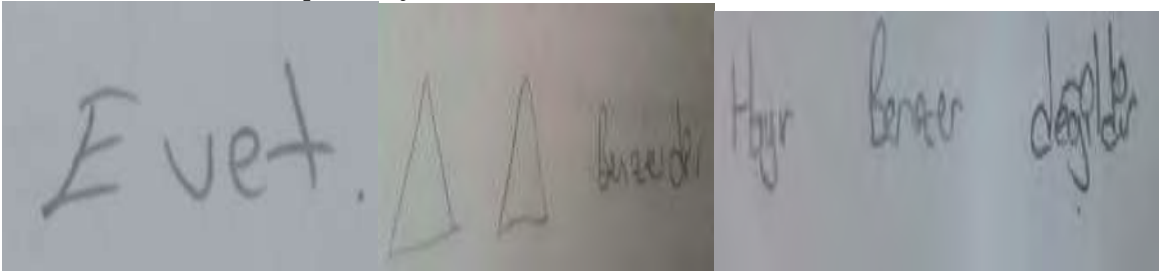
In the seventh question, the students were asked to draw the reflection of a rectangle, the coordinates of whose corner points were given, across the x-axis. 19.14% of the students gave true answers, while 11.70% of the students gave partially true answers, 40.42% were wrong, and 28.72% left the question blank. Different examples from the answers of the students are presented below as “true”, “partially true” and “false” respectively.



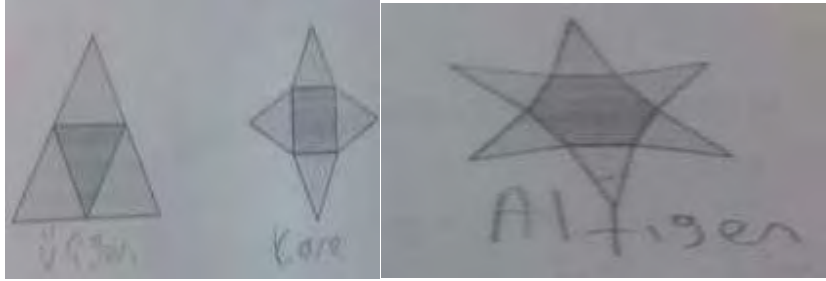
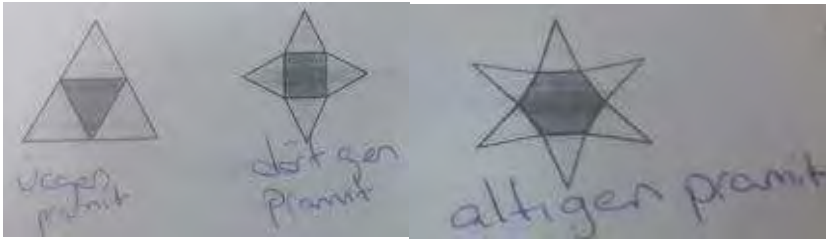
In the eighth question, the students were asked to explain the Pythagorean Theorem. 26.59% of the students gave correct answers; on the other hand, 28.72% gave partially correct answers, 30.85% gave wrong answers, and 13.82% left the question blank. Different examples from the answers of the students are presented below as “true”, “partially true” and “false” respectively.



In the ninth question, the students were asked whether a congruent triangle was also a similar triangle. 70.21% of the students gave true answers, while 4.25% gave partially true answers, 15.95% gave wrong answers, and 9.57% left the question blank. Different examples from the answers of the students are presented below as “true”, “partially true” and “false” respectively.



In the tenth question, the students were asked to write the names of the pyramids the expansions of which were given. 27.65% of the students gave true answers to this question, while 28.72% gave partially correct answers, 24.46% were wrong, and 19.14% did not produce any answer. Different examples from the answers of the students are presented below as “true”, “partially true” and “false” respectively.



Conclusion, Arguments and Suggestions

Upon consideration of the findings of this study, these conclusions can be obtained:

Four categories were obtained by analyzing the answers given to the 10 open-ended questions on the diagnostic test. These categories are “true”, “partially true”, “false”, and “blank”. When reviewing the answers in this context, it can be seen that the majority of the students gave correct answers to the question “Can congruent triangles be also called similar triangles?” but the number of the students giving correct answers to the questions about drawing an obtuse angled triangle, explaining the difference between a ray and a line segment, stating how the volume of a cube could be calculated and calculating the perimeter of a circle whose radius was given, is actually even lower than the quarter of the total number of the participants. Nevertheless, the number of the partially true answers, albeit not completely true, to the questions asking the students to draw an obtuse angled triangle and explain the difference between a ray and a line segment is extremely high. It can also be seen that the majority of students gave wrong answers to the questions about calculating the perimeter of a circle whose radius was given, stating the number of diagonal lines of a parallelogram, and the reflection of a rectangle the coordinates of whose corner points were given across the x-axis. On the other hand, the number of the students not being able to produce any answer to the questions about calculating the volume of a cube, calculating the perimeter of a circle whose radius was given, and

stating the formula for the area of a circle is very high. It has been revealed that the students are especially inefficient in explaining the difference between a ray and a line segment and calculating the volume of a cube.

Dağlı (2010) determined that the students could easily solve the questions about the direct calculation of a perimeter. However, within the scope of this study, it can be seen that most of the students could not produce a correct answer to the question directly concerned with the calculation of a perimeter, and the majority of them left the question blank. In this regard, this study contradicts Dağlı (2010). Nonetheless, the study has parallels with research carried out by Dağlı (2010) in that the students confuse the calculation of perimeter with that of area and they do not exactly know the features of a parallelogram. It is also not in contradiction to Dağlı (2010) in that the students generally make mistakes in operations concerning perimeter, area and volume. This study is also in parallel with Tan Şişman and Aksu (2009) in that the students could not actively use the formulas for perimeter and area.

In this study, it can be seen that the students confuse a ray with a line segment and could not produce a correct answer to the question in relation. In this regard, it is in agreement with the research carried out by Kiriş (2008), Dane and Başkurt (2011), Başkurt (2011), Doyuran (2014), Kılıç, Temel and Şenol (2015). In the study it was concluded that more than half of the students answered the question of whether a congruent triangle was also a similar triangle correctly. This question has the highest number of correct answers given by the students among the questions on the diagnostic test. In this regard, the study is in parallels with Kartal and Çınar (2017).

It can be seen that one-third of the students gave wrong answers to the question about drawing the reflection of a rectangle the coordinates of whose corner points were given, and the number of the students leaving the question blank, i.e. not being able to produce any answer, is close to the number of the students giving wrong answers. In this, the study is in agreement with the studies done by Hacısalihoğlu Karadeniz, Baran, Bozkuş and Gündüz (2015). This situation reveals that the students lack information on reflection and they have conceptual errors concerning the subject of reflection. In this respect, the study is in parallels with the research of Son (2006). Within the frame of the study, it was witnessed that one-third of the students could write the names of the pyramids only the expansions of which were given. In this respect, the study is in agreement with the studies carried out by Çakmak, Konyalıoğlu and Işık (2014) in that the participants had some difficulties in defining and recognizing three-dimensional objects. In her study (2012), Marchis reached the conclusion that one-third of the students did not know how to draw the expansions of concrete objects. Consequently it is thought that the individuals who cannot draw the expansions also cannot recognize the drawn expansions.

Within the scope of this study, such suggestions as follows are put forward.

It is suggested that interviews with the students be organized about the answers given to the question on the diagnostic test. In this way, the reasons behind such answers as given by the students could be revealed.

Owing to the high number of wrong answers given to the questions about calculating the perimeter of a circle whose radius was given, the number of diagonal lines of a parallelogram and the reflection of a triangle the coordinates of whose corner points were given across the x-axis, teachers are advised to revise especially these subjects, or put an excessive emphasis on them during the teaching phase.

The reasons for the students not to be able to produce any answer to the questions about calculating the volume of a cube, calculating the perimeter of a circle whose radius was given and stating the formula for the area of a circle should especially be looked into.

The fact that the students are extremely inefficient in the subjects of explaining the difference between a ray and a line segment and calculating the volume of a cube goes to show that these subjects are not completely understood or remembered by the students. Therefore, it is suggested that a set of studies be implemented to the eighth-grade students on the previous subjects that cannot exactly be understood or remembered.

Teachers are also recommended to be provided with in-service training with regards to basic geometrical concepts and subjects.

Upon reviewing the annual subject distribution plans for mathematics, it can be seen that the subjects are more concerned with algebra, and geometry subjects are thinned down and piled up towards the end of the term. It is suggested that the Ministry of National Education consider this situation and make the necessary regulations.

Keywords: Mathematics education, geometry knowledge, secondary school students.

Giriş

Geometri, Geometri ve Ölçme başlığı halinde, Ortaokul Matematik Dersi Öğretim Programı öğrenme alanlarından biridir (MEB, 2018). Matematiğin denklemlerden sıyrılıp görsel bir şekilde ya da anlamlı bir görüntü oluşturduğu en önemli alt bilimidir. Geometriyi yetkin bir şekilde kullanabilen bireyler eğitimin temel amaçlarından biri olan problem çözme becerisine de sahip olurlar. Bu bağlamda geometriyi bilmek aslında hayatı bilmek demektir. Bireyin yaşantısına bu kadar çok yön veren ve karşılaşacağı problemlerin üstesinden gelmesine yardımcı olan geometri öğrenme alanı Platon'un "Geometri bilmeyen giremez" sözünün ne kadar ciddi temellere oturtulduğunun bir göstergesidir. (Şahin ve Keşan, 2017).

Çevreyi saran eşya ve varlıklar geometrik şekil ve cisimlerden oluşmaktadır. İnsanlar işlerini yürütürken bunları kullanmaktadırlar. Bu varlıklardan en iyi şekilde faydalanmak onları en iyi şekilde tanımaya, şekilleri ile görevleri arasındaki ilişkileri anlamaya dayanmaktadır. Uzayı tanıma ve uzayla ilgili yeteneklerin gelişimi temelde geometrik düşünmeye dayanmaktadır. Günlük hayatta karşılaşılan pek çok basit problemin çözümü de temel geometri bilgisine dayanmaktadır. Bu sebeple de geometriye ilköğretimin her kademesinde genişçe yer verilmektedir. Ayrıca geometri diğer disiplinlerin öğretiminde de sıkça kullanılmaktadır (Altun, 2010). Bu sebeple de geometri öğretiminin bireylerin zorunlu öğrenmesi gereken disiplinlerden olduğu sonucuna ulaşılmaktadır (Şahin ve Keşan, 2017).

Geometri öğretimi her disiplinde olduğu gibi bir süreçtir. Bu sürece ne kadar erken başlanırsa ve ne kadar düzenli devam edilirse öğrenme sonucu o kadar verimli olur. Temelleri sağlam zeminlere

dayandırılan bu sürecin sonunda istenilen beceriler ve kazanımlar bireyde kalıcı davranış değişikliğine neden olacaktır ve bireyin yaşantısına ışık tutacaktır (Şahin ve Keşan, 2017). Bu sebeple de geometri öğretiminde gerek öğretmenlerin gerekse öğrencilerin yaşadıkları sıkıntıların ortaya konması büyük önem taşımaktadır. Özellikle de öğretmenlerin gözlemlerinden hareketle öğrencilerin geometri başarılarını ortaya koyabilmek adına yapılacak çalışmalara ihtiyaç olduğu düşünülmektedir.

Bu öğrenme alanına ilişkin olarak 5. sınıfta öğrencilerin doğru, doğru parçası ve ışın gibi temel geometrik kavramları açıklamaları, göstermeleri ve çizmeleri, çokgenleri isimlendirmeleri ve temel elemanlarını tanımları amaçlanmaktadır. Bu seviyede dikdörtgen, paralelkenar, eşkenar dörtgen ve yamuğun temel özelliklerini anlamaya yönelik kazanımlar da yer almaktadır. 6. sınıfa gelindiğinde ise öğrencilerin açı, eş açı ve yükseklik kavramlarını anlamlandırmaları, paralelkenar ve üçgenin alanlarını hesaplamaları beklenir. Bu seviyede çember kavramı ve dikdörtgenler prizmasının hacmini anlamlandırmaya ve hesaplamaya yönelik kazanımlara da yer verilmiştir. 7. sınıfta çember alt öğrenme alanında ise çemberde merkez açı gördüğü yaylar ile birlikte değerlendirilerek öğrencilerin çemberin ve çember parçasının uzunluğunu, daire ve daire diliminin alanını hesaplamaları beklenmektedir. 8. sınıfa gelindiğinde üçgenler alt öğrenme alanı derinlemesine ele alınmakta ve öğrencilerin Pisagor bağıntısını anlamaları ve ilgili problemleri çözmeleri beklenmektedir. Bu sınıf düzeyinde dönüşüm geometrisi alt öğrenme alanı içerisinde öteleme ve yansıma dönüşümleri verilmektedir. Çokgenlerde eşlik ve benzerlik kavramları incelenmekte ve öğrencilerin eş ve benzer çokgenleri belirlemeleri ve inşa etmeleri beklenmektedir. Ayrıca geometrik cisimlerden dik prizma, dik silindir, dik piramit ve koni ele alınmaktadır (MEB, 2018).

Mevcut araştırmaya ilişkin yapılan literatür taraması neticesinde aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

Ortaokullarda çeşitli sınıf seviyelerinde yapılan çalışmalarda öğrencilerin çevre ve alan hesabını karıştırdıkları, doğrudan çevre hesabı istenen soruları kolayca çözebildikleri, ancak ekstra düşünme gerektiren farklı düzenlemelerle sorulan soruları cevaplayamadıkları (Dağlı, 2010), alan ve çevre konusunun öğrenilmesinde zorluklar yaşadıkları ve bu formülleri etkin kullanamadıkları (Tan Şişman ve Aksu, 2009), konuya ait kavram yanlışları ve hatalarının olduğu (Tan Şişman ve Aksu (2009), Dağlı (2010)) sonucuna ulaşılmıştır. Paralelkenar gibi bazı geometrik şekillerin özelliklerini tam olarak bilmedikleri belirlenmiştir. Öğrencilerin genel olarak çevre, alan (Tan Şişman ve Aksu (2009), Dağlı (2010)) ve hacim konuları ile ilgili işlem hataları yaptıkları belirlenmiştir (Dağlı, 2010).

Ortaokul öğrencilerinin doğru parçası ve ışın konularında pek çok kavram yanlışına, eksik ya da yanlış bilgiye sahip oldukları (Kiriş (2008); Doyuran (2014); Kılıç, Temel ve Şenol (2015)) bu kavramları anlamlandırmakta zorlandıkları, bu kavramları birbirleri ile karıştırdıkları ve anlamada güçlükler yaşadıkları ortaya çıkmıştır (Dane ve Başkurt, 2011). Öğrencilerin geometrik kavramlar arasındaki ilişkiyi kuramadıkları, her sınıf seviyesinde temel geometri konularında kavram yanlışlarına sahip oldukları görülmüştür (Doyuran, 2014). Öğrenci görüşleri incelendiğinde ışın kavramını doğru gibi iki tarafından sonsuza kadar gideceğini belirterek; ışının iki ucunun da sınırlı olduğunu söyleyerek, ışını sınırlandırmışlar; bir şeklin genişliği olarak algılayarak ışına iki boyutluluk katmışlar kavram olarak düşünerek kavram yanlışına düşmüşlerdir (Başkurt, 2011).

Kartal ve Çınar (2017) yaptıkları çalışmada üçgenlerde eşlik ve benzerlik kavramlarına dikkat çekmişlerdir. Öğretmen adaylarına yönelik olarak yaptıkları araştırmada az da olsa öğretmen adaylarının bir kısmının eşlik ve benzerlikle ilgili kavram yanlışına sahip olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Hacısalihioğlu Karadeniz, Baran, Bozkuş ve Gündüz (2015) yaptıkları çalışmada öğretmen adaylarının yarıya yakınının yansıma kavramının tanımını yapamadığı, yaklaşık üçte

birinin ise yansımaya günlük hayattan verilen örneği açıklayamadığı sonucuna ulaşmışlardır. Son (2006)'un çalışmasında ise öğretmen adaylarının büyük bir kısmının yansımaya ilişkin içerik bilgisinin eksik olduğu ve yansımaya ilişkin kavram yanılgısına sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Çakmak, Konyalıoğlu ve Işık (2014)'ın çalışmasında öğretmen adaylarının üç boyutlu cisimleri tanımlama ve tanıma konusunda bazı zorluklara sahip oldukları, öğretmen adaylarının geometrik cisimleri uzamsal düşünmede sıkıntı yaşamadıkları tespit edilmiştir. Marchis (2012) yaptığı araştırmada öğrencilerin üçte birinin katı cisimlerin açılımının nasıl çizileceğini bilmediği sonucuna ulaşmıştır.

8.sınıfa devam eden öğrenciler aynı zamanda liseye yönelik sınavlarında muhatabı olan öğrencilerdir. Bu öğrencilerin geçmişe dönük geometri konularıyla ilgili belli bir altyapıya ve bilgi birikimine sahip oldukları düşünülmektedir. Bu bağlamda da 8. sınıf öğrencilerinin mevcut araştırma kapsamındaki temel birtakım geometrik kavram ve konulardaki görüşlerinin alınmasının araştırmacılara daha iyi bir yol göstereceğinin düşünülmesi ve aynı zamanda temel geometri konularında öğrencilerin başarı durumunu araştırması bakımından önem taşımaktadır. Çalışmanın hazırlıkları safhasında ortaokulda görev yapan matematik öğretmenlerinin görüşleri referans alınarak sorulacak soruların nasıl olması gerektiği hususu belirlenmeye çalışılmıştır. Bu bağlamda da araştırma özellikle öğretmenlerin gözlemlediği temel geometri konularında öğrencilerin başarılarını ortaya koyacak olması bakımından önem taşımaktadır. Bu bağlamda öğretmenlerin öğrencilerin temel geometri konularında ne kadar başarılı olduklarını belirlemeye yönelik olarak kendi tecrübe, bilgi birikimleri ve derin gözlemleriyle oluşturdukları sorular bir ortaokuldaki tüm 8.sınıf öğrencilerine uygulanmıştır.

Mevcut araştırmanın amacı 8. sınıf öğrencilerinin temel geometri konularındaki başarılarını araştırmaktır. Bu amaç doğrultusunda şu probleme cevap aranmıştır: 8. sınıf öğrencilerinin temel geometri konularındaki başarıları hangi düzeydedir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Nitel araştırma pek çok araştırma yöntemini kapsayan geniş bir yaklaşımdır. Bir metne ait bilgilerin sistematik olarak toplanması, düzenlenmesi ve yorumlanmasını sağlamaktadır. Ölçülmesi zor olan davranışların anlaşılmasını sağlayan tümevarımcı bir yaklaşımdır. Bir veri toplama ve analiz etme tekniğidir. Katılımcıların bakış açılarını ve deneyimlerini karakterize etmektedir (Young ve Hren, 2017). Nitel araştırma desenlerinden biri olan 'durum çalışması' her olayın kendi ortamı içinde en iyi biçimde anlaşılabilmesi ve bu ortam içinde değerlendirilmesi gerektiği ve yorumların da, bulguların elde edildiği ortamdan bağımsız yapılmaması gerçeğini ön planda tutarak sosyal olguları araştırma çabası içine girmektedir (Yıldırım, 1999). Mevcut araştırma kapsamında nitel araştırma desenlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Ortaokul öğrencilerinin geometrideki temel kavramlara ve konulara ilişkin hazırlanan tanı testindeki sorulara verdikleri cevaplar analiz edilerek sonuçlar çeşitli kategoriler altında sunulmaya çalışılmıştır. Bu bağlamda da içerik analizinden yararlanılmıştır. İçerik analizinde, doğrudan verilerden yola çıkarak kodlar oluşturulur ve kodlar arasındaki ortak yönler bulunarak, kodlar aracılığıyla veriler kategorize edilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Çalışma Grubu

Mevcut araştırma 2016-2017 akademik yılı bahar döneminde Türkiye'nin Kars şehrinde yer almakta olan Dede Korkut ortaokulunda, Kafkas Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Matematik Öğretmenliği Programı Öğretmenlik Uygulaması dersi kapsamında gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu Dede Korkut Ortaokulu'nda öğrenim görmekte olan doksan dört sekizinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Mevcut araştırma kapsamında amaçlı örnekleme

kapsamında ölçüt örnekleme kullanılmış olup, özellikle 8. sınıfta eğitim görmekte olan öğrenciler katılımcı olarak belirlenmiştir. 8.sınıfa devam eden öğrencilerin liseye yönelik sınavlara hazırlanmakta olmaları sebebiyle geçmişe dönük geometri konularıyla ilgili belli bir altyapıya ve bilgi birikimine sahip oldukları düşünülmektedir. Bu bağlamda da mevcut araştırma kapsamındaki temel birtakım geometrik kavram ve konulardaki görüşlerinin alınmasının araştırmacılara daha iyi bir yol göstereceğine inanılmaktadır. Amaçlı örnekleme çeşitlerinden olan ölçüt örnekleme örneklemin problemle ilgili olarak belirlenen niteliklere sahip kişiler, olaylar, nesneler ya da durumlardan oluşturulmasıdır (Büyüköztürk, 2012).

Verilerin Toplanması

Mevcut araştırma, araştırmacılar tarafından Kafkas Üniversitesi'nde yürütülen Öğretmenlik Uygulaması dersi kapsamında Kars'da yer alan bir ortaokulda gerçekleştirilmiştir. 8. sınıfta eğitim görmekte olan öğrencilere temel geometrik kavramları ve konuları içinde barındıran 10 açık uçlu sorudan oluşan Tanı testi uygulanmıştır. Tanı testinde yer alan sorular yine Öğretmenlik Uygulaması dersi kapsamında araştırmacıların danışmanlık yaptıkları okullardaki matematik öğretmenlerinin görüşleri alınarak hazırlanmıştır. Bu bağlamda soruların hazırlanmasında uzman görüşüne başvurulmuştur. Tanı testi için öğrencilere 45 dakika süre verilmiştir. Tanı testinin uygulaması Kafkas Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Matematik Öğretmenliği Programı 4. sınıfında öğrenim görmekte olan ve Öğretmenlik Uygulaması dersini araştırmacıların danışmanlığında ilgili okulda yürüten öğretmen adayları tarafından yapılmıştır.

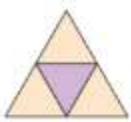
Veri toplama araçları

Yapılan çalışma kapsamında ortaokul 8. sınıf öğrencilerine 10 açık uçlu sorudan oluşan bir tanı testi uygulanmıştır. Tanı testinde yer alan sorular şöyledir:

- 1) Geniş açılı bir üçgen çiziniz?
- 2) Işın ile doğru parçası arasındaki farkı açıklayınız.
- 3) Küpün hacmi nasıl hesaplanır?
- 4) Yarıçapı 5 cm olan çemberin çevresini hesaplayınız? ($\pi=3$ cm)
- 5) Dairenin alan formülü nedir?
- 6) Paralelkenarda kaç tane köşegen vardır?
- 7) Köşe noktalarının koordinatları A(2,-4), B(6,-4), C(4,-1), D(1,-2) olan ABCD dörtgeninin x eksenine göre yansımısını çiziniz.



- 8) Pisagor bağıntısını yazınız.
- 9) Eş üçgenler aynı zamanda benzer midir?
- 10) Aşağıda açılımları verilen piramitlerin adlarını altına yazınız.



Tanı testinin geçerliliği konusunda bir uzman görüşü alınmıştır ve gerekli değişiklikler yapılarak tanı testine son şekli verilmiştir.

Verilerin Analizi

Ortaokul 8. sınıf öğrencileriyle gerçekleştirilen çalışma kapsamında öğrencilere 10 açık uçlu sorudan oluşan bir tanı testi uygulanmıştır. Öğrencilerin sorulara verdikleri cevaplara nitel analiz kapsamında içerik analizi uygulanmış ve araştırmacılar tarafından, öğrencilerin sorulara verdikleri cevaplar kategorilere ayrılarak yüzde ve frekans değerleri ile birlikte tabloda belirtilmiştir.

Öğrencilerin tanı testine verdikleri cevaplar kategorize edilirken araştırmacılar dışında bir uzman görüşüne de başvurulmuş ve cevaplar ona göre analiz edilmiştir. Araştırmacılar arası güvenilirlik çift kodlama yöntemi ile sağlanmıştır. Miles ve Huberman (1994) tarafından geliştirilen çift kodlama yöntemi ile tutarlık değeri 0.95 bulunmuştur. Bu tutarlık değeri oldukça yüksek olup, araştırmacılar arasındaki uyumu göstermektedir.. Bu kapsamda tanı testleri araştırmacılar arasında paylaşılmış ve sonrasında karşılıklı değişim yapılarak tanı testleri tekrar değerlendirilmiştir. Bu sayede tutarlık değeri hesaplanmıştır. Teyit edilebilirlik, araştırmacılar arası güvenilirlik yapılarak sağlanmıştır. Öğrencilerin sorulara verdikleri cevaplardan mevcut araştırma kapsamında elde ettiğimiz kategorilere göre örnekler, bulgular kısmında her bir soruya ait açıklamaların devamına konularak bulguların aktarılabilirliği kanıtlanmıştır. Araştırmacı çeşitlenmesine başvurularak ve uzman görüşüne başvurularak da İnanırcılığı kanıtlanmıştır.

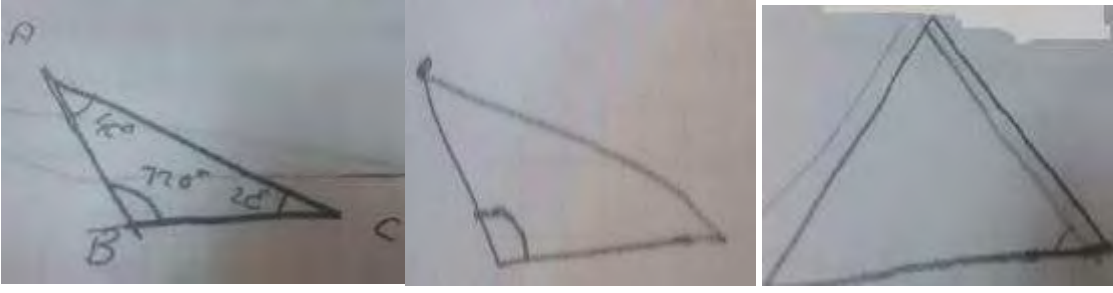
Bulgular

Tablo 1. İlköğretim Matematik Öğretmenliği Öğrencilerinin Tanı testinde Yer Alan Sorulara Verdikleri Cevapların Kategorilere Göre Dağılımı

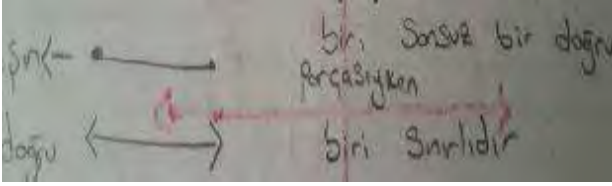
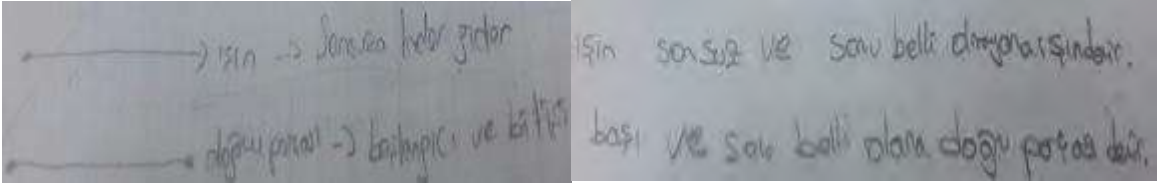
Sorular	Kategoriler								Toplam
	Doğru		Kısmen Doğru		Yanlış		Boş		
	f	%	f	%	f	%	f	%	
1. soru	15	15.95	53	56.38	24	25.53	2	2.12	94
2. soru	7	7.44	43	45.74	25	26.59	19	20.21	94
3. soru	2	2.12	10	10.63	29	30.85	53	56.38	94
4. soru	13	13.82	10	10.63	41	43.61	30	31.91	94
5. soru	26	27.65	11	11.70	28	29.78	29	30.85	94
6. soru	27	28.72	6	6.38	40	42.55	21	22.34	94
7. soru	18	19.14	11	11.70	38	40.42	27	28.72	94
8. soru	25	26.59	27	28.72	29	30.85	13	13.82	94
9. soru	66	70.21	4	4.25	15	15.95	9	9.57	94
10. soru	26	27.65	27	28.72	23	24.46	18	19.14	94

Tablo 1 göz önünde bulundurulduğunda Tanı testinde yer alan 10 açık uçlu soruya verilen cevaplar analiz edilerek 4 kategori elde edilmiştir. Bunlar “doğru”, “kısmen doğru”, “yanlış”, “boş” kategorileridir. Bu bağlamda soruların cevapları incelendiğinde, 9. soru hariç diğer soruları doğru cevaplayan öğrencilerin sayısının oldukça düşük olduğu hatta bazı sorularda (1., 2., 3., 4. ve 7. sorular) toplam öğrenci sayısının çeyreğinden bile az olduğu görülmektedir. Özellikle 1. ve 2. soruları tam doğru olmamakla birlikte kısmen doğru yapan kişilerin sayısı oldukça yüksektir. Bunlarla birlikte 4., 6. ve 7. sorulara yanlış cevap veren öğrencilerin sayısının çok yüksek olduğu görülmektedir. 3., 4. ve 5. soruları boş bırakan öğrencilerin sayısının da fazlalığı oldukça dikkat çekicidir.

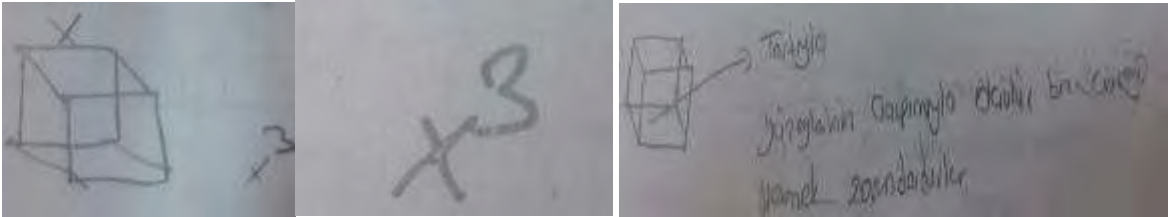
1. soruda öğrencilerin geniş açılı bir üçgen çizmeleri istenmiştir. Bu soruyu öğrencilerin %15.95’i doğru cevaplandırmış, %56.38’i kısmen doğru cevaplandırmış, %25.53’ü yanlış cevaplandırmış ve %2.12’si ise boş bırakmıştır. Aşağıda öğrencilerin verdikleri cevaplardan çeşitli örnekler “doğru”, “kısmen doğru” ve “yanlış” olarak sırasıyla verilmiştir:



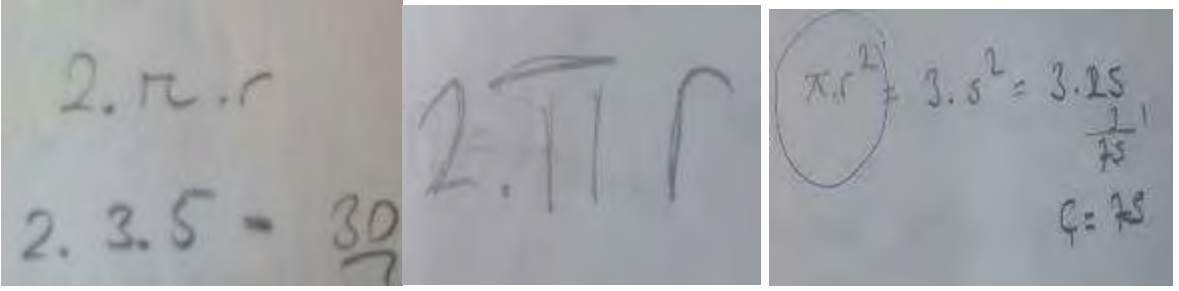
2. soruda öğrencilerin ışın ile doğru parçası arasındaki farkı açıklamaları istenmiştir. Bu soruyu öğrencilerin %117.44'ü doğru cevaplandırmış, %45.74'ü kısmen doğru cevaplandırmış, %26.59'u yanlış cevaplandırmış ve %20.21'i ise boş bırakmıştır. Aşağıda öğrencilerin verdikleri cevaplardan çeşitli örnekler “doğru”, “kısmen doğru” ve “yanlış” olarak sırasıyla verilmiştir:



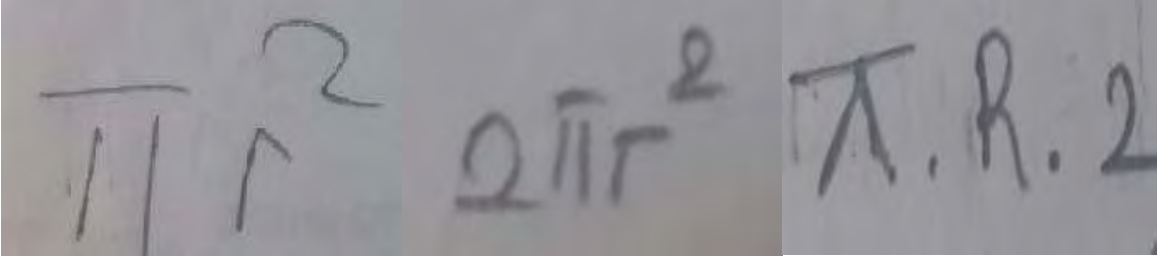
3. soruda öğrencilere küpün hacminin nasıl hesaplandığı sorulmuştur. Bu soruyu öğrencilerin %2.12'si doğru cevaplandırmış, %10.63'ü kısmen doğru cevaplandırmış, %30.85'i yanlış cevaplandırmış ve %56.38'i ise boş bırakmıştır. Aşağıda öğrencilerin verdikleri cevaplardan çeşitli örnekler “doğru”, “kısmen doğru” ve “yanlış” olarak sırasıyla verilmiştir:



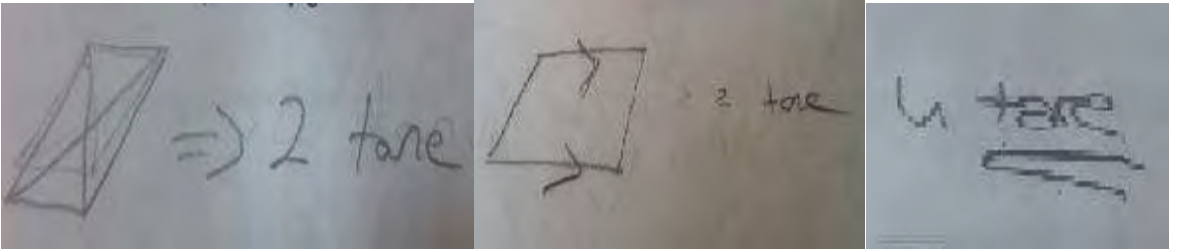
4. soruda öğrencilerin yarıçapı verilen bir çemberin çevresini hesaplamaları istenmiştir. Bu soruyu öğrencilerin %13.82'si doğru cevaplandırmış, %10.63'ü kısmen doğru cevaplandırmış, %43.61'i yanlış cevaplandırmış ve %31.91'i ise boş bırakmıştır. Aşağıda öğrencilerin verdikleri cevaplardan çeşitli örnekler “doğru”, “kısmen doğru” ve “yanlış” olarak sırasıyla verilmiştir:



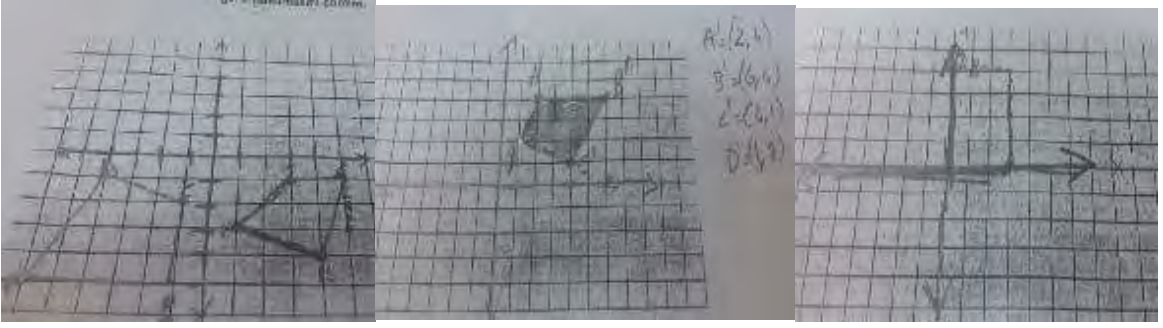
5. soruda öğrencilerin dairenin alan formülünü yazmaları istenmiştir. Bu soruyu öğrencilerin %27.65'i doğru cevaplandırmış, %11.70'i kısmen doğru cevaplandırmış, %29.78'i yanlış cevaplandırmış ve %30.85'i ise boş bırakmıştır. Aşağıda öğrencilerin verdikleri cevaplardan çeşitli örnekler “doğru”, “kısmen doğru” ve “yanlış” olarak sırasıyla verilmiştir:



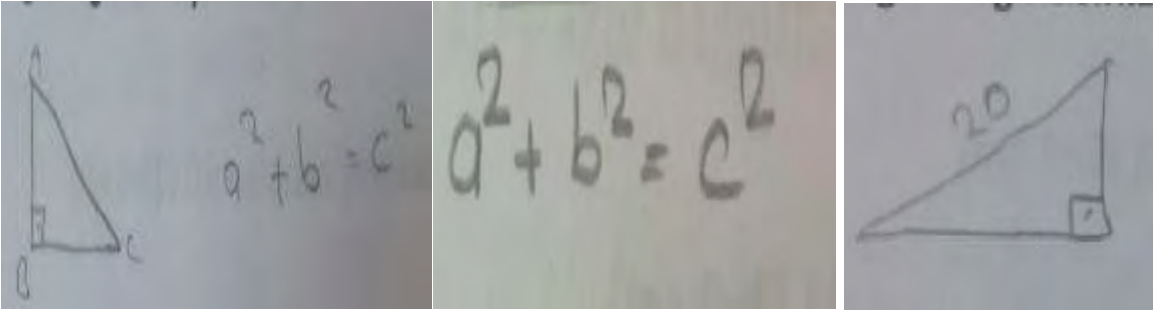
6. soruda paralelkenarın köşegen sayısı sorulmuştur. Bu soruyu öğrencilerin %28.72'si doğru cevaplandırmış, %6.38'i kısmen doğru cevaplandırmış, %42.55'i yanlış cevaplandırmış ve %22.34'ü ise boş bırakmıştır. Aşağıda öğrencilerin verdikleri cevaplardan çeşitli örnekler “doğru”, “kısmen doğru” ve “yanlış” olarak sırasıyla verilmiştir:



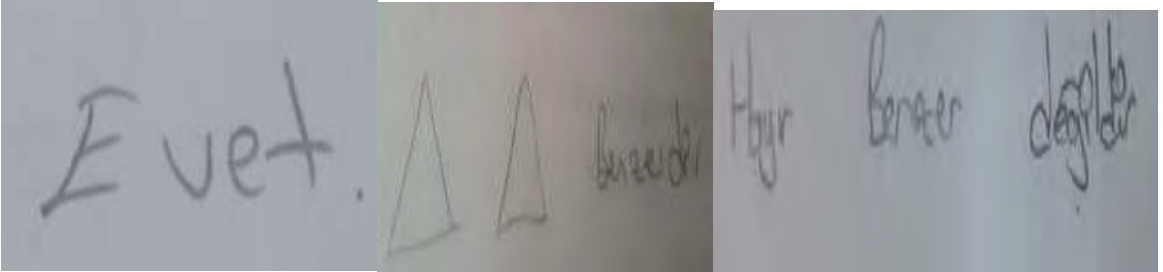
7. soruda öğrencilerin köşe noktalarının koordinatları verilen dörtgeninin x eksenine göre yansımasını çizmeleri istenmiştir. Bu soruyu öğrencilerin %19.14'ü doğru cevaplandırmış, %11.70'i kısmen doğru cevaplandırmış, %40.42'si yanlış cevaplandırmış ve %28.72'si ise boş bırakmıştır. Aşağıda öğrencilerin verdikleri cevaplardan çeşitli örnekler “doğru”, “kısmen doğru” ve “yanlış” olarak sırasıyla verilmiştir:



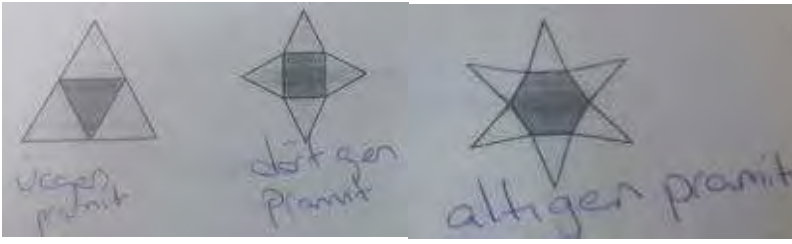
8. soruda öğrencilerin Pisagor bağıntısını yazmaları istenmiştir. Bu soruyu öğrencilerin %26.59'u doğru cevaplandırmış, %28.72'si kısmen doğru cevaplandırmış, %30.85'i yanlış cevaplandırmış ve %13.82'si ise boş bırakmıştır. Aşağıda öğrencilerin verdikleri cevaplardan çeşitli örnekler “doğru”, “kısmen doğru” ve “yanlış” olarak sırasıyla verilmiştir:



9. soruda öğrencilere eş üçgenlerin aynı zamanda benzer olup olmadıkları sorulmuştur. Bu soruyu öğrencilerin %70.21'i doğru cevaplandırmış, %4.25'i kısmen doğru cevaplandırmış, %15.95'i yanlış cevaplandırmış ve %9.57'si ise boş bırakmıştır. Aşağıda öğrencilerin verdikleri cevaplardan çeşitli örnekler “doğru”, “kısmen doğru” ve “yanlış” olarak sırasıyla verilmiştir:



10. soruda öğrencilerin açılımları verilen piramitlerin adlarını yazmaları istenmiştir. Bu soruyu öğrencilerin %27.65'i doğru cevaplandırmış, %28.72'si kısmen doğru cevaplandırmış, %24.46'sı yanlış cevaplandırmış ve %19.14'ü ise boş bırakmıştır. Aşağıda öğrencilerin verdikleri cevaplardan çeşitli örnekler “doğru”, “kısmen doğru” ve “yanlış” olarak sırasıyla verilmiştir:



Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Yapılan çalışmanın bulguları göz önünde bulundurulduğunda şu sonuçlara ulaşılmaktadır:

Tanı testinde yer alan 10 açık uçlu soruya verilen cevaplar analiz edilerek 4 kategori elde edilmiştir. Bunlar “doğru”, “kısmen doğru”, “yanlış”, “boş” kategorileridir. Bu bağlamda soruların cevapları incelendiğinde, öğrencilerin eş üçgenler aynı zamanda benzer midir? sorusuna büyük oranda doğru cevap verdikleri, ancak özellikle geniş açılı bir üçgen çizme, ışın ile doğru parçası arasındaki farkı açıklama, küpün hacminin nasıl hesaplanacağını ifade etme ve yarıçapı verilen bir çemberin çevresini hesaplama konusundaki sorularda doğru cevap veren öğrenci sayısının toplam öğrenci sayısının çeyreğinden bile az olduğu görülmektedir. Bununla birlikte, geniş açılı bir üçgen çizme ve ışın ile doğru parçası arasındaki farkı açıklama sorularına verilen cevaplar tam doğru olmamakla birlikte kısmen doğru yapılar durumu oldukça yüksektir. Ayrıca yarıçapı verilen bir çemberin çevresini hesaplama, paralelkenardaki köşegen sayısı ve köşe noktalarının koordinatları verilen bir dörtgenin x eksenine göre yansıması sorularını öğrencilerin büyük çoğunluğunun yanlış cevapladığı görülmektedir. Küpün hacmini hesaplama, yarıçapı verilen çemberin çevresini hesaplama ve dairenin alan formülünün ifade edilmesi sorularını ise boş bırakan öğrencilerin sayısı oldukça fazladır. Özellikle öğrencilerin ışın ile doğru parçası arasındaki farkı açıklama ve küpün hacmini hesaplama konularında oldukça eksik oldukları ortaya çıkmıştır.

Dağlı (2010) öğrencilerin, doğrudan çevre hesabı istenen soruları kolayca çözebildiklerini tespit etmiştir. Ancak mevcut araştırma kapsamında öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun doğrudan çevre hesabı istenen bir soruyu doğru cevaplandıramadığı ve hatta yine büyük bir çoğunluğun bu soruyu boş bıraktığı görülmektedir. Bu bağlamda mevcut araştırma Dağlı (2010) ile çelişmektedir.

Ancak öğrencilerin çevre ve alan hesabını karıştırmaları sebebiyle ve paralelkenarın özelliklerini tam olarak bilemedikleri sebebiyle araştırma Dağlı (2010) ile paralellik göstermektedir. Öğrencilerin genel olarak çevre, alan ve hacim konuları ile ilgili işlem hataları yapmaları sebebiyle araştırma Dağlı (2010) ile paralellik göstermektedir. Öğrencilerin çevre ve ala formüllerini etkin kullanmamaları sebebiyle araştırma Tan Şişman ve Aksu (2009) ile paralellik göstermektedir.

Mevcut araştırma kapsamında öğrencilerin doğru parçası ile ışın kavramlarını birbirleri ile karıştırdıkları ve soruyu doğru cevaplayamadıkları görülmektedir. Bu bağlamda araştırma Kiriş (2008), Dane ve Başkurt (2011), Başkurt (2011), Doyuran (2014), Kılıç, Temel ve Şenol (2015) ile paralellik göstermektedir. Mevcut araştırmada eş üçgenler aynı zamanda benzer midir sorusuna öğrencilerin yarısından fazlasının doğru cevap verdiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu soru, tanı testinde yer alan sorular arasında doğru cevaplanma sayısı en yüksek olan sorudur. Araştırma bu yönüyle Kartal ve Çınar (2017) ile paralellik göstermektedir.

Köşe noktalarının koordinatları verilen dörtgenin x eksenine göre yansımalarının çizilmesi istendiğinde öğrencilerin üçte birinin soruya yanlış cevap verdiği, yanlış cevap verenlere yakın sayıda öğrencilerin ise soruyu boş bıraktığı yani cevaplandırmadığı görülmektedir. Bu yönüyle araştırma Hacısalihoğlu Karadeniz, Baran, Bozkuş ve Gündüz (2015)'ün çalışması ile paralellik göstermektedir. Bu durum göstermektedir ki; öğrencilerin yansımaya ilişkin bilgilerinde eksiklik vardır ve yansımaya ilişkin kavram yanlışlarına sahiptir. Bu açıdan çalışma Son (2006) ile paralellik göstermektedir. Mevcut araştırma kapsamında öğrencilerin yaklaşık olarak üçte biri sadece açılımları verilen piramitlerin adlarını yazabilmişlerdir. Bu yönüyle çalışma Çakmak, Konyalıoğlu ve Işık (2014)'ın çalışmasıyla, katılımcıların üç boyutlu cisimleri tanımlama ve tanıma konusunda bazı zorluklara sahip olmaları bakımından paralellik göstermektedir. Marchis (2012) yaptığı araştırmada öğrencilerin üçte birinin katı cisimlerin açılımının nasıl çizileceğini bilmediği sonucuna ulaşmıştır. Açılımı çizemeyen kişilerin de genel itibarıyla çizilmiş olarak verilen açılımı da tanıyamayacağı düşünülmektedir.

Mevcut araştırma kapsamında şu önerilerde bulunmaktadır.

Tanı testinde yer alan sorulara verilen cevaplarla ilgili öğrencilerle görüşmeler yapılması önerilmektedir. Bu sayede öğrencilerin verdikleri cevapların altında yatan nedenler ortaya çıkarılmış olur.

Tanı testinde özellikle yarıçapı verilen bir çemberin çevresini hesaplama, paralelkenardaki köşegen sayısı ve köşe noktalarının koordinatları verilen bir dörtgenin x eksenine göre yansımaları sorularında daha çok yanlış yapılmış olması sebebiyle öğretmenlerin özellikle bu konuları tekrar etmeleri ya da bu konuların işlenmesi safhasında üzerinde titizlikle durulması önerilmektedir.

Küpün hacmini hesaplama, yarıçapı verilen çemberin çevresini hesaplama ve dairenin alan formülünün ifade edilmesi sorularının boş bırakılma yani cevaplandırılmama nedenleri özellikle araştırılmalıdır.

Özellikle de, öğrencilerin ışın ile doğru parçası arasındaki farkı açıklama ve küpün hacmini hesaplama konularında oldukça eksik olduklarının ortaya konması, bu konuların öğrencilerce pek fazla anlaşılmadığını ya da hatırlanmadığını göstermektedir. Bunun için de 8. sınıf öğrencilerine yönelik geçmişe dönük olarak anlaşılmada ya da hatırlanmasında zorluk yaşanan konular üzerine bir takım çalışmaların yaptırılması önerilmektedir.

Öğretmenlere temel geometrik kavram ve konularla ilgili hizmet içi eğitimlerin verilmesi önerilmektedir.

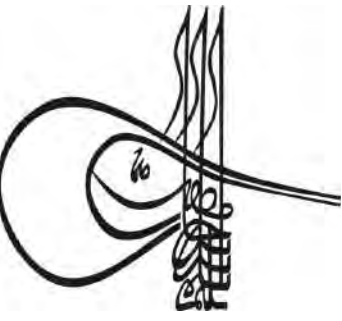
Matematik ünitelendirilmiş yıllık planlar incelendiğinde konuların daha çok cebirsel ağırlıklı olduğu geometri konularının ise daha seyreltilmiş ve dönem sonuna doğru yığıldığı görülmektedir.

Milli Eğitim Bakanlığı'nın bu durumu göz önünde bulundurarak gerekli düzenlemeleri yapması önerilmektedir.

KAYNAKÇA

- Altun, M. (2010). *Matematik öğretimi-ilköğretim 2. kademe (6, 7, 8. Sınıflarda)*. (7. Baskı). Alfa Aktüel.
- Başkurt, H. (2011). İlköğretim 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin nokta, doğru ve düzlem kavramlarını algılama düzeyleri ve kavram yanlışları. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erzincan: Erzincan Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Büyüköztürk, Ş. (2012). Örneklem yöntemleri. <http://w3.balikesir.edu.tr/~msackes/wp/wp-content/uploads/2012/03/BAY-Final-Konulari.pdf> adresinden 23.03.2018 tarihinde alınmıştır.
- Çakmak, Z., Konyalıoğlu, A. C. ve Işık, A. (2014). İlköğretim matematik öğretmen adaylarının üç boyutlu cisimlere ilişkin konu alan bilgilerinin incelenmesi. *Middle Eastern & African Journal of Educational Research*, 8, 28-44.
- Dağlı, H. (2010). İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin çevre, alan ve hacim konularına ilişkin kavram yanlışları. Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi, Afyon: Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Dane, A. ve Başkurt, H. (2011). İlköğretim 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin doğru parçası, doğrusallık, ışın ve açı kavramlarını algılama düzeyleri. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2), 85-104.
- Doyuran, G. (2014). Ortaokul öğrencilerinin temel geometri konularında sahip oldukları kavram yanlışları. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Hacısalihioğlu Karadeniz, M., Baran, T., Bozkuş, F. ve Gündüz, N. (2015). İlköğretim matematik öğretmeni adaylarının yansıma simetrisi ile ilgili yaşadıkları zorluklar. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 6(1), 117-138.
- Kartal, B. ve Çınar, C. (2017). İlköğretim matematik öğretmen adaylarının çokgenlere dair geometri bilgilerinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 18(2), 375-399.
- Kılıç, A. S., Temel, H. ve Şenol, A. (2015). Öğretmen adaylarının “nokta, doğru, düzlem ve açı” kavramları hakkında bilgi düzeyleri ve kavram yanlışlarının incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26, 205-229.
- Kiriş, B. (2008). İlköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin “nokta, doğru, doğru parçası, ışın ve düzlem” konularında sahip oldukları kavram yanlışları ve yanlış nedenlerinin belirlenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Aydın: Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Marchis, I. (2012). Preservice primary school teachers' elementary geometry knowledge. *Acta Didactica Napocensia*, 5(2), 33-40.
- MEB (Milli Eğitim Bakanlığı) (2018). Matematik dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar). Ankara. file:///C:/Users/User/Downloads/201813017165445-MATEMAT%C4%B0K%20%C3%96%C4%9ERET%C4%B0M%20PROGRAMI%202018v.pdf

- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *An expanded source books qualitative data analysis*. (2nd edition). London: SAGE publications.
- Son, JW. (2006). Investigating preservice teachers' understanding and strategies on a student's errors of reflective symmetry. In Novotná, J., Moraová, H., Krátká, M. & Stehlíková, N. (Eds.). *Proceedings 30th Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education*, 5, 145-152. Prague: PME. 5 - 145
- Şahin, Z. ve Keşan, C. (2017). Bir başarı testi geliştirme çalışması: beşinci sınıf öğrencilerinin geometri kazanımlarını ölçmeye yönelik bir başarı testi geçerlik ve güvenirliğin araştırılması. *International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education*, 6(3), 47-57.
- Tan Şişman, G., Aksu, M.(2009).Yedinci sınıf öğrencilerinin alan ve çevre konularındaki başarıları. *İlköğretim Online*, 8(1):243-253.
- Young, B. ve Hren, D. (2017). Introduction to qualitative research methods. *Methods in Research on Research*. <http://mirror-ejd.eu/wp-content/uploads/sites/34/2017/03/Introduction-to-qualitative-research-methods.compressed.pdf>
- Yıldırım, A. (1999). Nitel araştırma yöntemlerinin temel özellikleri ve eğitim araştırmalarındaki yeri ve önemi. *Eğitim ve Bilim*, 23(112), 7-17.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (8. Baskı). Ankara: Seçkin.



Article Info/Makale Bilgisi

✍ Received/Geliş: Nisan 2018

✓ Accepted/Kabul: Haziran 2018

✍ Referees/Hakemler: Doç. Dr. Hasan Hüseyin KILINÇ – Doç. Dr. Serdar YAVUZ

This article was checked by iThenticate.

TÜRKÇEYE ÇEVİRİLMİŞ VARK ÖĞRENME STİLLERİ ENVANTERİNİN DOĞRULAYICI FAKTÖR ANALİZİ MODELİ İLE DOĞRULANMASI: ÖĞRETMENLER ÖRNEĞİ*

Serkan DÜZGÜN**

ÖZET

Öğrenme stili doğuştan sahip olunan, kişiden kişiye farklılık gösteren ve akademik başarıya katkı sunan bir özelliktir. Öğrenme stilleri kavramı oldukça tartışmalı olmakla birlikte 70'in üzerinde öğrenme stili tanımlanmıştır. Bunlardan biri de "yaklaşım stili" (modality style) dir. Öğrencilerin duyuşsal yaklaşıma bağlı doğuştan gelen veya sabit özellikleri olan ve tercih ettikleri yaklaşıma bağlı öğrenme stratejileri kullanmanın, öğrenmeyi artıracak varsayılmaktadır. Yaklaşım stili teorisi, farklı duyuşsal yaklaşımlara ilişkin dört öğrenme stili olduğunu savunmaktadır (Rolfe ve Cheek, 2012, s. 176). Duyuşsal yaklaşımda görsel (Visual/non-verbal (pictorial)), oku/yaz (Visual/verbal (read/write)), işitsel (Audiotary/verbal) ve kinestetik/dokunsal (Tactile/kinesthetic) olmak üzere 4 temel öğrenme stili belirlenmiştir (Fleming, 2001; Hawk ve Shah, 2007, s.6; Leite, Svinicki ve Shi, 2009, s.2). İnsanlar bilginin duyuşlar yardımıyla alınması temeline göre farklılaşan algısal öğrenme stillerinden, görsel ve işitsel ya da kinestetik/dokunsal ve okuma/yazma öğrenme stilleri birlikte kullanılmaktadır. Ancak bazı kişilerde temel algısal öğrenme stiline sadece biri baskındır ve bu tip kişiler diğer üç stilden öğrenme süreçlerinde hiç yararlanmamaktadırlar. Kişiler tarafından tercih edilen modaliteleri bulmak için kullanılan en yaygın envanter Fleming tarafından geliştirilen VARK modelidir. Bu çalışma ile Türkçeye çevrilen VARK envanterinin geçerlilik ve güvenirliğinin sınıdıldığı araştırma sonucunda elde edilen bulgu ve yorumlara yer verilmiştir. Araştırma kapsamında 318 öğretmenden veri toplanmış ve ölçeğin güvenli ve geçerli olduğu tespit edilmiştir.

* Bu makale, Serkan Düzgün tarafından hazırlanan, "Sınıf Öğretmenlerinin Göz Teması Kurma Davranışlarının Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi" başlıklı Doktora tezinden türetilmiştir.

**  Dr., El-mek: serkanduzgun@hotmail.com

Anahtar Kelimeler: Öğrenme stili, öğretmen, doğrulayıcı faktör analizi, VARK Envanteri

VERIFICATION OF VARK LEARNING STYLES INVENTORY TRANSLATED INTO TURKISH WITH VERIFIED FACTOR ANALYSIS MODELS: CLASSROOM TEACHER'S EXAMPLE

ABSTRACT

The learning style is an innate, distinctive personality and contributes to academic success. Over 70 learning styles have been defined, with the concept of learning styles being highly controversial. One of them is "modality style". It is assumed that students use learning strategies that have innate or fixed characteristics depending on the sensory approach and preference-based approach, which will increase learning. Approach style theory argues that there are four learning styles for different sensory approaches (Rolfe and Cheek, 2012, p. Four basic learning styles, visual / non-verbal (pictorial), visual / verbal (read / write), auditory (auditory / verbal), and kinesthetic / tactile (tactile / kinaesthetic) (Fleming, 2001, Hawk and Shah, 2007, p.6; Leite, Svinicki and Shi, 2009, p.2). People use visual and auditory or kinesthetic / tactile and read/write learning styles together from the perceptual learning styles which differ according to the basics of taking information with the help of the senses. However, in some people, only one of the basic perceptual learning styles is overwhelmed and such people do not benefit from learning from the other three styles. The most common inventory used to find preferred modalities by people is the VARK model developed by Fleming. In this study, the findings and interpretations of the validity and reliability of the VARK inventory translated into Turkish were included in the findings and interpretations obtained from the research. Data were collected from 318 teachers and it was determined that the scale was safe and valid.

STRUCTURED ABSTRACT

Introduction: There is no one and the best way for learning and teaching. But, teachers provide for students by using various teaching approaches take get better results. It has been known for a long time that people learn in different ways, and many studies have been done in this regard. This study presents the results of a research examining Turkish VARK inventory's reliability and validity in 318 teachers.

Conceptual framework: VARK Learning Styles Inventory aims not only to show how individuals exchange information, but also to reveal what individual's preferences for processing information (message). The questions in the VARK inventory are intended to determine how individuals make information exchanges and which perceptual and sensory characteristics determine learning or teaching preferences. Sixteen different scenarios are created in the 16 questions, and the individual is asked what he / she will do in that case. **Method:** The event, individual or object that were the subject of the research was chosen as

a research method aiming to describe a situation as if it were in its own conditions and as it was. The Cronbach Alpha coefficient was used to estimate the reliability of the inventory. The total reliability coefficient of the scale was 0.76. Özdamar (1999) stated that when the Cronbach's alpha coefficient is $0.61 < \alpha < 0.80$, the scale is moderately reliable. The substance-test correlation for all measurement tool ranges from 0.36 to 0.55. In this study, first level confirmatory factor analysis (DFA) was performed to test the construct validity of VARK Learning Styles Inventory. This method is usually used in scale development and validity analyzes, or is intended to verify a predetermined structure. The missing values were examined in order to determine whether there is missing data in the data set, and it was determined that there is no missing data. The critical N value at which the LISREL program is assessed and the adequacy of the research sample is assessed will also be assessed. Since the ordinal variable type was used in the dataset, it was decided to implement the Robust Maximum Likelihood Method.

Results and Discussion: When the findings are examined, it is seen that the 4-factorial structure consisting of 16 items of VARK Learning Styles Inventory generally reveals mediocre adjustment values. However, in large samples, the value of χ^2 / sd can also be used as a criterion for competence. When this value ($\chi^2 / sd = 2,07 < 3$) is examined, it is seen that the model is acceptable and confirmed as a model. Critical N value calculated by LISREL software as 165,16. This value indicates that 318 units of sample used in the study are sufficient. When this value ($\chi^2 / sd = 2,08 < 3$) is examined, it is seen that the model is acceptable and confirmed as a model. In addition, the critical N (Critical N) value at which the adequacy of the research sample was assessed was calculated as 165.28. This value indicates that 318 units of sample used in the study are sufficient.

Conclusion and Suggestions: It is important for teachers who organize and conduct teaching processes to know and apply different learning styles that students have. A teacher who knows the different learning styles of his / her students will communicate according to different perception styles and will be able to manage the course effectively. It is stated in the literature that the academic achievements are raised in the classroom environments arranged according to the approaches of the students with different learning styles. Developed by Neil Fleming of Lincoln University in New Zealand in 1987, VARK Learning Styles Inventory aims to reveal how individuals make information exchanges, as well as what individual preferences for processing information are. The awareness of teachers on learning styles of their students and rising their awareness on this subject will enable future generations to be educated with the right channels and methods. The validity and reliability of the Turkish version of the VARK Learning Styles Inventory is of importance for education of generations. The validity and reliability of Turkish version of VARK learning style inventory was performed in this study. Its english version's validity and reliability analysis was performed by Leite, W. L., Svinicki, M. ve Shi, Y. (2010). Research's sample group is consisted by 318 teachers seving in different region of turkey. Inventory was applied on internet and data were collected. The collected data were analyzed in the LISREL program and confirmatory factor analysis was carried out. The results obtained from the validity and reliability study of the Turkish translated VARK Learning

Styles Inventory were included. When first level DFA compliance values are examined, it is seen that the 4-factorial structure consisting of 16 items of VARK Learning Styles Inventory generally reveals mediocre compliance values. in large samples, the value of χ^2/ sd can also be used as a criterion for competence. When this value ($\chi^2/sd = 2,07 < 3$) is examined, it is seen that the model is acceptable and confirmed as a model. When the second level DFA compliance values were examined, it was determined that the 4 factorial structure consisting of 16 items of VARK generally showed mediocre compliance values. The value of χ^2/sd used as a criterion for proficiency in large samples (Çokluk et al., 2012; Kline, 2011; Sumer, 2000) was found to be $2.08 < 3$. In this result light it can be stated that the model is acceptable and confirmed as a model. In addition, the critical N (Critical N) value at which the adequacy of the research sample was assessed was calculated as 165.28. This value indicates that 318 units of sample used in the study are sufficient. Considering the data obtained in this research which is a first in its field; it has been seen that the VARK inventory can be used in determining the perceptual learning preferences of the teachers themselves and their students. It is considered that the significant findings obtained by this original study will provide important contributions to the field of carrying forward with supporting researches. For this purpose, apart from the method used in the research, it is suggested to have an opinion about perceptual learning preferences of both himself and the students, by knowing the way of visual, auditory, reading / writing and kinesthetic. In this way, students with different learning styles will be included in the learning process.

Keywords: Learning style, teacher, confirmatory factor analysis, VARK Inventory

1. Giriş

Öğretmenin ve öğrenmenin tek ve en iyi yolu yoktur. Ancak çeşitli öğretim yaklaşımlarını kullanarak öğrencilerin farklı ihtiyaçlarını karşılayan öğretmenler, daha iyi sonuçlar almaktadırlar. İnsanların farklı şekillerde öğrendikleri uzun bir zamandan beri bilinmektedir ve bu konuda birçok çalışma yapılmıştır. Geleneksel yaklaşım, mesajı uzun vadeli belleğe almak için çeşitli stratejiler sunmayı ve ardından sınav veya test zamanında tekrar çıkarmayı içermektedir (Fleming, 1995, s. 308). Modern eğitim sistemi ise, geleneksel öğretim yöntemlerinin aksine ‘öğrenci merkezli’ öğretim yöntemlerine odaklanmaktadır. Bu sistemin en önemli gerekliliklerinden biri de eğitim ve öğretim uygulamalarının bireysel farklılıklar dikkate alınarak gerçekleştirilmesidir (Argut, Mustafaoğlu vd. 2017).

Her birey diğerinden farklı şekilde öğrenmektedir. Bu nedenle öğrencilerin ve onlara eğitim veren öğretmenlerin öğrenme stilleri konusunda bilgi sahibi olunması oldukça önem taşımaktadır. Öğretim süreçlerinin düzenlenmesi ve yürütülmesinde öğrencilerin sahip oldukları farklı öğrenme stillerinin öğretmenler tarafından önceden öğrenilmesi ve bilinmesi gerekmektedir. Çünkü öğrenme stillerini önceden tespit eden öğretmenler öğrencilerinin farklı algılama stillerine uygun bir şekilde derste iletişim kurarak dersi ve sınıfı etkili bir şekilde yönetebileceklerdir. Farklı öğrenme stiline sahip öğretmenlerin öğrencilerine uygun yaklaşımlara göre düzenlenmiş sınıf ortamlarında, akademik başarılarının yükseldiği literatürde belirtilmektedir (Cengizhan, 2007, s.378; Ekici, 2001; Hasırcı, 2006; Güven, 2004).

Öğrenme stilleri ile ilgili; yaklaşım (modality), esnek ve eğitici (instructional) olmak üzere üç model bulunmaktadır. Yaklaşım modelinde öğrencilerin kendilerine özgü modalitelerine uygun olarak hazırlanan öğretim stillerinin daha etkili olacağı görüşü savunulmaktadır. Buna karşın esnek modelde kişisel karakteristik özellikler ile deneyimin önemine vurgu yapılmaktadır. Son olarak eğitici yaklaşımda ise bağlam ve motivasyona odaklanılmıştır (Rolfe ve Cheek, 2012, s. 176).

Bu çalışma ile yaklaşım modelini benimseyen VARK envanterinin Türkçe çevirisinin güvenilirlik ve geçerliliğini 318 öğretmenden toplanan veriler ışığında sınavan bir araştırmanın sonuçları sunulmaktadır.

2. Öğrenme Stilleri

Öğrenme, çevresel değişiklikler nedeniyle bireyin duygu, düşünce ve ifadesinde meydana gelen değişim olarak tanımlanmaktadır. Bacanlı (2015, s.149) öğrenme kavramını “*tekrar ya da yaşantı yoluyla organizmanın davranışlarında meydana gelen oldukça kalıcı değişimler*” olarak tanımlarken; Açıkgöz (2009), “*bireyin duygu, düşünce ve ifadesinde meydana gelen değişim*” şeklinde tanımlamaktadır. En basit şekilde öğrenme, fiili bireysel ve fizyolojik insani farklılıklara göre şekillenen ve bireyin çevresiyle etkileşimi sonucu meydana gelen davranış değişikliğidir (Erden ve Akman, 2014). Öğrenmede ortak nokta davranış değişikliğidir ve bu davranış değişikliği her insanda farklı yönde gelişen algısal, fiziksel ve kültürel faktörlere göre farklılık göstermektedir (Açıkgöz, 2009).

Stil kavramı ise kelime anlamı itibarıyla moda, sanat, spor, medya ve benzeri alanlarda “yöntem” farklılıklarını tanımlamak amacıyla kullanılan bir kelimedir ve bu kelime bireylerin birbiri ile tutarlılık gösteren tercihlerinden oluşan, herhangi bir fiili yerine getirme yöntemi olarak tanımlanmaktadır (Güven, 2004, s. 21). Eğitim bilimlerinde ise stil kavramı her insanın birbirinden farklı öğrenme yöntemi olduğunu vurgulamak amacıyla kullanılmaktadır (Bedir, 2007, s.5). Nasıl ki her insanın doğuştan; yüzü, parmak izi, DNA’sı ve zekâsı birbirinden farklıdır, aynı şekilde eğitim ve öğretim faaliyetleri kapsamında öğrenme yöntem ve stilleri de farklı farklıdır (Şimşek, 2007, s.13).

Öğrenme stili kavramı Şimşek (2004, s. 48) tarafından “*herhangi bir kişinin bilgiyi algılama, işleme, düzenleme ve anlamlandırma konusundaki karakteristik ve tutarlı yaklaşımları*” olarak tanımlanmıştır. Öğrenme stillerinin insanlar arasındaki biyolojik farklılıklardan kaynaklandığını öne süren yaklaşıma göre öğrenme stilleri, bireyin doğuştan sahip olduğu, onun başarısını etkileyen karakteristik, biyolojik ve kalıtsal özellikleridir (Boydak, 2014, s.8). Bir başka tanımlamadan yola çıkarak öğretim stili kavramı “*öğretmenlerin öğrenme ve öğretim ortamlarında öğrencilere bilgiyi nasıl sunduğuna, öğrencilerle nasıl etkileşimde bulunduğuna ve öğrencileri nasıl sosyalleştirdiğine ilişkin öğretimsel davranışlar*” olarak tanımlanabilecektir (Üredi, 2006, s.10).

Eğitim ve öğretim süreçlerinde öğrenme stillerinin, öğrencilerin bireysel farklılıklarına göre şekillenen, onların kişisel öğrenim tercihlerinden kaynaklanan, birbirine karşı üstünlüğü olmayan ve sonradan geliştirilen bir yetenekten ziyade daha çok doğuştan gelen özellikler taşıyan öğrenim yöntemleri olduğu söylenebilmektedir (Erden ve Altun, 2006, s.21).

Aktarılan tanımlardan da anlaşılacağı üzere literatürde öğrenme stillerinin “*herhangi bir kişinin bilgiyi algılama, işleme, düzenleme ve anlamlandırma konusundaki karakteristik ve tutarlı yaklaşımlar*.” (Şimşek, 2004, s.48) ve “*bireyin doğuştan sahip olduğu ve onun başarısını etkileyen karakteristik, biyolojik ve kalıtsal özellikleri*” (Boydak, 2014, s.8) olmak üzere iki farklı yaklaşımla ele alınmaktadır. Ayrıca, “*İnsanların öğrenme ortamında iletişim kurmak için izlediği yol*” şeklinde de tanımlanan öğrenme stilleri, sadece öğrencilerin sahip oldukları öğrenme biçimlerini değil, öğretmenleri de kapsayan öğrenme biçimleridir. Bu yönüyle eğitim kurumlarında öğretim işini yapmak üzere görev yapan öğretmenlerin de kendilerine özgü birer öğrenim stili bulunduğunu söylemek mümkündür (Güven, 2004, s.22).

Öğrenme stillerinin her bireyin çeşitli davranışları hakkında önemli ipuçları veren ve gözlemlenebilir öğrenme yöntemleri (Kaplan ve Kies, 1995, s. 3) ve doğuştan sahip olunan bu özelliğin bireyin hayattaki tüm davranışlarını ve başarısını etkileyen en önemli karakteristik özelliklerden biri olduğu (Erden ve Altun, 2006; Boydak, 2014) ifade edilmektedir.

3. Algısal Öğrenme Stilleri

Algısal öğrenme stilleri ise *"insanların öğrenim süreçlerinde kendilerine yöneltilen ileti ve mesajları alırken hangi duyu organını kullanacağı konusunda yaptıkları tercihlere göre belirlenen ve insanların doğuştan sahip oldukları fiziksel, bilişsel, dokunsal veya duyuşsal farklılıklara göre nitelenen algılama biçimleri"* şeklinde tanımlanmaktadır (Erden ve Altun, 2006, s.48). Bilginin duyular yardımıyla alınması temeline göre farklılaşan algısal öğrenme stilleri; insanların karakterlerinin bir parçası olup, onları bu şekilde öğrenmeye zorlayan ve onların davranışlarını oluşturan uyaranlar karşısındaki özellikleridir (Uğur, 2008, s.8).

İnsanlar öğrenme faaliyetlerinde temel algısal öğrenme stillerinden yalnızca birini yaygın şekilde tercih etmekle, genellikle görsel ve işitsel ya da kinestetik/dokunsal ve okuma/yazma öğrenme stilleri birlikte tercih edilerek kullanılmaktadır (Fleming ve Mills, 1997; Fleming, 2001, 2010 ve 2012; Şimşek, 2002 ve 2007; Sökezoğlu, 2003; Akman ve Muğan, 2004; Erden ve Altun, 2006; Hawk ve Shah, 2007, s.3; Leite, Svinicki ve Shi, 2009; Boydak, 2014). Ancak bazı kişilerde ise temel algısal öğrenme stiline sadece biri baskındır ve bu tip kişiler diğer üç stilden öğrenme süreçlerinde hiç yararlanmamaktadırlar (Vural, 2007, s.200).

Öğretmenlerin hem kendisinin hem de öğrencilerinin algısal öğrenme tercihlerini önceden tespit etmesi ve buna göre eğitim ve öğretim faaliyetlerini düzenlemesi etkili sınıf yönetimi uygulamaları açısından oldukça önemli ve değerlidir. "Bu açıdan eğitim ve öğretim kurumlarında algısal öğrenme stilleri, öğretmenlerle öğrenciler arasındaki iletişim süreçlerinde büyük önem taşımakta ve öğrencilerin öğrenmelerine etki eden en önemli faktör özelliği taşımaktadır." (İpşir, 2002, ss.153-154). Ayrıca öğretmenlerin ders anlatırken duygusal ve algısal mesajlarının %82'sini sözsüz iletişim becerileriyle öğrencilerine ifade ettikleri göz önünde tutulduğunda, öğretmenlerin algısal öğrenme stillerinin onların sahip oldukları iletişim becerilerini geliştirebilmeleri açısından ne derece önemli olduğu daha net anlaşılabacaktır (Offir, Lev ve Shteinbok, 2004).

Algısal öğrenme stilleri bireyin kendisine yönelen bir mesajı nasıl algıladığını ve bu algılamaya bağlı olarak öğrenme çevresiyle nasıl etkileşimde bulunacağını belirleyen en temel göstergedir (Açıkgöz, 2009). Öğrenme stilleri kavramı oldukça tartışmalı olmakla birlikte Coffield ve arkadaşları tarafından 70'den fazla öğrenme stili olduğu keşfedilmiştir. Bu öğrenme stillerinden biri de "yaklaşım stili" (modality style) dir. Öğrencilerin duyuşsal yaklaşıma bağlı doğuştan gelen veya sabit özellikleri olduğunu ve tercih ettikleri yaklaşıma bağlı öğrenme stratejileri kullanmanın öğrenmeyi artıracığını varsaymaktadır. Teori, farklı duyuşsal yaklaşımlara ilişkin dört öğrenme stiline olduğunu savunmaktadır (Rolfe ve Cheek, 2012, s. 176). Tercih edilen modaliteleri bulmak için kullanılan en yaygın envanter Fleming tarafından geliştirilen VARK modelidir. Görsel (Visual/non-verbal (pictorial)), oku/yaz (Visual/verbal (read/write)), işitsel (Audiotary/verbal) ve kinestetik (Tactile/kinesthetic) olmak üzere 4 temel öğrenme stili belirlenmiştir (Fleming, 2001; Hawk ve Shah, 2007, s.6; Leite, Svinicki ve Shi, 2009, s.2). Şüphesiz öğrenciler için geçerli olan bu durumun, öğretmenler için de geçerli olacağını söylemek mümkündür (Fleming, 2012).

Görsel öğrenciler resim veya illüstrasyon gibi görsellerle sunulan bilgileri daha etkili bir şekilde öğrenmektedir. Ders kitaplarında yer alan görsel yönlendirmeleri, resimleri ve diyagramları sevmektedirler. Çoğu zaman sessiz bir odada çalışmayı seven bu öğrenci tipi ve çalışma gruplarında olmaktan memnun olmayabilir. Bir şeyi hatırlamak istediğinde o konuyu zihinsel olarak görselleştirmektedir. Görsel öğrencilerin çoğunun sanatsal bir tarafı vardır. Bu tür bir öğrenmede,

belirli bir durumun yönetim adımlarını içeren bir akış şemasının oluşturulması gerekebilmektedir (Rolfe ve Cheek, 2012, ss. 176-177).

Bu öğrenciler anahtar kelimeler ve resimlerin üzerini renkli kalemlerle çizmektedirler. Bilgileri düzenlemek için grafikler kullanmakta ve materyalleri düzenlemek için bilgisayarda tablo ve çizelgeler oluşturmaktadırlar. Sembollerin, resimlerin ve diyagramların içine sözcük ve düşüncelerini yazmaktadırlar (Rolfe ve Cheek, 2012, s. 177).

Görsel öğretmenler ise; çalıştıkları yerdeki insanların dağınıklık ve düzensizliğinden rahatsız olmakta, planlı olmayı sevmekte ve planladıkları işlerin aksamasından büyük huzursuzluk duymaktadır. Öğretim süreçlerinde son derece gelişmiş hayal kurma becerisini kullanan görsel öğretmenler ders anlatırken görsel sembollerini kullanmayı sıklıkla tercih etmektedirler (Gilakjani, 2012, s.106).

Genellikle derste öğrencileriyle göz teması kurmaya çalışan görsel öğretmenler bazen öğrencilerinden gelen bir soruya tavana bakıp düşündükten sonra cevap verebilirler. Aslında görsel öğretmenler bu şekilde hafızasında kendisine yöneltilen soruyla ilişkilendirdiği zihinsel imgeleri canlandırmaya çalışmaktadır. Oysa bu durumda öğrenciler öğretmenin kendisini dinlemediğini düşünebilecektir (Gilakjani, 2012, s.107).

Derste anlattıklarını aynı zamanda göstermekten, ders konularını çeşitli şekillerde tahtaya yazmaktan ve çizmekten hoşlanan görsel öğretmenlerin ders yaptığı sınıflarda genellikle öğrencilerin sıraları kendisine doğru dönüktür. Ayrıca görsel öğretmenler öğrencilerin sorularını onlara arkası dönük bir şekilde yanıtlamaz ve öğrencilerle konuşurken sürekli onların ağızlarına ve gözlerine bakmayı tercih ederler (Cuaresma, 2008, s.11-12).

Ayrıca okulda yapmayı planladığı işleri tarihlendirmekte ve bu tarihlere uymaya özen göstermektedir. Dış görünüşlerine, kılık ve kıyafetlerine çok fazla önem veren görsel öğretmenlerin masalarının üzerinde yığınlar bile olsa mutlaka kendilerine özgü bir düzenleri vardır ve bu tip öğretmenler sınıfta çok iyi gözlem yapmaktadırlar.

Oku/yaz öğrenciler görsel içeriklerle ve yazılı dil olarak sunulan bilgileri daha etkili bir şekilde öğrenmektedir. İyi hazırlanan slaytlar ya da uygun bir yazı taslağı sunan derslerde daha başarılı olmaktadır. Ders kitapları ve sınıf notları da bu öğrenciler için yararlıdır. Öğrenci sessiz bir odada kendi başına öğrenmekten mutlu olmakta ve bir şeyi hatırlamaya çalışırken bilgiyi “aklın gözünde” görebilmektedir. Bu tür öğrenciler derslere girip ders kitaplarını okuyarak öğrenmek isteyebilmektedirler (Rolfe ve Cheek, 2012, ss. 176). Oku/yaz öğrenciler; renk kodlaması kullanmakta ve önemli gördükleri noktaları zıt renklerle vurgulamaktadır. Ayrıca anahtar bilgileri vurgulayan cümleleri yazmakta, diyagramlar için yazılı açıklamalar yapmaktadırlar. Ezberlenmesi gereken bilgiler için görsel hatırlatıcılar hazırlamaktadırlar (Rolfe ve Cheek, 2012, ss. 176-177).

Oku/yaz öğretmenler ise bir şeyleri açıklamak için yazılı metinler kullanmaktadırlar. Öğrencilerine birçok el notu vermekte, özetler hazırlamakta, yazılı sınav ve testler yapmaktadırlar. Kelimeleri öncelikleri ve kategorilerine göre sıraya koyma eğilimi göstermektedirler. Ödevler hakkında çok sayıda yorum yazabilen bu öğretmenler, dikey ve sola hizalanmış düzenleme listeleri oluşturmaktadır. Bu tip öğretmenler tahtaya önemli kelimeler yerleştirmekte, yazım ve dilbilgisi hataları ile ilgili olarak öğrencilere şifreli yorumlar yazabilmektedir. Tanımlayın, vakayı geliştirin, kanıtlayın, deneme yazın, kendi kelimelerinizle açıklayın, analiz edin gibi kelimeler kullanarak sorular sormaktadır (Fleming, 2012, s.13).

Kinestetik/dokunsal öğrenciler, etkinlik ve uygulamalar aracılığı ile öğrenmeye meyillidirler. Öğrenme ortamında fiziksel olarak aktif olmaktan ve pratik gösterilerden yararlanırlar. Pratik örnekler ve senaryolar aracılığıyla çalışmak bu öğrencilere yardımcı olmaktadır. Bu öğrenciler ne söylendiğini hatırlamak için kullanılabilecek anahtar kelimeleri ve cümleleri yazmaktadırlar. Bilgi

kartlarını bir dizi adımı öğrenmek için görsel bir sıraya koymaktadırlar. Kilit noktalar için hatırlatıcı kullanan bu öğrenciler, önemli bilgileri bilgisayarlarına kopyalamaktadırlar. Önemli bilgilerin kayıtlarını dinlemekte, gereken şekilde kendi kayıtlarını hazırlamaktadır (Rolf ve Cheek, 2012, ss. 176-177).

Öğretmenler açısından ele alındığında ise; kinestetik öğretmenler, derste vücutlarının tamamını veya ellerini kullanarak gerçekleştirdikleri sözsüz iletişim becerileriyle öğrencileriyle ilişki kuran ve ders anlatmayı tercih eden kinestetik/dokunsal öğretmenler, genellikle öğrencilerden gelen görsel ve işitsel mesajları tam olarak algılayamazlar. Özellikle yeni bir bilgiyi hatırlamak için dokunsal uyarana ihtiyaç duyan kinestetik/dokunsal öğretmenlerin somut bir materyale dokunma şansları yoksa konuyla ilgili metni okurken altını çizmek, not almak gibi teknikler kullandıkları bilinmektedir (Fleming, 1995, s. 309).

Kinestetik/dokunsal öğretmenler adeta vücut hareketleriyle ortaya koydukları sözsüz iletişim becerileriyle, öğretim süreçlerinde uyguladıkları öğretme stilleriyle beden dilini birleştirirler. Hatta bu profildeki öğretmenler kas belleğine sahip oldukları için genellikle sınıf içinde sürekli gezerek, beden hareketleriyle taklitler ve canlandırmalar yaparak dersi anlatmayı tercih etmektedirler. Kinestetik/dokunsal öğretmenler bazen farkında olmadan öğrencileriyle konuşurken onlara elleriyle dokunur ve bu temasla daha etkili bir şekilde iletişim kurduklarını düşünürler. Çünkü dokunmak onların hem öğretim yöntemlerinin hem de öğrencileriyle etkili iletişim kurmalarının en önemli parçasıdır (Dunn, 1988). Benzer şekilde kinestetik/dokunsal öğretmenin sadece adıyla çağırmak yerine omzuna dokunması ya da onu başarılı bulduğunda başının okşanmasını oldukça değerli bulan dokunsal öğrenciler de öğrenirken öğretmenleriyle temas halinde olmayı tercih ederler (Ersoy, 2003).

Kinestetik/dokunsal tercihleri olan öğretmenler dersteyken sürekli olarak öz saygıya, sosyal becerilere ve kendini ifade etme konularına odaklanırlar. Öğrencilerinin duygularına son derece özen gösteren, onların derste oldukça rahat olmalarını ve öğrenirken eğlenmelerini isteyen dokunsal öğretmenler böyle bir sınıf ortamı hazırlamak adına derste öğrencileriyle dokunsal temas kurmaya büyük önem verirler (Akman ve Muğan, 2004).

Bu tip öğretmenler açık kitap incelemeleri yapmayı tercih etmektedirler. Bir konuyu açıklamak için gerçek yaşam örneklerini kullanmaktadırlar. Bir öğretme seansına gerçeklik getiren şeyler seçmekte, herhangi bir yazılı çalışmada metafor, örnekler ve benzetmelerden yararlanmaktadır. Konuk konuşmacıları, örnek olayları, pratik çalışmaları, sahaları ve laboratuvarları ziyaret ettirmektedir. Sergiler, örnekler, gazete öyküleri, çalışma modelleri, ürünler ve insanlarla öğretmektedir. Deneyimleyin, uygulayın, gösterin, yapın, toplayın gibi sözcükler kullanarak yazılı sınav soruları hazırlamaktadır. Öğrencilerin tüm duyularını kullanmalarını, nesneleri sınıfa getirmelerini ve derslere fiziksel katılım sağlanmasını istemektedirler (Fleming, 2012, s.23).

İşitsel öğrenciler ise duydukları bilgileri hatırlamaya eğilimlidirler. Bu öğrenciler konuşulan dilde sunulan bilgilerden yararlanmaktadırlar. Derslerde öğrenir ve grup tartışmasının ya da ses kasetlerinin dinlenmesini tercih etmektedir. Bilgi sesini duydukları şekilde hatırlayabilir ve bunu yüksek sesle tekrarlamak isteyebilirler. Bu öğrenciler, örnekler üzerinde konuşmaktan yararlanmaktadırlar (Rolf ve Cheek, 2012, ss. 176-177).

İşitsel tercihleri olan öğretmenler genellikle dersi anlatıp birçok soru sormaktadırlar. Sınıf içi tartışmalara katılmaya, sesli okumaya ve ses kayıtlarını dinlemeyi de içeren öğrenme etkinliklerine sıklıkla yer vermektedirler. Derste oldukça konuşkan olan işitsel öğretmenler, güzel ve ahenkli konuşarak dersi anlatırken ses tonlarını iyi ayarlarlar. Bu tür öğretmenler müziğe duyarlıdır, iş yaparken müzik dinlemeyi ve sabah kalktuklarında şarkı mırıldanmayı severler (Peacock, 2001). Karşısındaki öğrenciyi ses tonundan arkası dönük olsa bile tanıyabilir, derste okumaktansa öğrencilerinin okumalarını dinlemeyi, dinlerken sürekli tasdik edici ya da reddedici sesler çıkarmayı tercih ederler. Ayrıca işitsel öğretmenler ders anlatımı sırasında sözsüz iletişimin

sesli tekniklerini kullanarak öğrencileriyle konuşurken ya da onları dinlerken sürekli “Hı hı, tamam, haa, hay, cık cık” şeklinde sesler çıkartırlar (Ersoy, 2003).

İşitsel öğretmenler derste öğrencileri çok fazla gözleri ile takip etmedikleri için onlar konuşurken öğrencilerini hiç dinlemiyormuş gibi gözükebilirler. Özellikle kendilerine öğrencileri tarafından soru sorulduğunda “bekleme zamanı” ilkesini uygulayabilen işitsel öğretmenler, sıklıkla kendisine yöneltilen bir soruyu içinden tekrar etme ihtiyacı duyabilmektedirler (Peacock, 2001).

Bu öğretmenler e-postayı kullanmayı tercih etmektedir. Sınıf tartışmalarını teşvik eden öğretmenler, tartışmayı noktalamak için monolog kullanmaktadır. Konuları açıklamak için kendi seslerini (konuşmayı), sınıfta bantlar, uzman görüşlerini ve canlı telefon görüşmelerini kullanmaktadırlar. Çevrimiçi tartışma formatlarını düzenlemekte, açıklayın, tartışın gibi kelimeleri kullanarak yazılı sınav soruları hazırlamaktadır (Fleming, 2012, s. 12).

4. VARK Öğrenme Stilleri Envanterinin Geçerlilik ve Güvenirliğin Doğrulanması

İlk olarak 1987 yılında, Yeni Zelanda Lincoln Üniversitesi’nden Neil Fleming tarafından geliştirilen VARK Öğrenme Stilleri Envanteri yalnızca bireylerin bilgi alışverişini nasıl yaptıklarını değil aynı zamanda bireylerin her türlü bilgiyi (iletiyi, mesajı) işleme tercihlerinin neler olduğunu ortaya çıkarmayı da amaçlamaktadır (Hawk ve Shah, 2007, s.2).

VARK envanterinde yer alan sorular bireylerin bilgi alışverişlerini nasıl yaptıklarını ve hangi algısal ve duyuşsal özelliğinin öğrenme ya da öğretme tercihlerinin belirlediğini tespit etmeye yöneliktir (Hawk ve Shah, 2007). Söz konusu envanteri oluşturan 16 soruda 16 farklı senaryo yaratılarak, bireyin o durumda ne yapacağı sorulmaktadır. “Yapılandırılmış cümle seçeneklerinden oluşan bu envanter aracılığıyla öğretmenlerin sahip olduğu öğrenme stillerini de belirlemek mümkündür” (Fleming, 2012; Balakrishnana ve Woodsb, 2013).

VARK Öğrenme Tercihleri Envanteri yalnızca bireylerin bilgi alışverişlerini nasıl yaptıklarını değil aynı zamanda bireylerin her türlü bilgiyi işleme tercihlerinin neler olduğunu ortaya çıkarmayı da amaçlamaktadır (Hawk ve Shah, 2007, s.2). Söz konusu envanterde çeşitli dönemlerde değişimler yapılmakla birlikte Fleming (1995, 2001, 2010 ve 2012) yıllarına ait VARK envanteri aracılığıyla bireylerin görsel, işitsel, okuma/yazma ve kinestetik/dokunsal tercihlerini başarılı bir şekilde ölçümlemek mümkündür (Balakrishnana ve Woodsb, 2013). VARK envanteri kolay uygulanabilir oluşu, geçerliliği ve öğrenme materyallerinin zenginliği nedeniyle çokça tercih edilmektedir (Leite, Svinicki ve Shi, 2010, s. 324).

VARK Öğrenme Stilleri Envanterinin İngilizce metni geçerlilik güvenirlik çalışması Leite, W. L., Svinicki, M. ve Shi, Y. (2010) tarafından yapılmış olmakla birlikte Kalkan (2007) tarafından Türkçeye çevrilen envanterin geçerlilik ve güvenirlik çalışması bu çalışmada gerçekleştirilmiştir.

İyi bir ölçme ve ölçmeyi gerçekleştiren ölçme aracında aranan temel niteliklerden en önemli ikisi; güvenirlik ve geçerliktir. Güvenirlik; aynı şeyin bağımsız ölçümleri arasındaki kararlılıktır. Ölçülmek istenen belli bir şeyin sürekli olarak aynı sembollerle almasıdır. Aynı süreçlerin izlenmesi ve aynı ölçütlerin kullanılması ile aynı sonuçların alınmasıdır. Ölçmede geçerlik ise; ölçülmek istenen şeyin ölçülebilmeye olma derecesidir (Gürbüz ve Şahin, 2015, s.25). Türkçeye çevrilen envanterin geçerlilik ve güvenirlik çalışması araştırmacı tarafından yapılmıştır.

4.1. Örneklem Grubu

Bu araştırmanın örneklem kümesi, özel ve devlet okullarında aktif olarak çalışan öğretmenler arasından “amaçlı örnekleme” yoluyla seçilmiştir. Araştırmanın örneklem grubunu Türkiye’nin farklı bölgelerinde görev yapan 318 öğretmen oluşturmaktadır. Envanter internet ortamında uygulanmış ve veriler toplanmıştır.

4.2. Araştırma Yöntemi ve Analiz

Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışan, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan tarama modeli (Gürbüz ve Şahin, 2015, s.22) araştırma yöntemi olarak seçilmiştir.

Envanterin güvenilirliğini kestirebilmek amacıyla Cronbach Alpha katsayısı kullanılmıştır. Ölçeğin toplam güvenirlik katsayısı 0,76 olarak bulunmuştur. Özdamar (1999) Cronbach Alfa Katsayısı değerinin $0,61 < \alpha < 0,80$ olduğu zaman ölçek orta düzeyde güvenilir olduğunu söylemiştir (aktaran: Yaşar, 2014, s.63). Ölçme aracının tüm boyutlarında madde-test korelasyonu 0,36 ile 0,55 arasında değişmektedir. Madde-test korelasyonu 0,30 ve daha yüksek olan maddelerin bireyleri iyi derecede ayırt ettiği söylenebilir (Büyüköztürk, 2012, s. 171).

Bu araştırmada, VARK Öğrenme Stilleri Envanteri'nin yapı geçerliğinin test edilmesi amacıyla ilk olarak, birinci düzey doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır. "Doğrulayıcı faktör analizi, ölçme modellerinin geliştirilmesinde sık kullanılan ve önemli kolaylıklar sağlayan bir analiz yöntemidir. Bu yöntem, genellikle ölçek geliştirme ve geçerlilik analizlerinde kullanılmakta veya önceden belirlenmiş bir yapının doğrulanmasını amaçlamaktadır." (Aytaç ve Öngen, 2012, s. 16). Veri setinde eksik verinin olup olmadığını belirlemek amacıyla kayıp değerler incelenmiş ve eksik veri olmadığı tespit edilmiştir.

LISREL programının önereceği, araştırma örnekleminin yeterliliğinin değerlendirildiği kritik N değeri, ayrıca değerlendirilecektir. Veri setinde ordinal değişken türü kullanıldığı için Robust Maksimum Likelihood Metodu (Kline, 2011, s. 176) uygulamaya karar verilmiştir.

Tablo 1'de ölçme aracına uygulanan birinci düzey DFA sonucu ortaya çıkan uyum indeksleri verilmektedir.

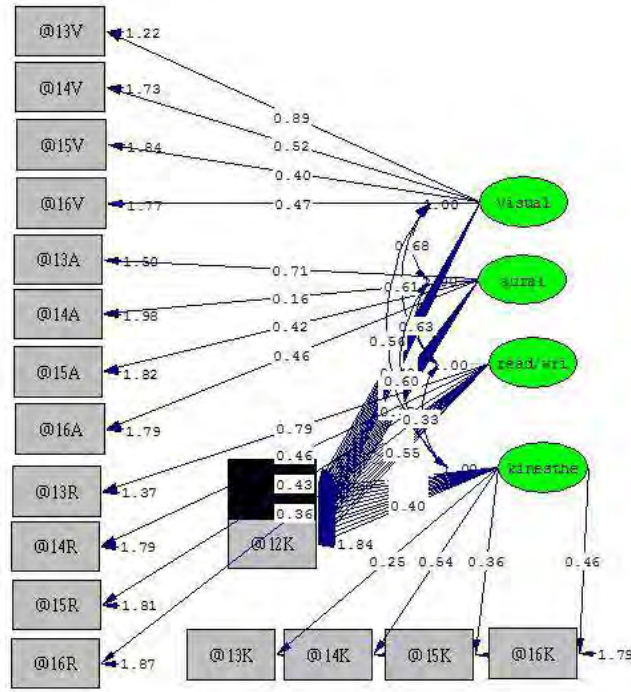
Model	χ^2	$(\chi^2/sd)^*$	RMSEA	SRMR	NNFI	CFI	GFI	AGFI
VARK: Birinci Düzey	4043,77	2,07	0,06	0,07	0,41	0,43	0,73	0,71

*sd = 1946, $p < 0,01$

Tablo 1. VARK Öğrenme Stilleri Envanteri'nin Birinci Düzey DFA Uyum Değerleri

Tablo 1'de, elde edilen bulgular incelendiğinde, VARK Öğrenme Stilleri Envanteri'nin 16 maddeden oluşan 4 faktörlü yapısının genel olarak vasat uyum değerleri ortaya koyduğu görülmektedir. Ancak, büyük örneklemelerde, χ^2/sd değeri de yeterlik için bir ölçüt olarak kullanılabilir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2012; Kline, 2011; Sümer, 2000). Bu değer ($\chi^2/sd = 2,07 < 3$) incelendiğinde, modelin kabul edilebilir olduğu ve bir model olarak doğrulandığı görülmektedir.

Kritik N değeri LISREL yazılımı tarafından 165,16 olarak hesaplanmıştır. Bu değer, araştırmada kullanılan 318 birim örneklemin yeterli olduğunu göstermektedir.



Chi-Square=4043.77, df=1946, P-value=0.00000, RMSEA=0.058

Şekil1. VARK Öğrenme Stilleri Envanteri'nin DFA Sonuçları: Birinci Düzey Yol Diyagramı

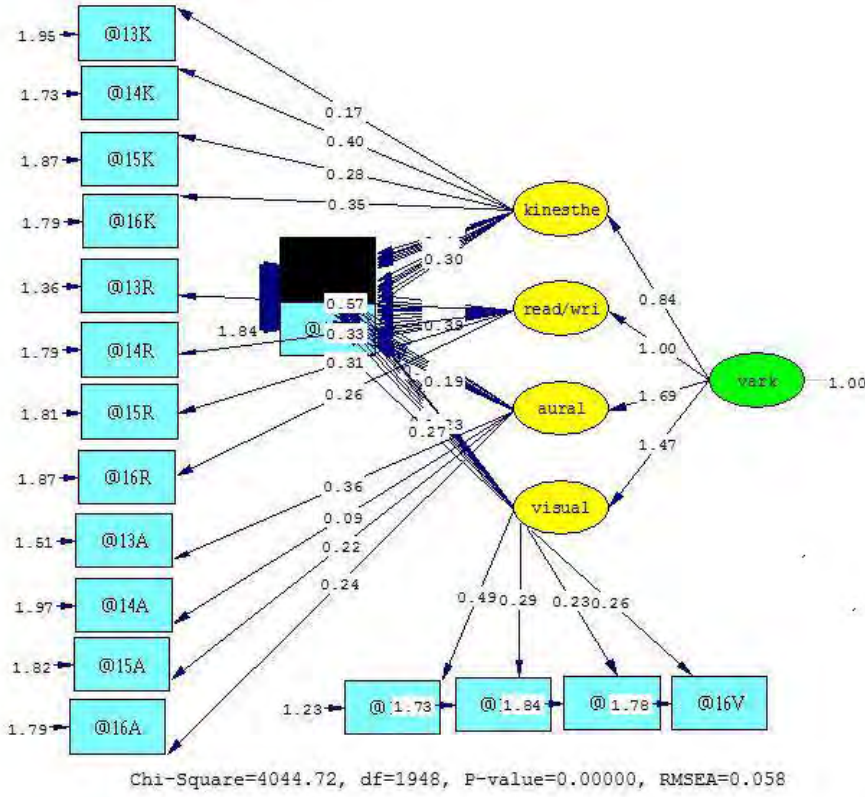
Daha sonra ikinci düzey DFA uygulamasına geçilmiştir. Tablo 2'de ölçme aracına uygulanan ikinci düzey DFA sonucu ortaya çıkan uyum indeksleri verilmektedir.

Model	χ^2	$(\chi^2/sd)^*$	RMSEA	SRMR	NNFI	CFI	GFI	AGFI
VARK: İkinci Düzey	4044,72	2,08	0,06	0,07	0,41	0,43	0,73	0,71

*sd = 1948, $p < 0,01$

Tablo 2. VARK Öğrenme Stilleri Envanteri'nin İkinci Düzey DFA Uyum Değerleri

Tablo 2'den elde edilen bulgular incelendiğinde, VARK'ın 16 maddeden oluşan 4 faktörlü yapısının genel olarak vasat uyum değerleri ortaya koyduğu görülmektedir. Ancak, büyük örneklemelerde, χ^2/sd değeri de yeterli için bir ölçüt olarak kullanılabilir (Çokluk vd., 2012; Kline, 2011; Sümer, 2000). Bu değer ($\chi^2/sd = 2,08 < 3$) incelendiğinde, modelin kabul edilebilir olduğu ve bir model olarak doğrulandığı görülmektedir. Ayrıca, araştırma örnekleminin yeterliliğinin değerlendirildiği kritik N (Critical N) değeri 165,28 olarak hesaplanmıştır. Bu değer, araştırmada kullanılan 318 birim örneklemin yeterli olduğunu göstermektedir.



Şekil 2. VARK Öğrenme Stilleri Envanteri'nin DFA Sonuçları: İkinci Düzey Yol Diyagramı

5. Sonuç

Öğretim süreçlerini düzenleyen ve yürüten öğretmenlerin öğrencilerin sahip oldukları farklı öğrenme stillerini bilmesi ve uygulaması önem taşımaktadır. Öğrencilerinin farklı öğrenme stillerini bilen bir öğretmen, farklı algılama stillerine göre iletişim ortamı kuracak ve dersi etkili bir şekilde yönetebilecektir. Farklı öğrenme stiline sahip öğretmenlerin öğrencilerine uygun yaklaşımlara göre düzenlenmiş sınıf ortamlarında, akademik başarılarının yükseldiği literatürde belirtilmektedir (Cengizhan, 2007, s.378; Ekici, 2001; Hasırcı, 2006; Güven, 2004).

İlk olarak 1987 yılında, Yeni Zelanda Lincoln Üniversitesi'nden Neil Fleming tarafından geliştirilen VARK Öğrenme Stilleri Envanteri bireylerin bilgi alışverişini nasıl yaptıklarının yanı sıra bireylerin her türlü bilgiyi işleme tercihlerinin neler olduğunu da ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır (Hawk ve Shah, 2007, s.2).

Öğretmenlerin kendilerinin ve öğrencilerinin algısal öğrenme stillerini bilmeleri ve bu konudaki farkındalıklarının artması gelecek nesillere doğru kanal ve yöntemlerle eğitim verilmesine olanak sağlayacaktır. VARK Öğrenme Stilleri Envanterinin Türkçe versiyonunun geçerlilik ve güvenilirliğinin ortaya konması iyi eğitilmiş nesillerin yetiştirilmesi açısından önem taşımaktadır. İngilizce metni geçerlilik güvenilirlik çalışması Leite, W. L., Svinicki, M. ve Shi, Y. (2010) tarafından yapılan VARK Öğrenme Stilleri Envanterinin Türkçe versiyonunun geçerlilik ve güvenilirlik çalışması bu araştırma ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın örneklem grubunu Türkiye'nin farklı bölgelerinde görev yapan 318 öğretmeni oluşturmaktadır. Envanter internet ortamında uygulanmış ve veriler toplanmıştır. Toplanan veriler LISREL programında analiz edilerek doğrulayıcı faktör

analizi yapılmış, Türkçeye çevrilmiş VARK Öğrenme Stilleri Envanteri'nin geçerlilik ve güvenirlik çalışması sonucunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Birinci düzey DFA uyum değerleri incelendiğinde, VARK Öğrenme Stilleri Envanteri'nin 16 maddeden oluşan 4 faktörlü yapısının genel olarak vasat uyum değerleri ortaya koyduğu görülmüştür. Büyük örneklemelerde, χ^2/sd değeri de yeterlik için bir ölçüt olarak kullanılabilir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2012; Kline, 2011; Sümer, 2000). Bu değer ($\chi^2/sd = 2,07 < 3$) incelendiğinde model kabul edilebilir olarak değerlendirilmiş ve doğrulanmıştır.

İkinci düzey DFA uyum değerleri incelendiğinde bulgular incelendiğinde ise, VARK'ın 16 maddeden oluşan 4 faktörlü yapısının genel olarak vasat uyum değerleri ortaya koyduğu tespit edilmiştir. Büyük örneklemelerde yeterlik için bir ölçüt olarak kullanılan (Çokluk vd., 2012; Kline, 2011; Sümer, 2000) χ^2/sd değeri ise $2,08 < 3$ bulunmuştur. Bu sonuç ışığında modelin kabul edilebilir olduğu ve bir model olarak doğrulandığı ifade edilebilecektir. Ayrıca, araştırma örnekleminin yeterliliğinin değerlendirildiği kritik N (Critical N) değeri 165,28 olarak hesaplanmıştır. Bu değer, araştırmada kullanılan 318 birim örneklemin yeterli olduğunu göstermektedir.

Kendi alanında bir ilk olan bu araştırmada elde edilen veriler dikkate alındığında; öğretmenlerin kendi ve öğrencilerinin algısal öğrenme tercihlerini tespit etmede VARK envanterinin kullanılabileceği görülmüştür. Bu özgün çalışma ile elde edilen dikkate değer bulguların destekleyici araştırmalarla ileriye taşınmasının alana önemli katkılar sunacağı mütealaa edilmektedir. Bu amaçla, araştırmada kullanılan yöntem dışında, görsel, işitsel, oku/yaz ve kinestetik öğretmen-öğrenci profillerinin sınıf ortamlarında hareket tarzlarını bilmek suretiyle, hem kendisinin hem de öğrencilerin algısal öğrenme tercihleri hakkında görüş sahibi olunması önerilmektedir. Bu sayede farklı öğrenme stillerine sahip öğrencilerin de öğrenme sürecine dahil edilmesi sağlanabilecektir.

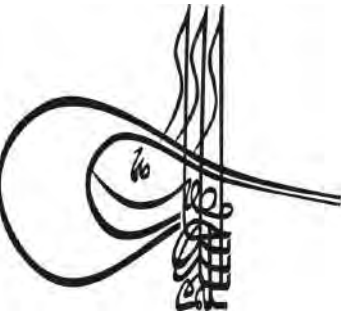
KAYNAKÇA

- Açıkgöz, K.Ü. (2009). *Etkili öğrenme ve öğretme*, 8.Baskı, Ankara: Biliş.
- Akman, N. H. ve Muğan, C.Ş. (2004, Mayıs). *Muhasebe eğitiminde öğretim ve öğrenim yöntemleri ile ders başarısı arasındaki ilişki: Pilot çalışma*. XXIII. Türkiye Muhasebe Eğitimi Sempozyumu'nda sunulmuş bildiri, Antalya.
- Argut S., Mustafaoglu R. vd. (2017). *Sağlık Bilimleri Fakültesi Öğrencilerinin Öğrenme Tercihlerinin Belirlenmesi*. Clin Exp Health Sci 2017: DOI: 10.5152/clinexphealthsci.2017.299
- Aytaç M. ve Öngen B. (2012). Doğrulayıcı faktör analizi ile yeni çevresel paradigma ölçeğinin yapı geçerliliğinin incelenmesi, *İstatistikçiler Dergisi*, 5 (2012), ss. 14-22
- Bacanlı, H. (2015). *Eğitim Psikolojisi*. 22.Baskı, İstanbul: Pegem Akademi.
- Balakrishnana, B.ve Woodsb, P.C., (2013). A comparative study on real lab and simulation lab in communication engineering from students' perspectives. *European Journal of Engineering Education*, 38(2), 159–171.
- Boydak, A. (2014). *Öğrenme Stilleri*. 16.Baskı, İstanbul: Beyaz.
- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Cengizhan, S. (2007). Proje temelli ve bilgisayar destekli öğretim tasarımlarının; bağımlı, bağımsız ve işbirlikli öğrenme stiline sahip öğrencilerin akademik başarılarına ve öğrenme kalıcılığına etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(3), 377-401.

- Cesur, M.O., (2008). *Üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin yabancı dil öğrenme stratejileri, öğrenme stil tercihi ve yabancı dil akademik başarısı arasındaki açıklayıcı ve yordayıcı ilişkiler örüntüsü*. Doktora Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Cuaresma, J. (2008). *Learning style preferences and academic performance of PHEM majors at the University of the Cordilleras*. Undergraduate Thesis. University of the Cordilleras, Baguio City.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. & Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik SPSS ve Lisrel uygulamaları*. Ankara: PEGEM Akademi.
- Demir, A., (2006). *Eğitim kurumu yönetici adaylarının eğitim yönetimi ders notları*. Ankara:MEB.
- Dunn, R. (1988). Learning styles: Link between individual differences and effective instruction. *North Carolina Educational Leadership*, 2(1), 4 - 22.
- Ekici, G. (2003). *Öğrenme stiline dayalı öğretim ve biyoloji dersi öğretimine yönelik ders plan örnekleri*. Ankara: Gazi.
- Erden, M. ve Altun, S. (2006). *Öğrenme stilleri*. İstanbul: Morpa.
- Erden, M. ve Akman, Y. (2014). *Gelişim ve öğrenme*. (21. Baskı), Ankara: Arkadaş.
- Ersoy, S. (2003). *İlköğretim 6.,7. ve 8. sınıf öğrencilerinin İngilizce dersindeki başarılarına göre öğrenme stilleri ve çalışma alışkanlıklarının incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Fleming, N.D; (1995), *I'm different; not dumb. Modes of presentation (VARK) in the tertiary classroom*, in Zelmer,A., (ed.) *Research and Development in Higher Education*, Proceedings of the 1995 Annual Conference of the Higher Education and Research Development Society of Australasia (HERDSA),HERDSA, Volume 18, pp. 308 – 313, http://www.vark-learn.com/wp-content/uploads/2014/08/different_not_dumb.pdf
- Fleming, N. ve Mills, C. (1997). Not Another Inventory, Rather a Catalyst for Reflection. *Improve the Academy*, 11, 129-137.
- Fleming, N. (2001). *Teaching and learning styles: VARK Strategies*. Honolulu Community College, 25 Mayıs 2015 tarihinde <http://www.vark-learn.com/english/index.asp>. VARK Öğrenme Stili Web Sitesi. <http://www.vark-learn.com> adresinden alınmıştır.
- Fleming, N. ve Bonwell, C.C. (2001). *How do I learn best, a students' guide to improved learning*, Version 3,0. New Zealand: Christchurch.
- Fleming, N., (2010). *VARK: A guide to learning styles*. 25 Mayıs 2015 tarihinde <http://www.vark-learn.com/english/index.asp>. adresinden ve VARK Öğrenme Stili Web Sitesi. <http://www.vark-learn.com> adresinden alınmıştır.
- Fleming, N. (2012). *Teaching And Learning Styles VARK Strategies, Revised and reprinted* April 2012, Lyttelton, New Zealand: The Software Workshop: 25 Mayıs 2015 tarihinde www.varklearn.com adresinden alınmıştır.
- Gilakjani, A.P., (2012). Visual, auditory, kinaesthetic learning styles and their impacts on english language teaching. *Journal of Studies in Education*, 2(1), 104-114, 25 Mayıs 2015 tarihinde <http://dx.doi.org/10.5296/jse.v2i1.1007> adresinden alınmıştır.
- Gürbüz, S. ve Şahin, F. (2015). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri: Felsefe Yöntem Analiz*. 2. Baskı, Ankara: Seçkin.

- Güven, M. (2004). *Öğrenme stilleri ile öğretme stratejileri arasındaki ilişki*. Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Hawk, T. F. ve Shah, A. (2007). Using learning style instruments to enhance student learning. *Decision Sciences Journal of Innovative Education*, 5 (1), 1-19, 25 Mayıs 2015 tarihinde <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1540-4609.2007.00125.x/pdf> adresinden alınmıştır.
- Hogan, R. L. (2009). Assessment of technology graduate students' learning preference styles utilizing the myers-briggs type indicator. *Journal of Industrial Technology*, 25(1), 1-7.
- İpşir, D. (2002). Sınıf yönetiminde; öğrencilerle sağlıklı iletişim kurabilmenin ve olumlu sınıf ortamı yaratmanın rolleri. *Millî Eğitim Dergisi*, 161, 153-154.
- Kaplan, E.J. ve Kies, D.A., (1995). Teaching styles and learning styles: Which came first? *Journal of Instructional Psychology*, 22(1): 29-34.
- Kia, M., A. Alipour, A., ve Ghaderi, E. (2009). Study of learning styles on their roles in the academic Achievement of the students of Payame Noor University. 20 Mayıs 2015 tarihinde <http://tojde.andolu.edu.tr/tojde/34/notes>, adresinden alınmıştır.
- Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling* (3th ed.). New York, London: The Guilford Press.
- Leite, W. L., Svinicki, M. ve Shi, Y. (2010). Attempted validation of the scores of the VARK: Learning styles inventory with multitrait-multimethod confirmatory factor analysis models. *Educational and Psychological Measurement*. 70(2), 323-339.
- Muthén, L. K., & Muthén, B. O. (2002). How to use a Monte Carlo study to decide on sample size and determine power. *Structural Equation Modeling*, 9(4), 599-620. http://dx.doi.org/10.1207/S15328007SEM0904_8
- Offir B., Lev, Y., ve Shteinbok, A. (2004). An integrated analysis of verbal and nonverbal interaction in conventional and distance learning environments. *J. Educational Computing Research*, 31(2), 101-118.
- Özdamar, K. (1999) *Paket Programlar İle İstatistiksel Veri Analizi I*. Kaan Kitabevi, Eskişehir
- Peacock, M. (2001). Match or mismatch? Learning styles and teaching styles in EFL. *International Journal of Applied Linguistics*, 11 (1), 1-20. Plains, NY: Longman, 21 Mayıs 2015 tarihinde <http://dx.doi.org/10.1111/1473-4192.00001> adresinden alınmıştır.
- Sökezoğlu, D. (2003, Ekim30-31) *Öğretim elemanı ve öğrenci görüşlerine göre görsel, işitsel ve dokunsal algı türlerinin piyona eğitimindeki kullanıma düzeyi*. Cumhuriyetimizin 80.Yılında Müzik Sempozyumu içinde (s. 224-229), İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Şimşek, N. (2002). *BİG 16 Öğrenme Biçimleri Envanteri*. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*. 1(1), 33-47.
- Şimşek, Ö. (2007). *Marmara öğrenme stilleri ölçeği'nin geliştirilmesi ve 9-11 yaş çocuklarının öğrenme stillerinin incelenmesi*. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Uğur, N. (2008). *Algısal öğrenme stilleri açısından ilköğretim 4. sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarının ve öğretmen uygulamalarının incelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

- Üredi, L. (2006). *İlköğretim I. ve II. kademe öğretmenlerinin öğretim stili tercihlerine göre öğretmenlik mesleğine ilişkin algılarının incelenmesi*. Doktora tezi Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Wheeler, P. (2001). The Myers-Briggs Type Indicator and applications to accounting education and research. *Issues in Accounting Education*, 16(1), 125-150.
- Vural, E. (2007). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin kişilik özellikleri ile okul kültürü algıları arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi: Kartal İlçesi Örneği*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Yaşar M. (2014). İstatistiğe Yönelik Tutum Ölçeği: Geçerlilik ve Güvenirlik Çalışması, *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı 36 (Temmuz 2014/II), ss. 59-75, http://pau.egitimdergi.pau.edu.tr/Makaleler/1428620766_5.pdf



Article Info/Makale Bilgisi

✍ Received/Geliş: Mayıs 2018

✓ Accepted/Kabul: Haziran 2018

✍ Referees/Hakemler: Prof. Dr. Mehmet Dursun ERDEM - Dr. Öğr. Üyesi Serdar BULUT

This article was checked by iThenticate.

TÜRKÇE DERS KİTAPLARINDA KÜLTÜR TEMELLİ OLARAK HAZIRLANAN ETKİNLİKLER ÜZERİNE BİR İNCELEME (5. SINIF TÜRKÇE DERS KİTABI ÖRNEĞİ)

Bahadır GÜLDEN*

ÖZET

En temel eğitim- öğretim materyalleri olmaları bakımından ders kitaplarının içeriği, hazırlandığı öğretim programının esaslarına uygunluğu, neyi, nasıl, ne kadar ve neden ele aldığı gibi hususların irdelenmesi önemlidir. Bu nedenle, ders kitapları üzerine belirtilen sorulara yanıt aramak için pek çok araştırma gerçekleştirilmiştir. Bunlara ek olarak dil ile kültür arasındaki ilişki, Türkçe ders kitaplarının başka bir yükümlülüğünün daha olduğunu, buna bağlı olarak da irdelenmesi gereken başka bir niteliğinin olduğu anlamına gelmektedir. Türkçe öğretim programlarının genel amaçları başta olmak üzere çeşitli kısımlarında kültüre dair hedeflere ve beklentilere yer verilmiştir. Kültüre verilen önem Milli Kültür, Okuma Kültürü, Milli Mücadele ve Atatürk gibi kültürün daha yakından ele alındığı temalarla da kendini göstermektedir. Ancak “kültür”ün, hacmi ne kadar geniş bir kavram olduğu hatırlandığında sadece bu temalar üzerinden kültür aktarımı sürecini yürütmenin yetersiz kalacağı anlaşılabacaktır. Hatta bütün temaların ve etkinliklerin, kültür temelli bir anlayış ile oluşturulmasına gayret gösterilse dahi pek çok kültürel unsura değinmek yine de mümkün olmayabilir. Kuşkusuz diğer temalarda da kültürel unsurlara yer verilmiştir. Bu çalışma kültür ile doğrudan ilişkilendirilmemiş olan temaların etkinliklerinde hangi kültürel öğelerden yararlanıldığına, kültür temelli olarak hazırlanan etkinlikler varsa hangi kültürel unsurların tercih edildiğine dair veriler elde etmeyi amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda da 2017-2018 Eğitim- Öğretim Yılı’nda Türkçe ders kitabı olarak kullanılmış kitaplar örneklem olarak belirlenmiştir. Hangi bulgunun kültürel veri olarak değerlendirileceğini belirlemek amacıyla kültür ölçütü olarak ise Somut Olmayan Kültürel Miras Listesi içindeki kültür unsurları belirlenmiştir. Nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi yapılarak “Çocuk Dünyası, Erdemler, Bilim ve Teknoloji,

Sağlık- Spor, Okuma Kültürü, Doğa ve Evren” temalarının sadece etkinlikleri incelenmiş, edindirmeyi amaçladıkları kazanımları kültür temelli olarak aktaran etkinlikler belirlenmiştir. Etkinliklerin edindirmeyi amaçladığı kazanımı hangi kültürel unsur üzerinden verdiği ve bu kültürel unsurdan nasıl yararlandığı irdelenmiştir. Bahsi edilen temalarda on sekiz adet etkinliğin kültürel unsurlardan yararlanılarak işlevselliğinin artırıldığı ya da kültürel unsurlar hakkında etkinliklerde ek bilgilere yer verilerek kültürle ilişkilendirildiği saptanmıştır. Etkinliklerde Somut Olmayan Kültürel Miras Unsur Listesi’nde yer alan atasözleri, deyimler, şiirler, Nasreddin Hoca fıkrası, Karagöz, Kuş evleri, sadaka taşları (Yardımlaşma), çocuk oyunları ve oyuncakları, cirit, güreş, nişan alma, halk mutfağı, çömlekçilik geleneği gibi kültürel unsurlardan yararlanıldığı tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Kültür, Ders kitabı, Etkinlik

AN EXAMINATION SUMMARY FOCUSED ON ACTIVITIES IN TURKISH COURSEBOOK ABOUT CULTURAL EVENTS (5TH GRADE TURKISH COURSEBOOK SAMPLE)

ABSTRACT

As it is known, coursebooks are the most basic educational materials, so it is important to examine a coursebook, especially in terms of what mentioned in the coursebook and how it is mentioned and whether the coursebook is prepared according to curriculum or not. To clarify all these problems, in-depth research has been done. In addition to these terms, the relation between the language and culture reveals a new term that should be also examined before preparing a coursebook. According to Turkish curriculum, primary purpose is to focus on cultural facts and expectations. Detailed themes like “ National culture, literacy, war of independence and Atatürk (great leader of Turkish independence war and Turkish society) are frequently mentioned in Turkish coursebooks, that’s why culture is important point for Turkish coursebooks. However, if we think that the term “ culture “ is so wide and endless, using only these themes for cultural transmission is not enough for the cultural process. Even if all terms and activities in Turkish coursebooks are prepared according to cultural facts, it is impossible to give a place to all cultural components. It is certain that other themes also include cultural facts. This study aims to collect information about which cultural items are used in the activities that are implicitly related with culture and which cultural items are used while preparing culture-based activities. In accordance with this purpose, Turkish coursebooks used in 2017-2018 school year are taken as an example. To determine which cultural finding can be used as a data, cultural elements in intangible culture heritage list are chosen as a criterion. By using document review, one of the methods of qualitative research, activities of themes like “ World of children, moralities, science and technology, health-sport, literacy, nature-universe are analyzed, and their purposes are controlled according to cultural facts. It is determined that 18 activities in mentioned themes are reviewed and their effectiveness are increased, moreover these activities are associated with cultural facts. In

activities, cultural facts which are in the list of intangible culture heritage list like proverbs, idioms, poems, anecdotes from Nasreddin hodja (wise person who lived in old times and is generally known for his anecdotes and funny stories) Karagöz (famous character from old Turkish shadow puppetry), bird houses, alms stones (which are used for charity between the people), child games and toys, javelin, wrestling, aiming, traditional kitchen, pottery tradition are used.

STRUCTURED ABSTRACT

Expressing the definition of culture is a difficult concept as express the definition of culture as it has a broad spectrum of meanings. In the back “culture” published by A Kroeber and C Kluchhohn in 1952, 164 different culture definitions are mentioned (Engin 1990 s. 166). However, this research can be regarded as the whole of literacy and artistic qualities of language, life forms, value judgements, nutrition and entertainment habits of the society in which the study of society is concerned in terms of its cultural functions. The fact that language is a concept that is intricated with culture is an opportunity in the field of teaching Turkish as much as it’s compulsory to use culture in Turkish teaching. (At the same time, there is a cultural responsibility) Turkish teaching programs (2006, 2015, 2017, 2018) in which the structuralist philosophy is dominant, is carried out with an activity based approach and each activity is directly or indirectly related to content of reading, listening/tracing. Language has a distinct importance in the process of learning and transferring culture. The aim is to create the necessary knowledge skills and attitudes for students and to develop them by using. Thus the students use the language to create identity and create a culture field in school and everyday life. This makes easier for student to learn and adapt to the culture in which he lives (Güneş, 2014: 25) For this reason, it is important to utilize language and culture in this intricate structure as well as in the text of activity builder. The theme is highly used to link the cultural context directly or indirectly to the cultural elements in the event where it is desired that the concept of the culture be so wide and inclusive, whatever the chosen literary text or the acquired aim of acquisition is. The hypothesis that is put forward will bring to mind the question of whether there is a cultural dimension of the activities and whether there is a need for a special effort to gain a cultural dimension in the activities. It is possible to say that the main function of the textbook and its role on the teaching, but to be mentioned is the most important material that comes to mind first of all among the printed teaching materials. Especially millions of students participated in the educational activities and functions of textbooks shows diversity in a country where every student in terms of sub-cultures such as Turkey are more important depending on the circumstances. However, the preparation of the boks became more difficult. Because of the mentioned situation, and the blending of the cultural diversity in the boks necessitates that each individual can be informed about the sub-cultures outside the region, and the textbooks have to be prepared with a more systematic approach in terms of the quality of the cultures.

Method

In the research, data were obtained by applying document examination method from qualitative research design. The document analysis involves the analysis of written materials containing information about the cases or phenomena that is targeted.

Universe and Sample

The researcher's research constitutes Turkish textbook used in 5, 6, 7, 8. class academies within the academic year of 2017-2018. As a sample, it involves Turkish coursebook which is used at 5. class level. The book has the feature of being the book prepared according to the best curriculum standards among the books, the example has been the preferred option.

Analysis of Data

In the activities of the themes of Child World, Virtues, Science and Technology, health- Sport, Reading culture, Nature and Universe in the 5th grade Turkish course book which constitutes the sample of the research, It has been determined whether or not it is found in the cultural elements in the Intangible Cultural Heritage List prepared by Unesco, so that it was determined that the activities identified from these elements transferred the achievements they intended to acquire into a culture-based understanding. It was examined which cultural elements the designated events carry and how they are benefited from these cultural elements.

Result and Suggestions

That it is not possible to distinguish language from culture and culture from language, the fact that these two concepts are in a compound with each other requires the need for another in every situation where the acquisition of these two concepts is aimed at. Güvenç said "Whatever is in culture, the language has also it. Everything on the language comes from the culture. The culture lives, develops and accumulates with language. Language is treasure, consciousness and spirit of culture. (Akt. Yıldız, Okur, Arı & Yılmaz, 2013: 15). In fact, in the context of the results obtained in this study, as mentioned above, findings have been obtained that suggest language should be used in culture, and culture should be taught in culture. In the 5th grade Turkish textbook which is preferred as a sample, the activities of "The Child World, Virtues, Science and Technology, Health- Sport, Reading Culture, Nature and Universe themes" which are not directly related to culture are examined, eighteen activities were identified that were constructed with cultural features besides the content of their texts. It has been determined that it benefited from cultural elements such as proverbs, idioms, poems, Nasreddin Hodca jokes, Karagöz, bird houses, charity stones (solidarity), children's games and toys, javelin, wrestling, aiming, public cuisine, pottery tradition. all of the preferred cultural elements not only increase the functionality of the activities but also draw attention to another point. This point is that almost every element has been strived to make the students interested. Children's games-toys, aquatic candy, Karagöz, bird houses, charity stones, wrestling, javelin, archery, Nasreddin Hodca jokes can be seen as an example of cultural elements that attract students.

Whatever the targeted achievement of the events, the use of the culture, or the inclusion of cultural information in addition to that gain, did not cause any influence except to increase the functionality of the event. In short, it enhances the function of utilizing the cultural elements regardless of which skill area or achievement, and also contributes to the learning of the students about the culture concept which has a very wide border. It is therefore important to identify the cultural elements that can be indirectly or directly covered by each theme and which can draw attention to the developmental stages of the pupils in terms of their characteristics and to systematically include them in the activities of the book authors. At the beginning of our study, goals such as acquisition of culture, culture transmission and cultural values which are frequently emphasized among the objectives of curriculum, education system should not be left to the fate of the cultural sensitivity thresholds of course book authors. The curriculum provides a list of which topics the course books will form. According to the grade level, the themes that must be included in the textbooks are also pointed. As contained in the contextual, container, restrictive, binding provisions, it is necessary to include a section where the cultural elements are spread over the classes according to a certain class, and the provisions in which the cultural elements that are required to be mentioned in the texts and activities are specified in concrete terms. So that it will be determined how much and when cultural elements will be included in the textbooks, and the problem will arise from cultural approaches of different publishing houses.

Keywords: Culture, coursebook, activity

Giriş

Kültür, geniş bir anlam yelpazesine sahip olması nispetinde tanımlaması da zor bir kavramdır. A. Kroeber ve C. Kluchhohn tarafından 1952 yılında yayımlanan “Culture” adlı kitapta yüz altmış dört farklı kültür tanımına değinilmiştir (Engin, 1990, s.166). Araştırmanın içeriği ile ilgili kültüre; işlevleri doğrultusunda değinmek gerekirse kültür, yaşanan toplumun dilinin, yaşam biçimlerinin, değer yargılarının, beslenme ve eğlenme alışkanlıklarının, edebî ve sanatsal niteliklerinin tamamını kapsayan bir kavram olarak nitelendirilebilir. Dilin kültür ile iç içe geçmiş bir kavram olması, Türkçe öğretiminde kültürden yararlanmayı bir zorunluluk (Aynı zamanda kültüre karşı bir sorumluluk durumudur.) kıldığı kadar Türkçe öğretimi alanı için de bir fırsattır. Ders kitapları bireyleri akademik eğitime hazırlamayı ve onlara yaşamda gerekli bilgi ve becerileri kazandırmayı amaçlayan, bireyi zekâ, bilgi ve estetik yönleriyle geliştirmeyi hedefleyen ve belli bir programa göre hazırlanmış öğretim araçlarıdır (Ülper & Yalınkılıç vd., 2014). Yapısalcı felsefenin hâkim olduğu Türkçe öğretim programları (2006, 2015, 2017, 2018), etkinlik temelli bir anlayışla yürütülmekte, her etkinliğin ise bağlı olduğu okuma, dinleme/ izleme metninin içeriği ile doğrudan ya da dolaylı olarak ilişkisi bulunmaktadır. Kültürü öğrenme ve aktarma sürecinde dilin ayrı bir önemi vardır. Dilin amacı öğrenci için gerekli bilgi, beceri ve tutumları oluşturmak, bunları kullanarak gelişmesini sağlamaktır. Böylece öğrenci dili, okul ve günlük yaşamında kimlik oluşturmak ve bir kültür alanı yaratmak için kullanır. Bu durum öğrencinin içinde yaşadığı kültürü öğrenmesini ve ona uyum sağlamasını kolaylaştırır (Güneş, 2014: 25). Bu nedenle dil ile kültürün bu girift yapısından metin boyutunda olduğu gibi etkinlik kurgusunda da yararlanmak programın kültürle ilgili hedeflerine ulaşılabilmesi bakımından önemlidir. Söz konusu tema, tercih edilen edebî metin veya edinilmesi hedeflenen kazanım her ne olursa olsun kültür kavramının bu denli geniş ve kapsayıcı nitelikte olması; istenildiğinde etkinlikleri de içerik olarak doğrudan ya da dolaylı olarak birtakım kültürel unsurlarla ilişkilendirmeyi son derece kolay kılmaktadır. Ortaya sürülen bu hipotez,

Türkçe öğretim programlarının kültür ile ilgili hedeflerinin neler olduğu, bu hedefler doğrultusunda da etkinliklerin kültürel boyutlarının olup olmadığı ve etkinliklere kültürel bir boyut kazandırmak için özel bir çabaya gerek olup olmadığı sorularını akıllara getirecektir. Türk Milli Eğitiminin Amaçları içinde kültüre dikkat çekilir ve yetiştirilmek istenen neslin nitelikleri arasında kültürel değerlere sahip olma vasfına yer verilir:

“Atatürk inkılap ve ilkelerine ve Anayasada ifadesini bulan Atatürk milliyetçiliğine bağlı; Türk Milletinin milli, ahlaki, insani, manevi ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren; ailesini, vatanını, milletini seven ve daima yüceltmeye çalışan, insan haklarına ve Anayasanın başlangıcındaki temel ilkelere dayanan demokratik, laik ve sosyal bir hukuk Devleti olan Türkiye Cumhuriyetine karşı görev ve sorumluluklarını bilen ve bunları davranış haline getirmiş yurttaşlar olarak yetiştirmek” (Milli Eğitim Temel Kanunu, 1973).

Bahsi edilen genel amaçların devamında sosyal ve kültürel kalkınmanın desteklenmesi de arzulanan hedefler arasında sayılır: “Böylece bir yandan Türk vatandaşlarının ve Türk toplumunun refah ve mutluluğunu artırmak; öte yandan milli birlik ve bütünlük içinde iktisadi, sosyal ve kültürel kalkınmayı desteklemek ve hızlandırmak ve nihayet Türk Milletini çağdaş uygarlığın yapıcı, yaratıcı, seçkin bir ortağı yapmaktır” (Milli Eğitim Temel Kanunu, 1973).

Türkçe Öğretim Programı’nın Genel Amaçları incelendiğinde ise kültüre dair şu amaçlar dikkat çeker: “Millî, manevî, ahlakî, tarihî, kültürel, sosyal değerlere önem vermelerinin sağlanması, millî duygu ve düşüncelerinin güçlendirilmesi” (MEB, 2017: 10). Bu ibarede önem atfedilen değerler arasında “kültürel değerler” kavramı, çok önemli kavramlarla birlikte telaffuz edilmiş ve bu kavramların güçlendirilmesinin amaçlandığı vurgulanmıştır. Aynı başlık altında yer alan bir diğer ibarede ise kültüre yönelik beklentiler daha da somutlaştırılmış gerek millî gerekse de evrensel kültürün öğrenciler tarafından öğrenilmesi ve de benimsenmesinin hedeflendiği dile getirilmiştir: “Türk ve dünya kültür ve sanatına ait eserler aracılığıyla estetik ve sanatsal değerleri fark etmelerinin ve benimsemelerinin sağlanması amaçlanmıştır” (MEB, 2017: 10). Öğretim programının temel felsefesinde ise kültürün eğitimin işlevleri arasında olduğu tanımdan hareketle ifade edilir: “Eğitim, bireyin içerisine doğduğu millî, manevî ve kültürel değerler başta olmak üzere, yetenek, beceri, tutum, estetik duyarlılık gibi davranışlar kazanılmasını içeren bir süreçtir” (MEB, 2017: 5). Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi (TYÇ), Avrupa Yeterlilikler Çerçevesi (AYÇ) ile uyumlu olacak şekilde hazırlandığı ifade edilen programda sekiz yetkinlik başlığı olduğu ifade edilmiştir. Bu başlıklardan “Kültürel Farkındalık ve İfade” başlığı şu şekilde açıklanmıştır: “Kişinin kendi kültürünü tam olarak anlaması, kültürel tanımlamanın çeşitliliğine saygı doğrultusunda açık bir tutum için temel olabilir. Olumlu tutum aynı zamanda bireysel ifade ve kültürel hayata katılım yoluyla yaratıcılık, sanatsal ve estetik kapasiteyi geliştirmeyi de kapsamaktadır” (MEB, 2017: 6). Yani bireylerin kendi kültürlerine hakim olabilmeleri aynı zamanda onların yaratıcılık, estetik ve sanatsal yönlerini de geliştirmeye katkı sağlayacaktır. “Sosyal ve Vatandaşlıkla İlgili Yeterlilik” adlı bir diğer başlıkta ise kişisel, kişiler arası, kültürel ve kültürler arası yeterliliği, ayrıca sosyal ve çalışma yaşamına bireylerin etkili ve yapıcı yolla katılması için bireyleri donatan davranışın tüm formlarını ve gereken yerlerde fikir ayrılıklarını çözmeyi sağlayacak çeşitli davranışlarla bütünüyle donanmayı içerdiğine vurgu yapılır (2017: 6). Bireylerin kendi kültürlerini ve kültürlerinden hareketle diğer kültürleri tanıdıkları oranda çalışma ve sosyal yaşamına katılmadaki işlevselliğin etkilediğine dikkat çekilir. Öğretim Programı’ndaki bu ifadelerden hareketle kültür kavramının öğrencilere sadece tanıtılacak bir kavram olmadığını, aynı zamanda bireylerin kültürü benimsemesini sağlamanın en temel amaçlar arasında olduğunu söylemek mümkündür. Bununla beraber kültürün öğrencilerin eğitim hayatlarında ve eğitim sonrası süreçlerinde ne gibi yararlar sağlayacağı somutlaştırılmaya çalışılmıştır. Programdaki kazanımlara göz atıldığında ise kültür ile ilgili sadece 8. sınıf kademesinde bir kazanımın yer aldığı

görülmektedir. Programda ve Millî Eğitimin Genel Amaçları'nda sıklıkla vurgulanan “kültür ve kültürün öğretimi”ne dair yalnızca bir kazanımın yer alması, kültürle ilgili kapsam ve hedeflerin somut olarak her kademede dile getirilmemesi, pek çok yerde tekrar edilen kültür ve kültürün hangi boyutlarının ne şekilde kazandırılacağı noktasını muğlak bırakmaktadır.

Millî Eğitim Temel Kanunu ve Türkçe Öğretim Programı'nın yukarıda değinilen genel amaçları çerçevesinde ders kitapları hakkında “kültür” eksenli olarak bilgilere yer vermek araştırmanın açıklığını artıracaktır. Ders kitaplarının temel işlevlerine ve öğretim süreçlerindeki rollerine değinmek gerekirse yazılı- basılı öğretim materyalleri arasında kuşkusuz akla ilk gelen en önemli materyal olduğunu söylemek mümkündür. Özellikle Türkiye gibi eğitim- öğretim faaliyetlerine milyonlarca öğrencinin katıldığı ve her bir öğrencinin alt kültür bakımından çok çeşitlilik gösterdiği bir ülkede ders kitaplarının işlevleri bu şartlara bağlı olarak daha fazla önem arz etmektedir. Bununla beraber bahsi edilen durumdan dolayı kitapların hazırlanması daha güç bir hâl almakta, kültürel çeşitliliğin kitaplarda harmanlanması, her bireyin yöresi dışındaki alt kültürlerden de haberdar olabilmesi gerek kültürün niceliği gerekse de niteliği bakımından ders kitaplarının daha sistematik bir yaklaşımla hazırlanması zorunluluğunu doğurur. Yapısalcı yaklaşıma göre hazırlanan öğretim programının ve ders kitaplarının edinim boyutu, öğrenci çalışma kitaplarındaki etkinlikler üzerinden yürütülmektedir. Bu nedenle araştırma, öğretim programlarının ilkeleri doğrultusunda oluşturulan ders kitaplarının hedeflediği kazanımların uygulama sahası olan etkinliklerde okuma ve dinleme/izleme metinlerinden bağımsız olarak kültürün hangi öğelerinden ve ne şekilde yararlanıldığını ele almayı amaçlamıştır.

Yöntem

Araştırmada nitel araştırma desenlerinden doküman incelemesi yöntemi uygulanarak veriler elde edilmiştir. Doküman analizi araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar (Yıldırım & Şimşek, 2016: 189).

Çalışma Evreni ve Örneklemi

Araştırmanın evrenini 2017-2018 Eğitim- Öğretim Yılı içinde 5, 6, 7, 8. sınıf kademesinde kullanılan Türkçe ders kitapları oluşturmaktadır. Örneklem seçiminde seçkisiz olmayan örneklem çeşitlerinden amaçsal örneklem, amaçsal örneklem çeşitlerinden ise ölçüt örneklem seçilmiştir. Bir araştırmada gözlem birimleri belli niteliklere sahip kişiler, olaylar, nesneler ya da durumlardan oluşabilir. Bu durumda örneklem için belirlenen ölçütü karşılayan birimler (nesneler, olaylar vb.) örnekleme alınır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz, & Demirel, 2013: 90). Bu araştırmada belirlenen örneklem, 5. sınıf seviyesinde kullanılan Türkçe ders kitabıdır. Örneklemenin tercihindeki ölçüt ise 2017- 2018 Eğitim- Öğretim Yılı içinde okutulan Türkçe ders kitapları arasında en güncel öğretim programına (2017) uygun olarak hazırlanma ölçütüdür. Ders kitabı içinde incelenecek temaların belirlenmesinde ölçüt olarak ise kültür kavramı ile doğrudan ilişkisi olmama durumu belirlenmiştir. Bu nedenle Millî Mücadele ve Atatürk, Millî Kültür temalarının etkinlikleri araştırma alanının dışında tutulmuştur.

Verilerin Analizi

Araştırmanın örneklemini oluşturan 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabı “Çocuk Dünyası, Erdemler, Bilim ve Teknoloji, Sağlık- Spor, Okuma Kültürü, Doğa ve Evren” temalarının etkinlikleri UNESCO'nun Somut Olmayan Kültürel Mirasın Korunması Sözleşmesi çerçevesinde yürütülen faaliyetlerin sonucunda meydana gelen SOKÜM Halk Bilimi Kadroları içinde yer alan kültürel unsurlarından bulunup bulunmadığı tespit edilmiş, böylelikle bu unsurlardan içerikte tespit edilen etkinliklerin edindirmeyi amaçladıkları kazanımları kültür temelli bir anlayışla aktardığı saptanmıştır. Belirlenen etkinliklerin hangi kültürel unsurları taşıdığı ve bu kültürel unsurlardan nasıl yararlandıkları irdelenerek içerik analizi yapılmıştır.

SOKÜM Sözleşmesine Göre Halk Bilimi Kadroları**A.Yaşayan İnsan Hazineleli/Geleneği Ustaları**

1. Aşıkla/ Ozanla
2. Mahalli Sanatçıla
3. Halk Oyunla Ustala
4. Geleneksel El Sanatla Ustala
5. Halk Hekimla
6. Ortak Belleğe Ait Değerli Bilgila Ender Bulunur Taşıyıcıla
7. Bu Kategorile Girmeyen Diğer Usta/ Taşıyıcı/ Sanatçı Kişila

B.I. Sözlü Gelenekler ve Anlatımla

1. Mitla
2. Efsaneler
 - 2a. Kır efsanelerla
 - 2b. Kent efsanelerla
 - 2c. Memoratla
 - 2ç. Menkıbela
3. Destanla (Epos, Epope)
4. Masalla
5. Halk Hikâyela
6. Fıkrala
7. Deyimla
8. Atasözlela
9. Küfürlela
10. Argo Sözlela
11. Yemin Sözlela
12. Selamlaşma Sözlela
13. Adla
 - 13a. Kişi Adla
 - 13b. Yer Adla
 - 13c. Sülâle Adla
 - 13ç. Lakapla
 - 13d. Diğer
14. Sözlü Tarih
15. Halk Şiila
 - 15a. Ninnila
 - 15b. Manila
 - 15c. Türküla
 - 15ç. Ağıtla
 - 15d. Destanla
 - 15e. İlahila
 - 15f. Tekerlemela
 - 15g. Bilmecela
 - 15ğ. Alkışla
 - 15h. Kargışla
 - 15ı. Diğer
16. Sözlü Anlatımın Yardımcı Unsurla
- 16a. Jestla
- 16b. Mimiklela
17. Diğer

B.II. Gösteri Sanatla**1. Halk Müziği**

- 1a. Aşık Müziği ve Gösterimla
 - 1a1. Aşık Fasılla
 - 1a2. Aşık Yarışmala
 - 1a3. Türkülü Hikâyela
 - 1a4. Diğer
- 1b. Tekke Şiila ve Gösterimla
 - 1b1. Zikir
 - 1b2. Sema

- 1b3. Semah
- 1b4. Diğer
- 1c. Anonim Müzik Gösterimleri
- 1c1. Türkü Türleri ve Ezgileri (Kırık Hava, Maya, Bozlak vb.)
- 1c2. Türkü Atışmalar (Martufal, Bayraktar, Atma Türkü vb.)
- 1c3. Sıra Geceleri
- 1c4. Yaren Sohbetleri
- 1c5. Barana Sohbetleri
- 1c6. Kına Geceleri
- 1c7. Düğün Eğlenceleri
- 1c8. Diğer
- 1ç. Halk Çalgıları
- 1ç1. Vurmalı Halk Çalgıları
- 1ç2. Üflemeli Halk Çalgıları
- 1ç3. Tezeneli Halk Çalgıları
- 1ç4. Yaylı Halk Çalgıları
- 1ç5. Diğer

2. Halk Oyunları

- 2a. Halay
- 2b. Zeybek
- 2c. Bar
- 2ç. Horon
- 2d. Köçek
- 2e. Diğer

3. Halk Tiyatrosu

- 3a. Köy Seyirlik Oyunları
- 3b. Karagöz
- 3c. Kukla
- 3ç. Ortaoyunu
- 3d. Pantomim
- 3e. Meddah
- 3f. Diğer

B.III. Toplumsal Uygulamalar, Ritüeller ve Şölenler

1. Törenler, Kutlamalar ve Ritüelleri

- 1a. Geçiş Törenleri
- 1a1. Doğum
- 1a1a. Çocuksuzluk ve Çözüm Uygulamaları
- 1a1b. Gebelik Dönemi
- 1a1c. Doğum Sırası
- 1a1ç. Doğum Sonrası
- 1a2. Diş Hediği
- 1a3. Sünnet
- 1a4. Nişan
- 1a5. Düğün
- 1a6. Askerlik
- 1a7. Gurbete Çıkma
- 1a8. Hacca Gitme
- 1a9. Ölüm
- 1a10. Diğer
- 1b. Kutlamalar
- 1b1. Bayramlar
- 1b2. Panayırılar
- 1b3. Festivaller
- 1b4. Yıl Dönümleri
- 1b5. Anma Günleri
- 1b6. Kandiller
- 1b7. Özel Günler
- 1b8. Diğer
- 1c. Ziyaret Yerleri, Adak-Kurban Uygulamaları
- 1c1. Türbe- Yatır

1c2. Adak- Kurban

1ç. Sihir- Büyü

1d. Fal- Kehanet

1e. Rüya

1f. Bolluk ve Bereket Ritüelleri

1g. Nazar

1ğ. Uğur

1h. Diğer

2. Halk Hukuku

2a. Töre (Örf, Örnek: Evlenme Modellerine ve Ensest Kurallarına Mutlak İtaat)

2b. Gelenek (An'ane, Örnek: Eş Seçiminde Otoriteye Saygı)

2c. Görenek (Âdet, Örnek: Halkın Düğün Uygulamalarına Saygı)

2ç. Halk Hukuku Uygulamaları

2ç1. Kan Davası

2ç2. Namus Davası

2ç3. Yemin, And İçme ve Sözünde Durma

2ç4. Konuk Ağırlama

2ç5. Yardımseverlik

2ç6. Toplumsal Statü ve Farklılık Ölçütleri

2ç7. Akrabalık Tanımı ve Biçimi

2ç8. Diğer

3. Halk Sporları

3a. Cirit

3b. Güreş

3c. Bilek Güreşi

3ç. Nişan Alma (Ok, Mızrak, Taş, Sapan, Ateşli Silah vb.)

3d. Boğa Güreşleri

3e. Deve Güreşleri

3f. Horoz Döğüşleri

3.g Köpek Döğüşleri

3ğ. Çocuk Oyunları ve Oyuncakları

3ğ1. Çocuk Oyunları

3ğ2. Oyuncaklar

3h. Diğer

B.IV. Doğa ve Evrenle İlgili Bilgi ve Uygulamalar

1. Mitik, Şamanik, Kozmogonik, Eskatolojik Halk İnanışları

1a. Tanrı

1b. Melek

1c. Şeytan

1ç. Cın

1d. Peri

1e. Hızır

1f. Al Karısı/ Al Basması

1g. Koncalus

1ğ. Enkebut, Karabasan

1h. Diğer

2. Dünya ve Evren'in Yaradılışı ile İlgili Bilgi ve İnançlar

2a. Güneş

2b. Ay

2c. Yıldızlar

2ç. Dünya

3d. Diğer

3. Kıyamet

3a. Kıyamet İşaretleri

3b. Kıyamet Günü

3c. Kıyamet Sonrası

4. Halk Hekimliği

4a. Ocaklar ve Tedavi Yöntemleri

4b. Halk Hekimleri

4c. Halk İlaçları

- 4ç. Sınıkçılar
 - 4d. Diğer
 - 5. Halk Baytarlığı ve Zoolojisi**
 - 6. Halk Takvimi ve Meteorolojisi**
 - 6a. Halk Takvimi
 - 6b. Halk Meteorolojisi
 - 7. Halk Biyolojisi**
 - 8. Halk Botanığı**
 - 9. Halk Matematiğı**
 - 9a. Ölçü Birimleri
 - 9b. Tartı Birimleri
 - 9c. Hesaplama Yöntemleri
 - 9ç. Diğer
 - 10. Halk Mimarisi**
 - 10a. Konutlar ve Yapım Teknikleri
 - 10b. Ev İçi Mimari ve Dekorasyon
 - 10c. Hayvan Barınakları ve Samanlıklar
 - 10ç. Yiyecek- İçecek Depoları
 - 10d. Fırınlr ve Diğer Ekmek Pişirme Dersleri
 - 10e. Kulübeler
 - 10f. Çamaşırhane ve Yunaklar
 - 10g. Çeşmeler
 - 10ğ. İbadethaneler
 - 10h. Diğer
 - 11. Halk Ekonomisi**
 - 11a. Takas
 - 11b. Hizmet Karşılığı Mal
 - 11c. İmece
 - 11ç. Diğer
 - 12. Halk Taşımacılığı**
 - 12a. Kara Taşımacılığı
 - 12b. Tekerlekli Araçlar
 - 12c. Kızaklı Araçlar
 - 12ç. İrmak, Göl ve Deniz Taşımacılığı
 - 12ç1. Sallar
 - 12ç2. Tekneler
 - 12d. Diğer
 - 13. Halk Haberleşme Teknikleri**
 - 13a. Haberci/Ulak
 - 13b. Hayvan Kullanımı
 - 13c. Simge Eşya
 - 13ç. Mektup
 - 13d. Diğer
 - 14. Halk Tarım ve Hayvancılığı**
 - 14a. Ekincilik
 - 14b. Toplayıcılık
 - 14c. Avcılık
 - 14ç. Hayvancılık
 - 14d. Balıkçılık
 - 14e. Diğer
 - 15. Halk Mutfığı**
 - 15a. Gıda Depolama Kültürü
 - 15a1. Mevsimsel Yiyecek Saklama Biçimleri
 - 15a2. Saklama Mekânları
 - 15b. Yerel Bilgi ve Becerilerle Üretilen Yemekler
 - 15c. Mutfak, Araç ve Gereçleri
 - 15ç. Kutsal ve Törensels Yemekler
- B.V. El Sanatları Geleneğı**
- 1. Geleneksel Meslekler**
- 1a. Demircilik

- 1b. Bakırcılık
- 1c. Kalaycılık
- 1ç. Yorgancılık
- 1d. Semercilik
- 1e. Marangozluk ve Oymacılık
- 1f. Urgancılık
- 1g. Tenekecilik
- 1ğ. Dokumacılık
- 1h. Örücülük
- 1ı. Oyacılık
- 1i. İşlemecilik
- 1j. Dericilik
- 1k. Saraçlık
- 1l. Ebruculuk
- 1m. Hattatlık
- 1n. Nakkaşlık
- 1o. Halk Resmi
- 1ö. Diğer

2. Giyim-Kuşam ve Süslenme

- 2a.Kadın Giyimi
 - 2a1. Bebek
 - 2a2. Çocuk
 - 2a3. Genç Kız
 - 2a4. Nişanlı Kız
 - 2a5. Gelin
 - 2a6. Evli Kadın
 - 2a7. Hamile
 - 2a8. Dul
 - 2a9. Yaşlı Kadın
 - 2a10. Günlük Giyim
 - 2a11. Tören Giyimi
 - 2a12. Diğer
- 2b. Erkek Giyimi
 - 2b1. Bebek
 - 2b2. Çocuk
 - 2b3. Sünnet Giyimi
 - 2b4. Delikanlı
 - 2b5. Damat
 - 2b6. Yaşlı Adam
 - 2b7. Günlük Giyim
 - 2b8. Tören Giyimi
 - 2b9. Mesleki Giyim
 - 2b10. Diğer
- 2c. Süslenme
 - 2c1a. Sürme
 - 2c1b. Rastık
 - 2c1c. Kına
 - 2c1ç. Doğme
 - 2c1d. Diğer
 - 2c2. Takı
 - 2c2a. Küpe
 - 2c2b. Gerdanlık
 - 2c2c. Bilezik
 - 2c2ç. Halhal
 - 2c2d. Kemer
 - 2c2e. Diğer
 - 2c3.İşleme
 - 2c4.Oya

2c5. Diğer (Oğuz, 2013: 155-164).

Bulgular

“Oyuncak” adlı metnin altıncı etkinliğinde etkinlikte yer verilen “Oyuncakçı Amca” adlı şiire yer verilerek metin ile tür ve biçim yönlerinden karşılaştırılmasının yapılması istenmiştir. Şiirler Sözlü Gelenekler ve Anlatımlar kültür alanında “Halk şiirleri” başlığı altında yer almaktadır: “Oyuncak” metni ile aşağıdaki metni tür ve biçim bakımından karşılaştırınız.” Oyuncakçı amca, / Ne çok oyuncakların var; / Top, tank, tüfek, tabanca... / Gövdem titiyor, / Onlara bakınca (2017: 14)...

Cahit Sıtkı Tarancı’nın okuma metni olarak tercih edilen “Çocukluk” şiirinin altıncı etkinliğinde öğrencilerden “geçmiş, hayal, özlem, sevmek, çocukluk” sözcüklerinden hareketle şiir yazmaları istenmiştir: “Aşağıdaki sözcüklerden hareketle bir şiir yazınız. Şiirinize bir başlık koyunuz” (2017: s. 19). Yedinci etkinlikte ise öğrencilerin sevdikleri bir oyunu ya da oyuncakları anlatmaları ve resmini çizmeleri istenmiştir. Somut Olmayan Kültürel Miras Listesi içinde Toplumsal Uygulamalar Ritüeller ve Şölenler kültür alanının “Halk Hukuku” alt başlığında “Çocuk Oyunları ve Oyuncakları” kültür alanının bulunması, bu etkinliğin kültür temelli bir etkinlik olarak değerlendirilmesini mümkün kılmıştır. Oğuz ve Ersoy; (2004: 5) yılında Konya, Erzurum, Gaziantep, Sivas, Kars, Ankara, Çorum, Kırşehir, İstanbul, Eskişehir, Kahramanmaraş, Bitlis, Kırşehir, Samsun, Sinop, Antalya, Adana, Aydın, Çanakkale, Yozgat, Çankırı, Manisa, Aksaray, Afyon, Kırıkkale, Isparta, Trabzon, Tokat, Osmaniye, Ordu, Mersin, Bolu, Sivas, Siirt, Kastamonu, Bursa, Adapazarı, Karaman, Bayburt, Bingöl ve Bolu illerinden derleme ve araştırma çalışmaları sonucunda 144 adet yöresel oyun belirlendiğine dikkat çekerler. Öğrencilerin yaşadıkları yörenin kültüründe yeri olan pek çok oyun ve oyuncaktan bahsetmesine, bu vesileyle de öğrenciler arasında bilgi alışverişine fırsat sağlamaktadır. Bununla beraber Türkçe öğretmenin de etkinlikten hareketle kültürel nitelikleri bulunan oyun ve oyuncaklardan örneklendirmeler ve açıklamalar yapması muhtemeldir.

Dinleme metni olarak yer verilen “Anlamak” şiirinin dördüncü etkinliğinde Nasreddin Hoca fıkrasına yer verilmiş, fıkranın ana fikrine bağlı olarak da çeşitli tutum ve duygulara göre (duygusal, tarafsız, kötümser, serinkanlı, iyimser, yenilikçi) benimseyerek Nasreddin Hoca’nın ifadelerini seslendirmeleri istenmiştir. Fıkralar Sözlü Gelenekler ve Anlatımlar kültür alanı içinde yer alan kültürel unsurlardır: “Nasreddin Hoca evinin damında biriken diz boyu karları sabah namazı sonrası kürümeye başlamış. Bir ara dengesini kaybederek damdan düşüp bayılmış. Komşuları koşuşmuşlar” (2017: 31). Bununla birlikte “Nasreddin Hoca Fıkralarını Anlatma Geleneği” Somut Olmayan Kültürel Miras Ulusal Envanteri Unsur Listesi içinde yer almaktadır. (Kültür ve Turizm Bakanlığı, 2018).

Metnin beşinci etkinliğinde nokta işaretinin işlevlerini edindirmek amacıyla yine şiire yer verilmiştir: “Benim için / Basittir Nokta. / Çember gibi kıvrırım / Kuyruğumu içine. / Ama bu bir kuraldır. / Tamamlanmış bir cümle / Söylemediysem eğer / İstemesem de /Gezemem böyle” (2017: 32)...

“Erdemler” temasının ilk metni olan “Güvercinler” adlı fabl türündeki metnin dördüncü etkinliğinde verilen atasözlerinden (Danışan dağları aşmış, danışmayan düz yolda şaşmış; Birlikten kuvvet doğar; Duvara dayanma yıkılır, insana güvenme ölür; Baş başa vermeyince taş yerinden kalkmaz.) hangisinin metnin ana fikriyle aynı anlama geldiği sorulmuştur. Atasözleri, Sözlü Gelenekler ve Anlatımlar kültür alanı sınıflandırmasında yer alan kültürel unsurlardır: “Metnin ana fikriyle aşağıda verilen atasözlerinden hangileri aynı anlamdadır? İşaretleyiniz” (2017: 75). Erdemler temasının altıncı ve dokuzuncu etkinliklerinde Karagöz oyunu metinlerine yer verilmiştir. Metnin altıncı etkinliğinde “Karagöz” oyunları hakkında genel bilgiler içeren bilgilendirici bir metne yer verilerek okuma metni ile bu metnin öğrenciler tarafından karşılaştırılması istenmiştir. Dokuzuncu etkinlikte ise başka bir karagöz oyunu metni verilerek bırakılan boşlukların içeriğe uygun olarak öğrencilerce tamamlanması istenmiştir. “Karagöz” Gösteri Sanatları kültür alanının içindeki halk tiyatrosu alt başlığı içinde yer alan kültürel bir unsurdur: “Karagöz; deve veya manda derisinden

yapılan ve ‘tasvir’ adı verilen insan, hayvan veya eşya şekillerinin çubuklara takılıp arkadan yansıtılan ışıkla beyaz perde üzerinde hareket ettirildiği bir gölge oyunu türüdür” (2017: 85)...

Metnin yedinci etkinliğinde ise kültür temelli olan bir başka etkinliğe yer verilmiştir. Doğa ve Evrenle İlgili Bilgi ve Uygulamalar kültür alanı içinde Halk Mutfağı ile ilişkilendirilebilecek “akide şekeri”ne yer verilmiştir. Akide şekerinin geçmişi çok eskilere, üretim yeri ise Osmanlı Sarayı’ndaki “helvahâne-i hassa”ya dayanmaktadır (Özlü: 2011). Dolayısıyla kitapta yer alan bu unsuru Türk kültürüne ait bir unsur olarak saymakta sakınca görülmemiştir. Etkinlikte akide şekerinin görseline de yer verilmiştir.

“Püf Noktası” adlı metnin ilk etkinliğin görselinde metinle alakalı olarak Nevşehir’in Avanos ilçesinde bulunan çömlekçi heykelinin görseline yer verilirken bu bölgede çömlekçilik geleneğinin önemli bir yer tuttuğu ek bir bilgi olarak paylaşılmıştır (2017: 89). Çömlekçilik El Sanatları Geleneği kültür alanı içinde “Geleneksel Meslekler” alt başlığı içinde yer alan kültürel bir unsurdur. Sözlü Gelenekler ve Anlatımlar kültür alanı içindeki “Atasözleri”ni örneklerini ve özelliklerini edindirmeyi amaçlayan metnin sekizinci etkinliğinde ise “Anadolu Atasözlerinde Özleşir” adlı metne yer verilmiştir: “Anadolu’nun yıllanmış sirke gibi keskin, bir kalemde söylenen sözleri vardır. İlkın, kimin söylediği bilinmez. Atalarımız söylemiştir derler ve geçerler. Bu yüzden her gün, tekerlemeler gibi dillerden düşmeyen bu özlü sözlerle “Atasözleri” adı verilir” (2017: 92). Etkinliğin ikinci bölümünde ise öğrencilerin bir hikâye yazmaları ve ilk bölümden hareketle öğrendikleri atasözlerine hikâyelerinde yer vermeleri istenmiştir (2017: 93).

“Adsız Çeşme” şiirinin yedinci etkinliğinde kuş evleri ve sadaka taşları görsellerine yer verilerek bu iki kültürel unsurun Türk kültüründeki yeri hakkında bilgilere de yer verilmiştir. Doğa ve Evrenle İlgili Bilgi ve Uygulamalar’dan halk mimarisine yönelik nitelikler taşıyan sadaka taşları ve kuş evleri; aynı zamanda Toplumsal Uygulamalar, Ritüeller ve Şölenler kültür alanını da ilgilendiren unsurlardır. Özellikle sadaka taşları, “Halk Hukuku” kültür alanı içindeki “Yardımlaşma” ile ilişki bir unsurdur: “Türk kültüründe ihtiyaç sahiplerine yardım etmek atalarımızın bize bıraktığı en önemli miraslardan biridir. Bu ister bir insan olsun, isterse bir kuş...”

“Kuş evleri, kuşların barınmaları için evlerin ön yüzlerine özel olarak yerleştirilen yapılardır.”

“Sadaka taşı, cami vb. yerlerde ihtiyaç sahiplerinin alabilmeleri için para vb.nin bırakıldığı özel yapıdır” (2017: 97).

Sağlık- Spor teması içinde yer alan “Anadolu’nun Cirit Oyunları” adlı metin ile ilişkili olarak dördüncü etkinlikte sadece cirit sporuna değil, diğer geleneksel sporlarımız da tanıtılmaya ve bu sporlar hakkında öğrencilerin bilgi edinmelerine fırsat oluşturacak sorulara yer verilmiştir:

Dünya Etnospor Konfederasyonu, geleneksel sporlarımızın günümüzde yaşatılması amacıyla Etnospor Festivali düzenlemektedir. Aşağıda festival alanı için hazırlanan harita yer almaktadır. Haritayı inceleyerek soruları cevaplayınız.

*Siz, bu festivale katılıyor olsaydınız ziyaret edeceğiniz ilk bölüm neresi olurdu? Niçin?

*Festival alanında eksik olduğunu düşündüğünüz bir bölüm var mı? Alana hangi bölümü eklemek isterdiniz? Niçin?

*Menzil Okçuluğu bölümünden Çarşı Meydanı’na giden en kısa yolu harita üzerinde işaretleyiniz.

*Giriş kapısından en kısa yolu tercih ederek Çarşı Meydanı’na giden birisi aşağıdakilerden hangisini görmüş olamaz?

A) At Meydanı B) Han Çadırı C) Talimhane D) Konser Alanı

*Festivali ziyaret eden bir kişi aşağıdaki spor faaliyetlerinden hangisini görmüş olamaz?

A) okçuluk B) gülle atma C) güreş D) binicilik

Metnin beşinci etkinliğinde ise cirit oyunu başta olmak üzere geleneksel oyunlarımız hakkında sınıftaki öğrencilerin yeterli bilgiye sahip olmadığı, hatta bu oyunlar hakkında ön yargı geliştirdikleri varsayılarak her öğrencinin bu oyunlar hakkında sınıf arkadaşlarını bilgilendirici bir konuşma hazırlamaları istenmektedir. Etkinlik dolaylı olarak öğrencilerin geleneksel oyunlarımız hakkında bilgi edinmelerini ve oyunlarımızı öğrenmelerini amaçlamaktadır. Bu bakımdan etkinlik, kültür temelli olarak kurgulanmış etkinliklere örnek verilebilecek niteliklere sahiptir: “Sınıf arkadaşlarınızın cirit oyunu hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıklarını ve geleneksel oyunlarımızı beğenmediklerini varsayınız. Onlara cirit oyununu tanıtan bir konuşma yapınız” (2017: 197).

“Cazgır” adlı metnin üçüncü etkinliğinde bazı sözcük gruplarına ve deyimlerine yer verilerek bunlardan hangilerinin güreş sporuyla alakalı olduğu sorulmuştur. Hem Sözlü Gelenekler ve Anlatımlar kültür alanı unsurları olan deyimleri hem de Toplumsal Uygulamalar, Ritüeller ve Şölenler kültür alanı içindeki güreş sporunu ele alması, etkinliğin kültürel niteliklerini oluşturmaktadır. Etkinlikte yer verilen deyimler ise başa güreşmek, meydan okumak, avucunu yalamak, pabucu dama atılmak, sırtı yere gelmemek, içi içine sığmamak, ok yaydan (yayından) çıkmak, meydanı dar etmek, göze batmak deyimleridir. Etkinlikte “Yenilen pehlivan güreşe doymaz” atasözüne de yer verilmiştir (2017: 209).

Metnin beşinci etkinliğinde Toplumsal Uygulamalar, Ritüeller ve Şölenler kültür alanı içindeki “nişan alma” (Ok, Mızrak, Taş, Sapan, Ateşli Silah vb.) sporu, altıncı etkinliğinde ise güreş sporu konu olarak yer almış ve öğrencilerin bu sporlar çerçevesinde yazma çalışmaları yapmaları istenmiştir:

“Mate GAZOZ, 17 yaşındayken ülkemiz adına 2016 Rio Olimpiyat Oyunları’na katıldı. Genç yaşına rağmen okçuluk müsabakalarında gösterdiği başarıyla dikkat çekti. Siz, ülkemizi olimpiyat oyunlarında temsil edecek olsanız hangi alanda yarışmak isterdiniz, niçin?”

“Türk kültürünün en eski spor etkinliklerinden biri olan Kırkpınar Güreşleri’ne, yurt dışında yaşayan bir arkadaşınızı davet etmek için kısa mesaj yazınız” (2017: 210).

Metnin yazma becerisi ile kazanımları edindirmeyi hedefleyen bir diğer etkinliğinde de Kırkpınar Yağlı Güreşleri’ni konu edinen ve yazılacak hikâyenin serim kısmını oluşturan bir paragrafa yer verilmiştir. Bu paragraftan hareketle sınıftaki öğrencilerin bir bölümün serim, diğer bölümünün ise sonuç paragrafını yazması istenmiştir:

“(…) O kadar maceradan sonra nihayet Edirne’ye vardık. Dedem yolu bildiği için Kırkpınar Yağlı Güreşleri’nin yapıldığı alanı bulmakta zorlanmadık. Hayatımda ilk defa bir güreş müsabakası izleyeceğim için çok heyecanlıydım. Yemyeşil çimenlerin üzerinde, ciltleri parlayan devasa pehlivanları görünce çok şaşırdım. Ne kadar da güçlü görünüyorlardı” (2017: 211)... Bu etkinlik, gerek hikâye türünde bir ürün ortaya koyulmasını hedeflemesi gerekse de Kırkpınar Yağlı Güreşleri’ne içerik olarak yer vermesi bakımından kültür temelli bir anlayışla kurgulanmış bir etkinliktir.

Temanın ele aldığı bir diğer konu sağlıktır. Ders kitabındaki bazı etkinliklerde de sağlık ve kültürün ilişkilendirilerek her iki alanda da öğrencilerin bilgi edinmeleri ve bilinç kazanmalarına imkân verilmiştir: “Bilinçsiz İlaç Kullanımı” adlı dinleme metninin sekizinci etkinliğinde sağlıkla ilgili iletileri olan “Güneş girmeyen eve doktor girer, Sağlıktan büyük zenginlik yoktur, Her işin başı sağlık, Can boğazdan gelir” deyimlerine yer verilmiştir. Öğrencilerin gruplara ayrılmasını bir

atasözünü tercih etmelerini, tercih ettikleri atasözünden hareketle de drama metni yazmaları istenmiştir (2017: 215).

Sonuç ve Tartışma

Dili kültürden, kültürü ise dilden ayırmanın mümkün olmaması, adeta bu iki kavramın birbirine perçinlenmiş vaziyette olması gerçeği bu iki kavramın ediniminin amaçlandığı her durumda ötekine ihtiyaç duyulmasını gerektirmektedir. Güvenç, “Kültürde ne varsa dilde de vardır. Dildeki her şey kültürden gelir. Kültür dilde yaşar, gelişir, birikir. Dil, kültürün hazinesi, bilinci ve ruhudur” der (Akt. Yıldız, Okur, Arı, & Yılmaz, 2013: 15). Söz konusu bu çalışmadan da tıpkı yukarıda değinildiği gibi dil öğretimi için kültürden, kültürün öğretilmesinde ise dilden yararlanmanın gerekliliğini destekleyen bulgular elde edilmiştir. Örneklem olarak tercih edilen 5. sınıf Türkçe ders kitabında kültür ile doğrudan ilişkili olmayan “Çocuk Dünyası, Erdemler, Bilim ve Teknoloji, Sağlık- Spor, Okuma Kültürü, Doğa ve Evren” temalarının etkinlikleri incelenmiş, ait oldukları metinlerin içeriğinin dışında kültürel niteliklerle kurgulanmış on sekiz adet etkinlik tespit edilmiştir. Bu etkinliklerde atasözleri, deyimler, şiiirler, Nasreddin Hoca fıkrası, Karagöz, kuş evleri, sadaka taşları (Yardımlaşma), çocuk oyunları ve oyuncakları, cirit, güreş, nişan alma, halk mutfağı, çömlekçilik geleneği gibi kültürel unsurlardan yararlanıldığı saptanmıştır. Etkinlik kurgusunda Sözlü Gelenekler ve Anlatımlar kültür alanında yer alan atasözleri (frekans: 3) ve şiiirler (3) en fazla tercih edilen kültürel unsurlar olmuştur. Atasözlerinin dilimizdeki yeri ve önemi hakkında bilgi veren bir metinden hareketle öğrencilerin edindikleri atasözlerine yazma becerisi çalışmasında oluşturacakları metinde yer vermeleri istenmektedir. Sağlık- Spor temasında geleneksel sporlarımızdan güreş sporuna ait atasözlerine yer verilerek öğrencilerin hem bu spora ait terimler hakkında bilgiler edinmesine hem de öğrencilerin yeni atasözleri öğrenmelerine fırsat yaratılmıştır. Etkinliklerde şiiirlerden de çeşitli kazanımları edindirmek amacıyla yararlanılmıştır. Düz yazı ve şiiirin biçim- içerik bakımından farklılıklarının sezdirilmesi, noktanın işlevlerine dair bilgiler içeren bir şiiirle edindirilmeye çalışılması, verilen anahtar kavramlardan hareketle öğrencilerin duygu ve düşüncelerini şiiirle dile getirmelerinin istenmesi “şiiir” merkezli olarak kurgulanmış etkinlik örnekleridir. Konuşma becerileriyle ilişkili bir etkinlikte öğrencilerin seslendirmeleri istenen duyguların Nasreddin Hoca fıkrasıyla ilişkilendirilmesi de kültür temelli olarak kurgulanmış bir diğer etkinlik örneğidir. Erdemler temasında Gösteri Sanatları’ndan halk tiyatrosu geleneğindeki Karagöz’den yararlanılması, Karagöz oyunları hakkında geniş bilgi içeren metinlere yer verilerek öğrencilerin bu gelenek hakkında detaylı bilgiler edinmelerini de sağlamıştır. Etkinliklerde Toplumsal Uygulamalar, Ritüeller ve Şölenler kültür alanına ait olan yardımlaşma (kuş evleri ve sadaka taşları), çocuk oyun ve oyuncakları, çömlekçilik geleneği, halk sporları (güreş, cirit, nişan alma) gibi unsurlara yer verilmiştir. Doğa ve Evrenle İlgili Bilgi ve Uygulamalar kültür alanına ait olarak etkinliklerde “Halk Mutfağı” ve “Halk Mimarisi” unsurlarına yer verilerek Türk kültüründe bu unsurların yeri ve önemine dair bilgiler paylaşılmıştır. Kuş evleri, her ne kadar doğrudan Somut Olmayan Kültürel Miras Listesi’nde yer almasa da mimari eserlerin bir parçası olarak inşa edilmeleri ve “Ev İçi Mimari ve Dekorasyon”, “Hayvan Barınakları ve Samanlıklar” kültür alanlarına ait nitelikler taşıması bakımından halk mimarisine ait kültürel unsurlar olarak da değerlendirilmiştir. Etkinliklerde kültürden görseller aracılığıyla da yararlanılarak ek bilgiler verilmiştir.

Tercih edilen bütün kültürel unsurların etkinliklerin işlevselliğini artırmasının yanı sıra dikkat çeken bir diğer noktası ise neredeyse her unsurun öğrencilerin ilgisini çekecek nitelikte olmasına gayret gösterildiğidir. Çocuk oyunları – oyuncakları, akide şekeri, Karagöz, kuş evleri, sadaka taşları, güreş, cirit, okçuluk, Nasreddin Hoca fıkraları öğrencilerin ilgisini çekecek kültürel unsurlara örnek olarak gösterilebilir.

Etkinliklerde hedeflenen kazanım her ne olursa olsun kültürden yararlanmak ya da o kazanımda ek olarak kültürel bilgilere yer vermek söz konusu etkinliğin işlevselliğinin artmasına katkıda bulunmuştur. Buna karşılık kazanımların edinimini olumsuz etkileyecek herhangi bir durum tespit edilememiştir. Kısacası söz konusu hangi beceri alanı veya hangi kazanım olursa olsun kültürel unsurlardan yararlanmak etkinliğin işlev gücünü artırmakta, sınırları çok geniş olan kültür kavramı hakkında öğrencilerin bilgi edinmelerine de katkı sağlamaktadır. Bireyin, kültürüne hâkim olduğu nispette içinde yaşadığı topluma uyum sağlaması mümkün olmaktadır. Özellikle yaşadığımız çağda teknolojik gelişmelerin fiziksel sınırları ortadan kaldırdığı, kültürler arasında alışverişin baş döndürücü bir hıza eriştiği bir durum karşında, bireylerin eğitim- öğretim süreçlerinde öz kültürlerini tanımaya daha fazla ihtiyaçları vardır.

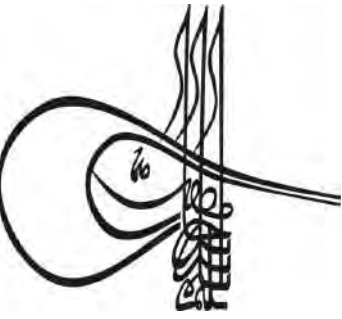
Her temanın dolaylı ya da doğrudan kapsamına girebilecek ve öğrencilerin gelişim dönemleri özellikleri çerçevesinde ilgisini çekebilecek kültürel unsurları belirlemek, bu unsurlara etkinliklerde kitap yazarlarının gelişigüzel tercihlerine bırakmadan sistematik olarak yer vermek de önceden dile getirildiği gibi hem bir sorun hem de önemli bir husustur. Çalışmanın başında eğitim sistemimizin, öğretim programının hedefleri arasında sıklıkla vurgulanan kültür, kültür aktarımı ve kültürel değerlerin kazandırılması gibi hedefler; yalnızca ders kitabı yazarlarının kültürel hassasiyet eşiklerinin kaderine bırakılmamalıdır. Öğretim programında ders kitaplarının hangi temalardan oluşacağına dair bir liste verilmiştir. Sınıf seviyesine göre ders kitaplarında zorunlu olarak yer verilmesi gereken temalar da belirtilmiştir. Temalarla ilgili yer verilen kapsayıcı, sınırlayıcı, bağlayıcı hükümlerde olduğu gibi kültürel unsurların da belirli bir tasnife göre her sınıf düzeyine yatay ve dikey olarak hedefler çerçevesinde yayılması gerekmektedir. Buna bağlı olarak da metinlerde ve etkinliklerde değinilmesi zorunlu olan kültürel unsurların somut olarak belirlendiği kültürel hedefler bölümüne programlarda yer verilmesi gerekmektedir. Böylelikle ders kitaplarında kültürel unsurların hangilerine, ne kadar ve ne zaman yer verileceği belirlenmiş olacak, farklı yayınevlerinin kültüre göreceli yaklaşımlarından doğacak koordinasyon sorunu ortadan kalkacaktır.

KAYNAKÇA

- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2013). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Engin, İ. (1990). Süpürge Zanaatçısı Örneğinde İki Kültürel Süreç: Kültürleme Ve Kültürlenme . *a Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi Cilt: 33 Sayı: 1.2*, 165-169.
- Güneş, F. (2014). *Türkçe Öğretimi Yaklaşımlar ve Modeller*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Haykır, H. A., Kaplan, H., Kıryar, A., Tarakçı, R., & Üstün, E. (2017). *Ortaokul Türkçe 5 Ders Kitabı*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Ders Kitapları.
- MEB. (2017). *Türkçe Dersi Öğretim Programı*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.
- Milli Eğitim Temel Kanunu*. (1973). Ankara: T.C. Resmi Gazete.
- Oğuz, M. Ö. (2013). *Somut Olmayan Kültürel Miras Nedir?* Ankara: Geleneksel Yayıncılık.
- Oğuz, M. Ö., & Ersoy, P. (2007). *Türkiye’de 2004 Yılında Yaşayan Geleneksel Çocuk Oyunları*. Ankara: Gazi Üniversitesi THBMER Yayını.
- Özlü, Z. (2011). Osmanlı Saray Şekerleme ve Şekerlemecileri ile İlgili Notlar. *Türk Kültürü ve Hacı Bektaş Veli Araştırma Dergisi (58)*, 171-190.
- T.C. Kültür ve Turizm Bakanlığı. (2018, 05 19). *T.C. Kültür ve Turizm Bakanlığı Araştırma ve Eğitim Genel Müdürlüğü*. Somut Olmayan Kültürel Miras Ulusal Envanteri:

<http://aregem.kulturturizm.gov.tr/TR,159257/somut-olmayan-kulturel-miras-ulusal-envanteri.html> adresinden alınmıştır

- Ülper, E. H., Arı, G., Çetinkaya, G., Güneyli, A., İşeri, K., & Vd. (2014). *Türkçe Ders Kitabı Çözümlemeleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, C., Okur, A., Arı, G., & Yılmaz, Y. (2013). *Türkçe Öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.



Article Info/Makale Bilgisi

 **Received/Geliş:** Mayıs 2018

 **Accepted/Kabul:** Haziran 2018

 **Referees/Hakemler:** Doç. Dr. Nevin ÖZDEMİR – Doç. Dr. Murat PEKTAŞ – Dr. Öğr. Üyesi Mehmet YAKIŞAN

This article was checked by iThenticate.

PROSPECTIVE TEACHERS' VIEWS ABOUT THE APPLICATION OF KOLB'S LEARNING CYCLE ON BIOLOGY LESSON*

*M. Handan GÜNEŞ***

ABSTRACT

Examining the biological structure of humans in line with the recent technological improvements, it becomes apparent that there are various physiological-anatomical differences, which result in individual differences among students. Naturally, these individual differences create an enriched learning environment. However, it is quite difficult for the students with individual differences to benefit from the traditional education process at the same level. Therefore, it is of high importance to be aware of the learning styles of the students, which are due to the individual differences, while arranging the learning-teaching environments. For example, students' awareness of learning styles could enable them to participate in their own learning processes in an active manner. Again, teachers' awareness of learning styles could guide them in using various approaches, methods, and techniques while creating learning-teaching environments and activities. Kolb, who is known as the founder of Experiential Learning Theory, suggests that a learning environment should be designed in accordance with the learning characteristics of students with different learning styles. This is because Kolb argues that this could positively affect the learning outcomes. This study has been carried out by implementing Kolb's learning cycle on biology course. Firstly, the individual learning styles of the prospective teachers have been detected by using Kolb's Learning Styles Inventory (KLSI). Secondly, the lesson and study plan was created based on Kolb's Learning Cycle, while teaching the subject of cell division (mitotic and meiosis division), which is included in the General Biology Laboratory I lesson. 38 second grade prospective teachers studying at the Science Teaching Department of the Faculty of Education have participated in

* This study includes one of the results of an experimental study conducted within the scope of a scientific research project supported by Ondokuz Mayıs University

**  Doç. Dr. Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Biyoloji Eğitimi Anabilim Dalı, El-mek: hgunes@omu.edu.tr

this study. The data of the study were collected by seeking the views of the prospective teachers on the implementation and analyzed through content analysis. By the end of the study, many prospective teachers in the experimental group pointed out the advantages of the implementation and expressed their gratitude. In the recent years, the fact that each students might have a different thinking and learning style and how to reveal the potential skills that are unique to each student has been widely discussed. Hence, more students are being conducted on how to arrange a learning-teaching environment that is suitable for that purpose.

STRUCTURED ABSTRACT

1. Introduction

Individualization of education is one of the significant subjects of today. It is necessary to detect the learning style of each student by taking into account of their personality, perception, skills, and intellectual differences among them. Learning styles are not the only factor causing learning to occur at different levels, however, it is considered one of the most important components of the process of learning-teaching (Guastello, 1998; Ekici, 2003; Ekici, 2002; O'Banion, 1997). Kolb and Joy defines learning style as one of the individual preferences of people in the process of learning (Joy and Kolb, 2009; Kolb, 1984). In fact, learning style is related to how a person understands and remembers knowledge in general (Cano-Garcia and Hewitt-Huges, 2000). Recognizing the learning style of individuals significantly contributes to many dimensions from evaluations styles to the educational materials as well as designing learning-teaching processes. Moreover, by detecting the variables affecting the learning styles, it could be possible to direct or control those variables (Çakır and Akbaş, 2013).

This study was conducted by focusing on the subject of Cell Division within the scope of General Biology I Laboratory lesson, which is one of the compulsory lessons of the Department of Science Education in the Primary Education department in the Faculty of Education in Turkey, as a part of the scientific research project supported by Ondokuz Mayıs University. The lesson plan of the chosen subject was prepared according to Kolb's learning cycle and the questions, to which answers were sought, are as follows:

1. What are the dominant learning styles of prospective teachers in the study group?
2. What are the views of the prospective teachers in the study group, on the application?

2. Methodology

2.1. Research Model:

In this study, which has been conducted according to the qualitative research method, the learning styles of the prospective teachers taking General Biology Laboratory I course, have been determined; the courses have been constructed and instructed in accordance with Kolb's learning cycle (Güneş, 2017). Afterwards, the

views of the prospective teachers on the application have been collected and evaluated.

2.2. Study Group:

The study group consists of 38 prospective teachers studying at the second grade of the Science Teaching department of Ondokuz Mayıs University and taking General Biology Laboratory I course. Table 1 and 2 displays the number, gender, and learning styles distribution of the prospective teachers in the study group.

2.3. Data Collection Tools and Data Analysis:

In this study, version 3 of Kolb's Learning Styles Inventory (**KLSI-3**), which was developed by David Kolb, has been utilized in order to detect the dominant learning styles of prospective teachers (Gencel 2006).

All of the prospective teachers in the study group were asked to fill in the question form below, without writing their names on it, with the aim of obtaining their views on this application. Moreover, the prospective teachers were also asked for their written views. With this aim, the students were asked questions such as: *"What do you think about the application you conducted?"*, *"Would you explain your views in detail by providing reasons?"* The frequency of the data, which were collected from the forms distributed to the prospective teachers in the evaluation phase in order to obtain their views on this application, was calculated. The answers the prospective teachers gave to the open-ended questions were analyzed through content analysis method.

2.4. Experimental Study Plan:

The lesson and study plan developed by Güneş (2017) based on the Learning Cycle of Kolb was used in the teaching of cell division (mitosis and meiosis division) which is included in General Biology Laboratory I course. The content of the lessons and lesson plans were prepared by paying attention to the curriculums of the departments, at which students studied. The students were informed about the experimental study, before the application started. The study group consisted of 38 prospective teachers. The study lasted three weeks, with two hours per week.

3. Findings

Table 3 displays the distribution of the answers the prospective teachers in the study group gave, in the form distributed to them so as to obtain their views on application. The answers given to the first question suggest that 35 prospective teachers were satisfied with the application, while the answers given to the second question indicate that 37 prospective teachers found the application different, and finally the answers the prospective teachers gave to third question suggest that 33 of them were eager for the application to continue. The answers received were consistent to one another. According to these results, it is possible to say that the majority of them were satisfied with the application.

The prospective teachers mentioned some acquisitions, which revealed that the application had a positive effect on the learning of the subject, in their written statements. These were expressed as "the way the lesson was instructed appealing to everyone", "understanding the subject in detail", "understanding the subject without memorizing",

"looking at the subject from different perspectives", "being active during the lesson", "enabling the review of the subject", "reinforcing what was learned", "Directing to do research", "realizing misknowings", and "enabling the proper instruction of lesson in an order".

While some of the prospective teachers put limits on the application by referring it to as "too time consuming" and "the lesson being too intensive"; some of them mentioned some points such as "the teacher having too much to do" and "the student having too much to do".

When they found out they had different learning styles after being informed on the subject, some of the prospective teachers mentioned that it provided them with some advantages by using statements such as "it enables us to take responsibility", "it makes us realize what needs to be done", "helping us to become more tolerant", "promoting us to have confidence".

4. Results and Discussion

In this study, the majority of the prospective teachers in the study group stated that they were satisfied with this application and wish it will continue in future. These results go along with the data obtained from analyzing the written statements of the views of the prospective teachers on the application.

The results of some previously conducted studies on the same subject suggest that when the teaching is carried out based on students' learning styles; the students learn better and more easily, remember what they learn better, display a positive attitude towards the implemented teaching method and learning, and present increase in their motivation and participation, in addition to being academically more successful (Demirkaya 2003; Gencel, 2006; Güneş 2017; Güven, 2004; Johns, 1999; Kaya, 2007; Kılıç, 2002; Mathews, 1994; Nichols, 2003; Özdemir, 2015; Peker 2003; Şimşek, 2002; Tatar 2006). The written statements of the prospective teachers stating their views on the application point out results, which are parallel or have supporting characteristics to the results of those previous studies.

A person, who is trained in a field, which is not compatible or is only a little suitable with his/her learning style, might display changes in his/her level of confidence, success, and eventually concern. Besides, this might bring together an increase in developing tolerance towards what is different from ourselves, become more disciplined, having a positive attitude towards learning (Güven, 2004). Thomson and Mascazine (1997) argues that the most outstanding benefit of paying regard to the learning styles especially in mathematics and science teaching is enabling students to acquire the responsibility of learning on their own. Furthermore, it is also expressed that if teachers pay attention to the learning styles of their students while determining their teaching strategies; learning will increase and if the individual recognizes the learning style which is most suitable for him/her will help with improving learning ability (Aşkar & Akkoyunlu, 1993;). In fact, some written statements of prospective teachers, in which they explain their views on the application, show parallelism to those findings.

Biology is the most prone field of science to the human nature. Although from the learning-teaching point of view it is a great opportunity

both for the learner and teacher, in lessons, in which students only listen to the teacher without participating, the students consider biology to be a memorized lesson and display an uninterested and reluctant attitude towards it (Güneş et al. 2006). This causes them to fail and be unable to achieve their goals. Students are directed to learn by memorizing and the lesson becomes boring when teaching is conducted through a teacher-centered, literal teaching method; when tools and materials are rarely used during the lesson; and when the role of the student in the classroom is limited to solely listening and taking notes (Gallagher, 2000; Öztürk 1999; Tobin, 1987). In their written statements, some prospective teachers expressed that the application enabled them to elaborately understand the subject without memorizing it, to review the subject, to evaluate the subject from different perspectives, to be active during the lesson, to reinforce what they learned, and realize their misconceptions; as well as direct them to do research on their own. Moreover, some of the prospective teachers mentioned that the way the lesson was instructed appealed to everyone.

In this study, some prospective teachers put limits on the application by referring it to as "too time consuming" and "the lesson being too intensive"; while some of them mentioned some points such as "the teacher having too much to do" and "the student having too much to do". The reason why some prospective teachers think this way might be due to the fact that they are used to the lesson being instructed by traditional methods and thus being in the position of listening and being passive for most of the time.

The individual differences students have are significant characteristics that enrich the process of teaching. Therefore, by making use of that situation, it is necessary to arrange the learning-teaching environments accordingly. In the recent years, the issue of how to reveal the potential skills that are unique to each student and how to create a learning-teaching environment in accordance with the fact that each student has a different way of thinking and learning, have been in the spotlight. More detailed studies are still being conducted in order to discover new ways for that matter.

Keywords: Kolb's learning styles, learning cycle, experiential learning theory, biology, cell division.

KOLB'ÜN ÖĞRENME DÖNGÜSÜNÜN BİYOLOJİ DERSİNDE UYGULAMASI İLE İLGİLİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ GÖRÜŞLERİ

ÖZET

Günümüzde teknolojik gelişmeler doğrultusunda insanın biyolojik yapısını incelediğimizde birçok fizyolojik-anatomik farklılıkların olduğu dikkati çekmektedir. Bunun yansıması sonucunda öğrenciler arasında bireysel farklılıkların olduğu da bilinen bir gerçektir. Doğal olarak bu bireysel farklılıklar öğrenme ortamında bir zenginlik oluşturmaktadır. Fakat bireysel farklılıklara sahip olan öğrencilerin geleneksel eğitim sürecinden eşit düzeyde yararlanabilmeleri ise oldukça zordur.

Dolayısıyla öğrencilerin bireysel farklılıklarının bir sonucu olan öğrenme stillerinin bilinmesi öğrenme-öğretme ortamlarının düzenlenmesi açısından oldukça önemlidir. Örneğin öğrencilerin öğrenme stillerini bilmesi kendi öğrenme süreçlerine aktif olarak katılmalarına fırsat verecektir. Öğretmenlerin öğrenme stillerini bilmesi ise öğrenme-öğretme ortam ve aktivitelerini düzenlerken değişik yaklaşım, yöntem ve teknikleri kullanmaları için yol gösterici olacaktır. Bilindiği gibi Kolb Deneyimsel Öğrenme Kuramının mimarıdır. Öğrenme ortamının farklı öğrenme stillerine sahip öğrencilerin öğrenme özelliklerine göre düzenlenmesi gerektiğini savunmaktadır. Çünkü bu durumun öğrenme çıktılarına olumlu yönde etkileyeceğini ileri sürmektedir. Bu çalışma Kolb'un öğrenme döngüsünün biyoloji dersinde uygulanmasıyla gerçekleştirilmiştir. Önce öğretmen adaylarının bireysel öğrenme stilleri Kolb'un Öğrenme Stilleri Envanteri (KÖSE) ile tespit edilmiştir. Ardından Genel Biyoloji Laboratuvarı I dersi içeriğinde yer alan, hücre bölünmesi (mitoz ve mayoz bölünme) konusunun öğretiminde Kolb'un Öğrenme Döngüsü esas alınarak hazırlanmış olan ders ve çalışma planı kullanılarak konu işlenmiştir. Çalışmaya Samsun, Eğitim Fakültesi, Fen Bilgisi Öğretmenliği ikinci sınıf öğretmen adaylarından 38 öğretmen adayı katılmıştır. Çalışmanın verileri öğretmen adaylarının uygulamaya yönelik görüşleri alınarak elde edilmiş ve içerik analizi yapılarak değerlendirilmiştir. Çalışma sonunda deney grubundaki birçok öğretmen adayı uygulamanın sağladığı bazı avantajları belirterek bu uygulamadan memnun kaldıklarını ifade etmiştir. Son yıllarda her öğrencinin farklı düşünme ve öğrenme biçimine sahip olabileceği ayrıca her bir öğrencinin kendine özgü olan potansiyel yeteneklerinin nasıl ortaya çıkartılabileceği noktasına dikkat çekilmektedir. Dolayısıyla da buna uygun nasıl bir öğrenme-öğretme ortamının düzenlenmesi gerektiği noktasında daha çok çalışmalar yapılmaktadır ve yapılmaya devam edilecektir.

Anahtar kelimeler: Kolb öğrenme stilleri, öğrenme döngüsü, deneyimsel öğrenme kuramı, biyoloji, hücre bölünmesi.

Introduction

The primary reasons why students cannot achieve their desired success in an educational process, aim of which is to enable students to reach the set goals, could be regarded as the fact that the system does not provide students with a convenient learning-teaching environment; and the lack of an education-training, which is eligible to individual characteristics of students. As a matter of fact, in recent years researchers have started to focus their studies on student-centered teaching, rather than teacher-based teaching, so as to take the success level in education and training up to the desired level. In order to ensure it, they drew attention to the individual differences among students and focused on how each of them could learn in a less difficult and more effective way (Kabadayı, 2004).

Individualization of education is one of the significant subjects of today. It is necessary to detect the learning style of each student by taking into account of their personality, perception, skills, and intellectual differences among them. Learning styles are not the only factor causing learning to occur at different levels, however, it is considered one of the most important components of the process of learning-teaching (Guastello, 1998; Ekici, 2003; Ekici, 2002; O'Banion, 1997).

Kolb and Joy defines learning style as one of the individual preferences of people in the process of learning (Joy and Kolb, 2009; Kolb, 1984). Learning style is defined as 'the characteristic

challenges and preferences of individuals in the process of obtaining, storing, and processing knowledge” by Felder and Silverman (1988); as “the way an individual obtains, processes, and stores knowledge” by Davidson (1990) and DeBello (1990); and as the circumstances under which learners perceive, process, store, and recall what they aim to learn in the most efficient and effective manner, and a complex behavior by James and Gardner (1995).

In fact, learning style is related to how a person understands and remembers knowledge in general (Cano-Garcia and Hewitt-Huges, 2000). It also could be described as the way, in which knowledge is collected, processed, internalized, and remembered. Considering the fact that each individual has a different character and is under different environmental factors, it becomes clear why everyone has a different learning style and why learning styles differ according to certain variables such as age, gender, culture (Shaughnessy, 1998).

According to Galloway and Labarca (1990), learning style, which has an impact on physical and affective needs of individuals, is a whole consisting of environmental and perceptual preferences and is a personal characteristic; moreover, no learning style is superior to another (op cit., Erden and Altun, 2006). There are various models about learning styles; those by Kolb, McCarthy, Dunn and Dunn, Gregor can be given as examples. Furthermore, many different assessment tools have been developed in order to reveal the differences among the students in the learning process (Felder and Silverman, 1988; Grasha & Reichmann, 1982; Kolb, 1984; Myers-Briggs, 1980). In this study, Kolb’s learning style, which is based on experiential learning theory, has been used.

In Kolb’s Experiential Learning Theory emphasizes on the role of experience in the process of experiential learning and teaching, which distinguishes it from other cognitive learning theories. Therefore, it is expressed that in this theory, learning occurs through the transformation of knowledge and experience. Furthermore, there are two dimensions in the process of learning including comprehension and transformation. Kolb’s learning style model is based on this Experiential Learning Theory of Kolb. Experiential Learning Theory argues that learning is cycle and Kolb’s learning style model consists of four main categories including Concrete Experience (CE), Reflective Observation (RO), Abstract Conceptualization (AC), and Active Experience (AE) (Kolb, 1984).

It is possible to detect at which stage of this cycle an individual is through this learning style inventory. Learning ways representing each learning style is different from one another. These respectively include ‘by feeling’ for Concrete Experience, ‘by watching’ for Reflective Observation, ‘by thinking’ for Abstract Conceptualization, and ‘by doing’ for Active Experience. However, there is not only one manner that determines the learning of an individual. Learning style of each individual is a component of these 4 main styles. Thus, various situations are collected and placed in one learning situation. With the sum of scores of individuals, it is possible to determine which learning style the individual falls under. These learnings styles are Diverger, Assimilator, Converger, and Accomodator. One of these four categories may become more prominent for an individual from time to time (Aşkar and Akkoyunlu, 1993).

Recognizing the learning style of individuals significantly contributes to many dimensions from evaluations styles to the educational materials as well as designing learning-teaching processes. Moreover, by detecting the variables affecting the learning styles, it could be possible to direct or control those variables (Çakır and Akbaş, 2013).

This study was conducted by focusing on the subject of Cell Division within the scope of General Biology I Laboratory lesson, which is one of the compulsory lessons of the Department of Science Education in the Primary Education department in the Faculty of Education in Turkey, as a part of the scientific research project supported by Ondokuz Mayıs University. The lesson plan of the chosen subject was prepared according to Kolb’s learning cycle and the questions, to which answers were sought, are as follows:

- 1. What are the dominant learning styles of prospective teachers in the study group?
- 2. What are the views of the prospective teachers in the study group, on the application?

Methodology
Research Model:

In this study, which has been conducted according to the qualitative research method, the learning styles of the prospective teachers taking General Biology Laboratory I course, have been determined; the courses have been constructed and instructed in accordance with Kolb’s learning cycle (Güneş, 2017). Afterwards, the views of the prospective teachers on the application have been collected and evaluated

Study Group:

The study group consists of 38 prospective teachers studying at the second grade of the Science Teaching department of Ondokuz Mayıs University and taking General Biology Laboratory I course. Table 1 and 2 displays the number, gender, and learning styles distribution of the prospective teachers in the study group.

Table 1. Distribution of Students in Study Group Based on Gender

Gender	Study Group	
	N	%
Male	7	18.4
Female	31	81.6

Table 2. Learning Styles of the Students in Study Group

Learning Styles	Study Group	
	N	%
Diverging	6	15.8
Assimilating	14	36.8
Converging	12	31.6
Accommodating	6	15.8
Total	38	100

Data Collection Tools and Data Analysis:

In this study, version 3 of Kolb’s Learning Styles Inventory (**KLSI-3**), which was developed by David Kolb, has been utilized in order to detect the dominant learning styles of prospective teachers (Gencil 2006).

All of the prospective teachers in the study group were asked to fill in the question form below, without writing their names on it, with the aim of obtaining their views on this application.

Questions	Yes	No
Are you satisfied with the application you conducted?		
Do you find the application you conducted different?		
Would you like for this application to continue to be conducted?		

Moreover, the prospective teachers were also asked for their written views. With this aim, the students were asked questions such as: *"What do you think about the application you conducted?"*, *"Would you explain your views in detail by providing reasons?"* The frequency of the data, which were collected from the forms distributed to the prospective teachers in the evaluation phase in order to obtain their views on this application, was calculated. The answers the prospective teachers gave to the open-ended questions were analyzed through content analysis method. Each prospective teacher's paper was numbered, their explanations were examined, main themes were determined within the scope of the research question and finally main themes were created by constantly comparing them to those of the other students. The written experiences were detected by coding, and were eventually gathered under main themes. Those main themes were indicated in a table by taking their prevalence into account.

Experimental Study Plan:

The lesson and study plan developed by Güneş (2017) based on the Learning Cycle of Kolb was used in the teaching of cell division (mitosis and meiosis division) which is included in General Biology Laboratory I course. The content of the lessons and lesson plans were prepared by paying attention to the curriculums of the departments, at which students studied. The students were informed about the experimental study, before the application started. The study group consisted of 38 prospective teachers. The study lasted three weeks, with two hours per week.

Findings

Table 3 displays the distribution of the answers the prospective teachers in the study group gave, in the form distributed to them so as to obtain their views on application. The answers given to the first question suggest that 35 prospective teachers were satisfied with the application, while the answers given to the second question indicate that 37 prospective teachers found the application different, and finally the answers the prospective teachers gave to third question suggest that 33 of them were eager for the application to continue. The answers received were consistent to one another. According to these results, it is possible to say that the majority of them were satisfied with the application.

Table 3. The distribution of the answers the prospective teachers in the study group gave to the questions about the application

Questions	Frequencies		
	Male	Female	Total
Question: 1)Are you satisfied with the application you conducted?			
Yes	6	29	35
No	1	2	3
Question: 2) Do you find the application you conducted different?			
Yes	7	30	37
No	0	1	1
Question: 3) Would you like for this application to continue to be conducted?			
Yes	5	28	33
No	2	3	5

Moreover, the common written views and evaluations of the prospective teachers on the effect the application has on the teaching of the subject.

Table 4. Prospective Teachers' Views on the Application

Views	Reasons	Frequencies
The ones considering application to have a positive effect (n=30)	The way the way lesson is instructed appeals to everyone	19
	Making sure the subject is understood in detail	18
	Enabling students to understand the subject without memorizing it	18
	Enabling students to look at the subject from different perspectives	11
	Enabling students to be active during the lesson	22
	Enabling the review of the subject	17
	Reinforcing what is learned	9
	Directing them to do research	11
	Enabling them to realize their misknowings	15
	Making sure the lesson is instructed in an order	12
The ones who limited the usability of the application (n=15)	Having an intensive hour of lesson	15
	Too time-consuming	7
	The teacher having too much to do	8
	The student having too much to do	11
The ones considering knowing your own learning style to be advantageous (n=23)	Enabling them to take responsibility	18
	Enabling them to realize what needs to be done	15
	Enabling them to be more tolerant	16
	Enabling them to have confidence in themselves	19

Prospective Teachers' Views on the Application

1-Evaluations of Prospective Teachers Considering the Application to Have Positive Effects: The prospective teachers mentioned some acquisitions, which revealed that the application had a positive effect on the learning of the subject, in their written statements (Table 4). These were expressed as "the way the lesson was instructed appealing to everyone", "understanding the subject in detail", "understanding the subject without memorizing", "looking at the subject from different perspectives", "being active during the lesson", "enabling the review of the subject", "reinforcing what was learned", "Directing to do research", "realizing misknowings", and "enabling the proper instruction of lesson in an order".

Some statements reflecting the common views on the subject are indicated below:

"I felt like the subject was privately taught to me in the lab. I would not understand most of the subjects in biology. However, I could understand it in this lesson. This subject was difficult for me in high school, I was upset when I found out we were going to study this subject. But when the lesson started, I slowly started to understand. We dealt with various materials. We did various activities. Some of them were really appealing to me, there was no such thing as not understanding the subject,..... " (S4)

"I felt like the lesson was appealing to everyone, because it was enriched with various kinds of materials and activities. It was too intense and exhausting, but there was something that could attract everybody's interest and all of them were about the same subject. And it enabled the review of the subject for multiple times....."(S31)

"Lab was so hectic and intensive that it was not possible to be distracted from the lesson. We reviewed every stage of mitosis and meiosis a lot, and supported it with materials. I think there was something for everyone's learning style. Instructing the lesson that way was intensive but also correct. I understood every stage of the divisions in a detailed way....." (S23)

"Biology is a memorized lesson. That's why most of us do not like it or succeeds as we wish. But after seeing the lesson being instructed like that I have realized that it is possible to learn the subject without memorizing it. There was no need to memorize. We all were active during the lesson, everyone thought, tried, listened, did something, listened again, discussed, and finally located something in their brain, in their own way...."(S12)

"We all learn in a different way. Therefore, when the lesson is instructed in the same way, only a few people can understand the lesson by listening. That is even worse when the lesson is biology. Most of us pass this lesson by memorizing things. I mean we do not understand them. Whereas instructing the lesson by making different activities is quite different and entertaining, because we think and look at the subject or events from different perspectives. We think differently and we are faced with different stimulants.....(S1)

"I was very active during the lesson; I had no time to be distracted or think of something else. I am sure that my other friends would agree with me. Step by step, we constantly and regularly watched, did, drew, discussed, thought of, listened to something.....S(29).

"During the lesson we firstly watched, looked and thought, then we discussed, listened, watched, looked, thought again and realized our misknowings. Then we examined, discussed, drew, looked, and watched, the once again we drew, wrote, discussed and thought etc going over them for multiple times like this enables you to learn and comprehend the subject in a detailed way. The more you review, the more you reinforce what you learn and the more permanent it is." (S7)

"The group assignments about cell division promoted us to do research, which was beneficial for us, in terms of making us think over it outside the classroom and review what we learned...." (S33)

"I was taught cell division subject in elementary school and high school. Now I realize that I could not understand that subject at all then. Working in the laboratory like this helped me elaborately understand what, where, and why we did it that way without memorizing anything. I do not think that I am the only one who thinks so. I am sure that most of my friends will agree with me, because lately, we often talk about it in our conversations....."(S18)

"I have never seen a lesson or a laboratory lesson being instructed like that in my student life. It was awesome. I can explain the way lesson was instructed by making reference to a food presentation, so that, I believe, I will be able to better tell you about my thoughts. When we went into the laboratory, there was the same food on the table but it was presented with different flavors as if it was differently cooked and presented. The same food was differently presented according to everyone's taste and visual pleasure. So, everyone, including the ones who liked it or did not like it before, found something in it to love....(S20)

"The lesson was very intensive. There were too many activities and materials, but there was an order. Even though it was a laboratory lesson, it was somehow made possible to instruct the lesson in an order. There is no confusion when everything is an order. The subject is comprehended better. Nothing is missed meanwhile. I believe having an order and doing things in an order are very important..." (S6)

2-The Views of Prospective Teachers Putting a Limit on the Usability of the Method:

While some of the prospective teachers put limits on the application by referring it to as "too time consuming" and "the lesson being too intensive"; some of them mentioned some points such as "the teacher having too much to do" and "the student having too much to do".

Some views on the subject are stated below:

"Laboratory lesson would be more comforting and easier most of the time. But we did so many things in this lesson and it was so intensive, which made it exhausting..."(S2)

"If the lesson is so intensively instructed and so many activities are conducted and so many materials are demonstrated; of course the subject will be understood by everyone..."(S5)

"Instructing the lesson in an enriched way like this was very beneficial for us, however, they took too much time, the lesson was planned according to it minute by minute, there was always a rush. But it was necessary, otherwise we couldn't have complete it...."(S37)

"We worked in the laboratory so intensively that we were exhausted, we had to constantly focus, there was too much to do for both the teacher and us. We worked a lot...."(S30)

"Instructing the lesson like this is good but there is too much to do both for the teacher and us. Thus, it can be exhausting. We need a lot time for everything..." (S9)

"When I occasionally think of its practical usability, I perceive it as problematic. Because it gives the teacher a lot of work to do, and it increases the workload of the teacher. It does not only increase the teachers' workload but also students' workload. Everybody has to constantly work. Besides, it is too time consuming and requires constant planning...."(S15)

3-The Views of Prospective Teachers Considering Knowing their own Learning Styles to Be Advantageous in the Application: When they found out they had different learning styles after being informed on the subject, some of the prospective teachers mentioned that it provided them with some advantages by using statements such as "it enables us to take responsibility", "it makes us realize what needs to be done", "helping us to become more tolerant", "promoting us to have confidence".

Some views on the subject are as follows:

"Recognizing my learning style and instructing a lesson in a way that is compatible with all of these learning styles caused me to take responsibility to learn by myself during the lesson. Because I followed the lesson more carefully. I paid more attention to listening to the ones that were more suitable for me and I made an effort, which positively affects learning....." (S3)

"Recognizing our learning styles helped us see what we could uniquely do while learning a subject. In other words, we realized what we should do for our learning...."(S10)

"I felt so relieved when I found out everyone had a different learning style and the lesson was going to be instructed accordingly, and I realized that I was more successful. Besides, everybody worked hard and treated one other with more tolerance during the lesson. While we were sharing work, we were more tolerant towards each other." (S19)

"Furthermore, recognizing our own learning styles has also provided us with many opportunities. First of all, knowing that we all have a different way of learning relieved me, I would feel guilty when I failed, but I have seen that I can be more successful when the lesson is instructed or when I study according to my learning style. I feel more confident, and also everybody was nicer towards one another...." (25).

Results and Discussion

In this study, the majority of the prospective teachers in the study group stated that they were satisfied with this application and wish it will continue in future (Table 3). These results go along with the data obtained from analyzing the written statements of the views of the prospective teachers on the application (Table 4).

Given (1996) discusses that learning accelerates when learning facilities match with individual's natural tendencies such as playing, examining, and discovering; and adds that when learning styles are taught to students, the amount of what students learn and the time extent to which

students remember what they learn increase in a short period of time. Furthermore, when students are taught and trained by using their preferred learning styles, accepting what is different from them and positive attitudes towards education display a statistically significant increase. Also, their in-class behaviors and discipline present a positive development while they display more internal discipline in completing their assignments. As long as students' learning styles are recognized; throughout the learning-teaching process teaching strategies, methods, techniques and necessary materials will be more easily and accurately chosen and used in direction of students' interest (Akkoyunlu, 1995; Peker, 2003; Thomson & Mascazine, 1997). If the process of learning-teaching is designed by taking students' learning styles into consideration, all students will not only be successful but also will achieve the objectives they set to the most extent. The results of some previously conducted studies on the same subject suggest that when the teaching is carried out based on students' learning styles; the students learn better and more easily, remember what they learn better, display a positive attitude towards the implemented teaching method and learning, and present increase in their motivation and participation, in addition to being academically more successful (Demirkaya 2003; Gencel, 2006; Güneş 2017; Güven, 2004; Johns, 1999; Kaya, 2007; Kılıç, 2002; Mathews, 1994; Nichols, 2003; Özdemir, 2015; Peker 2003; Şimşek, 2002; Tatar 2006). The written statements of the prospective teachers stating their views on the application point out results, which are parallel or have supporting characteristics to the results of those previous studies (Tablo 3, Table 4), (S33,S7,S29, S1, S12, S23, S31,S4,S18,S20,S6).

There are two distinction to how we learn information, first of which is how we perceive the information, and the second of which is how we process the information we perceived. Each of us perceive facts and place them in our minds in a different manner. Some of us realize facts by feeling; while some people do so by watching, and some of us realize them by thinking while some others of realize the facts by doing (McCarthy, 1987; Morris ve McCarthy, 1990). Thus, if the individual recognizes his/her learning style, which constitutes an important place in our lives, he/she will activate this style during the process of learning. Thereby, the individual will learn more easily and quickly and most likely be successful throughout the process of learning (Biggs, 2001). Reiff (1992) states that if teachers are informed of students' learning styles, different types of learners in class could work in harmony; versatility, which has a vital significance for learning, will be constituted; the communication between teacher and student will improve; student will have more confidence in themselves; and the communication among administrators, parents, guide teachers and other teaching staff will increase. Being trained in a field suitable for one's own learning style is an effective factor for increasing his/her productivity. A person, who is trained in a field, which is not compatible or is only a little suitable with his/her learning style, might display changes in his/her level of confidence, success, and eventually concern. Besides, this might bring together an increase in developing tolerance towards what is different from ourselves, become more disciplined, having a positive attitude towards learning (Güven, 2004). Thomson and Mascazine (1997) argues that the most outstanding benefit of paying regard to the learning styles especially in mathematics and science teaching is enabling students to acquire the responsibility of learning on their own. Furthermore, it is also expressed that if teachers pay attention to the learning styles of their students while determining their teaching strategies; learning will increase and if the individual recognizes the learning style which is most suitable for him/her will help with improving learning ability (Aşkar & Akkoyunlu, 1993;). In fact, some written statements of prospective teachers, in which they explain their views on the application, show parallelism to those findings (Table 3,4), (S3, S10, S19,S25, S4, S31, S12, S33).

Biology is the most prone field of science to the human nature. Although from the learning-teaching point of view it is a great opportunity both for the learner and teacher, in lessons, in which students only listen to the teacher without participating, the students consider biology to be a memorized lesson and display an uninterested and reluctant attitude towards it (Güneş et al. 2006).

This causes them to fail and be unable to achieve their goals. Students are directed to learn by memorizing and the lesson becomes boring when teaching is conducted through a teacher-centered, literal teaching method; when tools and materials are rarely used during the lesson; and when the role of the student in the classroom is limited to solely listening and taking notes (Gallagher, 2000; Öztürk 1999; Tobin, 1987). In their written statements, some prospective teachers expressed that the application enabled them to elaborately understand the subject without memorizing it, to review the subject, to evaluate the subject from different perspectives, to be active during the lesson, to reinforce what they learned, and realize their misconceptions; as well as direct them to do research on their own. Moreover, some of the prospective teachers mentioned that the way the lesson was instructed appealed to everyone (S33, S7, S29, S1, S12, S23, S31, S4, S18, S20, S6).

In this study, some prospective teachers put limits on the application by referring it to as "too time consuming" and "the lesson being too intensive"; while some of them mentioned some points such as "the teacher having too much to do" and "the student having too much to do" (S2, S5, S37, S30, S9, S15). The reason why some prospective teachers think this way might be due to the fact that they are used to the lesson being instructed by traditional methods and thus being in the position of listening and being passive for most of the time. When the individuals, who are used to usually being passive throughout their education lives, are expected to suddenly become quite active, they might take a while to get accustomed to and adapt to it. As a matter of fact, some of them might reject it. Considering the fact that it will not be easy for either learners and teachers to change their habits; although many newly developed applications in education-training aims at creating enriched learning settings and increasing the productivity of students in various ways, it is observed that contrary to this, majority of teachers continue teaching through traditional methods and insist on doing so (McDonald, 2003; Penick, 1995).

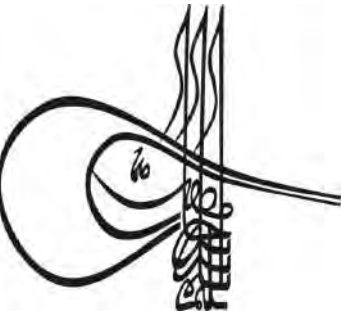
The individual differences students have are significant characteristics that enrich the process of teaching. Therefore, by making use of that situation, it is necessary to arrange the learning-teaching environments accordingly. In the recent years, the issue of how to reveal the potential skills that are unique to each student and how to create a learning-teaching environment in accordance with the fact that each student has a different way of thinking and learning, have been in the spotlight. More detailed studies are still being conducted in order to discover new ways for that matter.

REFERENCES

- Akkoyunlu, B. (1995). Bilgi teknolojilerinin okullarda kullanımı ve öğretmenlerin rolü. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 105 -109.
- Aşkar, P. ve Akkoyunlu, B. (1993). Kolb öğrenme stili envanteri. *Eğitim ve Bilim*. (87) 37- 47.
- Biggs, J. (2001). Enhancing learning: A Matter of style or approach. Robert J. Sternberg and Li-Fang Zhang (Ed.), *Perspectives on thinking, learning and cognitive styles* (ss.73 – 102). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates,
- Cano-Garcia, F. & Hewitt-Huges, E. (2000). Learning and thinking styles: an analysis of their interrelationship and influence on academic achievement, *Educational Psychology*, 20(4), 413-431.
- Çakır, R & Akbaş, O. (2013). Lise öğrencilerinin öğrenme stillerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(25), 138 - 159 .
- Davidson, G.V., (1990). Matching learning styles with teaching styles: is it a useful concept in instruction?, *Performance and Instruction*, 29, 36-38.

- DeBello, T.C. (1990). Comparison of eleven major learning style models: Variables, ap3. Propriate populations, validity of instrumentation, and the research behind them, *International Journal of Reading, Writing and Learning Disabilities*, 6, 203-222.
- Demirkaya, H. (2003). *Coğrafya öğretiminde 4MAT öğretim sisteminin lise coğrafya derslerindeki başarı ve tutumlar üzerine etkisi*. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ekici, G. (2003). Öğrenme stiline dayalı öğretim ve biyoloji dersi öğretimine yönelik ders planı örnekleri. 1. Baskı. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Ekici, G.,(2002). Gregorc öğrenme stili ölçeği. *Eğitim ve Bilim*. 27(123). 42-47.
- Guastello, E.F. (1998). *Reliability and concurrent validity of global learning style assessment for elementary school students (Grade 2-5)*. Doctoral thesis, St. John's University, New York.
- Erden, M. & Altun, S. (2006). *Öğrenme Stilleri*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları Ltd.Ş.
- Felder, R.M. & Silverman, L.K., (1988). Learning and teaching styles in engineering education. *Engineering Education*, 78 (7), 674-681.
- Gallagher, J.J. (2000). Teaching for understanding and application of science knowledge. *School Science and Mathematics*,100(9), 310-319.
- Gencel, I. E. (2006). Öğrenme stilleri, deneyimsel öğrenme kuramına dayalı eğitim, tutum ve sosyal bilgiler program hedeflerine erişim düzeyi. Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Given, B. K. (1996). Learning styles: a synthesized model. *Journal of Accelerated Learning And Teaching*, 21(1-2), 11-43.
- Grasha, A.F & Riechmann, S. (1982). The grasha-riechmann student learning style scales: Research findings and applications. Keefe, J. (ed.), *Student learning styles and brain behavior*. Reston: VA: NASSP.
- Güneş. M.H. ,(2017). An experimental study about the application of kolb's learning cycle on biology lesson. *Kastamonu Eğitim Dergisi*. 25 (5), 1835-1850.
- Güneş, T., Güneş, H. & Çelikler, D. (2006). Fen bilgisi öğretmenliği programı biyoloji II ders konularının öğretilmesinde kavram haritası kullanımının öğrenci başarıları üzerine etkileri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*,7(2), 39-49.
- Güven, M. (2004). *Öğrenme stilleri ile öğrenme stratejileri arasındaki ilişki*. Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir
- James, W.B. & Gardner, D.L. (1995). Learning styles: Implications for distance learn 4. İng. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 67, 19-32.
- Johns, B. (1999). Effects of learning style based homework prescriptions on the achievement and attitudes of middle schools students. (Online): 10- 11-2010 tarihinde alınmıştır.URL: <http://www.lib.umi.com/dissertations/fullcit/3049708>.
- Joy, S. & Kolb, D. A. (2009). Are there cultural differences in learning style? *International Journal of Intercultural Relations*. 33, 69-85
- Kabadayı, A. (2004). İlköğretim öğrencilerinin bilissel öğrenme stilleri ve cinsiyetlerine göre karşılaştırılması: Konya İli Örneği. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 1-16
- Kaya, F. (2007). *İlköğretim öğrencilerinin öğrenme stillerine dayalı fen ve teknoloji dersi öğretim düzeylerinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi, Osmangazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir).

- Kılıç, E. (2002). Web temelli öğrenmede baskın öğrenme stiline göre öğrenme etkinlikleri tercihi ve akademik başarıya etkisi. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. New Jersey: Prentice Hall, Inc., Englewood Cliffs. (Online): 10.02.2010 tarihinde alınmıştır. <http://www.learningfromexperience.com>.
- Mathews, D. (1994). An investigation of students' learning styles in various disciplines in colleges and universities. *Journal of Humanistic Education and Development*, 33, 65-74.
- McCarthy, B., (1987). *The 4MAT system: Teaching to learning styles with right/left mode techniques*. Barrington: Excel, Inc.
- McDonald, D.S. (2003). The influence of multimedia training on users' attitudes: Lessons learned. *Computer & Education*. 42 (2), 199-214.
- Morris, S. & McCarthy, B. (1990). *4MAT in action II: Sample lesson plans for use with the 4MAT system*. Barrington: Excel, Inc.
- Myers-Briggs, I. & Myers P. B. (1980). *Gifts differing: understanding personality type*. Palo Alto, California: Consulting Psychologists Press.
- Nichols, J. (2003). *The effects of kolb's experiential learning theory on achievement and attitude*. (Online): Retrieved on 20-01-2011, tarihinde alınmıştır. <http://www.web1.epnet.com/citation.asprds>.
- O'Banion, T. (1997). *A learning college for the 21st century*. Phoenix: American Council on Education Oryx Press.
- Özdemir, N. (2015). Kolb'ün Öğrenme Döngüsü'nün Coğrafya Derslerinde Uygulanmasıyla İlgili DeneySEL Bir Çalışma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)* 30(2): 81-98.
- Öztürk, E. (1999). *Teacher roles in high school biology curriculum implementation*. Master Thesis. Middle East Technical University, Ankara.
- Penick, J.E. (1995). New goals for biology education. *Bioscience*, 45(6), 52-58.
- Peker, M., (2003). *Öğrenme stilleri ve 4MAT yönteminin öğrencilerin matematik tutum ve başarılarına etkisi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Reiff, J. C., 1992. *Learning styles: What research says to the teacher series*. National Education Association, Washington, D.C., ERIC Education Resources Information Center, ED340506, (Online): 11.06.2014 tarihinde alınmıştır. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED340506.pdf>
- Shaughnessy, M.F. (1998). An interview with Rita Dunn about learning styles. *The Clearing House*, 71(3), 141-145.
- Şimşek, N. (2002). BİG 16 öğrenme biçimleri envanteri. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 1, 34-47.
- Tatar, E., 2006. *İkili işlem kavramı ile ilgili öğrenme güçlüklerinin belirlenmesi ve 4MAT yönteminin başarıya etkisi*. Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Thomson, B. S. & Mascazine, J. R. (1997). *Attending to learning styles in mathematics and science classrooms*. ERIC Clearinghouse For Science, Mathematics and Environmental Education. Columbus, OH., ED432440, (Online): 11.06.2014 tarihinde alınmıştır. <http://www.eric.ed.gov>
- Tobin, K. (1987). Forces which shape the implemented curriculum in high school science and mathematics, *Teaching and Teacher Education*, 3(4), 287-298.



Article Info/Makale Bilgisi

✍ Received/Geliş: Mayıs 2018 ✓ Accepted/Kabul: Haziran 2018

✍ Referees/Hakemler: Prof. Dr. Mehmet Dursun ERDEM - Prof. Dr. Mehmet KÖÇER - Doç. Dr. Hasan Hüseyin KILINÇ

This article was checked by iThenticate.

ÖĞRETMENLİK MESLEĞİNE YÖNELİK TUTUM ÖLÇEĞİ (ÖMYTÖ) GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK ÇALIŞMASI

Recep KAHRAMANOĞLU* - Erhan YOKUŞ** - Eyüp CÜCÜK*** -
Selma VURAL**** - Fadıl ŞİRAZ*****

ÖZET

Bu çalışmanın amacı öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını ortaya çıkarmaya yönelik olarak, araştırmacılar tarafından geliştirilen Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği (ÖMYTÖ)'nin geçerlik ve güvenirliğini incelemektir. Bu çalışma, nicel araştırma yöntem ve teknikleriyle gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin uygulama süreci, Türkiye'nin Güneydoğu Bölgesi'nde bulunan bir ildeki üniversitenin eğitim fakültesi öğrencileriyle gerçekleştirilmiştir. Araştırma sürecinde yüz yüze ölçek uygulamasının yapıldığı iki farklı çalışma grubuyla çalışılmıştır. Toplamda 615 katılımcıdan oluşan çalışma grubu ikiye bölünerek 275 katılımcı ile AFA, 340 katılımcıyla da DFA süreci işletilmiştir. Ölçek uygulaması sonrasında başlatılan analiz sürecinde ölçeğin geçerliği; yapı, görünüş, kapsam ve uyum geçerliği bağlamında incelenmiştir. AFA ile hazırlanan taslak formun yapısal özellikleri incelenmiş ve alt boyutlar belirlenmeye çalışılmıştır. Sonra yapılan DFA ile bu yapının doğruluğu sınanmıştır. Görünüş ve kapsam geçerliği için uzman görüşüne başvurulmuş, uyum geçerliği kapsamında ise alanyazındaki benzer bir ölçekle arasındaki korelasyon değerleri incelenmiştir. Güvenirlik çalışması kapsamında; iç tutarlık katsayıları

*  Dr. Öğr. Üyesi, Gaziantep Üniversitesi Nizip Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü, El-mek: recepkahramanoglu@gmail.com

**  Arş. Gör. , Gaziantep Üniversitesi Gaziantep Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü, El-mek: eyokus@gmail.com

***  Arş. Gör. , Gaziantep Üniversitesi Gaziantep Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü, El-mek: cucukeyup@gmail.com

****  Öğretmen, MEB, El-mek: selma5454@gmail.com

*****  Öğretmen, MEB, El-mek: fadilsiraz@yahoo.com

hesaplanmıştır. Ölçeğin KMO değeri .873 bulunmuş ve Bartlett testinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu ($\chi^2=1465,611$, $sd=78$, $p<.01$) belirlenmiştir. Faktör analizine uygun olduğu görülen ölçek verileri AFA'ya tabi tutularak maddelerin öncelikle faktör yük değerleri incelenmiştir. Bu incelemede .45'in altında değere sahip olan maddeler elenmiştir. Dolayısıyla taslak formun 27 maddelik ilk halinden 15 madde elenerek 12 maddelik, tek faktörlü bir ölçek elde edilmiştir. AFA ile elde edilen ölçek verileri, DFA'ya tabi tutulmuştur. Ölçeğin, DFA sürecinde kabul edilebilir veya mükemmel uyum göstergeleri değerlerine sahip olduğu ortaya çıkmıştır. Ölçek, varyansın %57,597'sini açıklamıştır. Analiz sonuçları ÖMYTÖ'nün öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutum düzeyini belirlemek için kullanılabilecek geçerli ve güvenilir bir ölçüm aracı olduğunu göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Öğretmenlik Mesleği, Tutum, Ölçek Geliştirme, Geçerlik, Güvenirlilik.

THE VALIDITY AND RELIABILITY STUDY OF ATTITUDES TOWARDS TEACHING PROFESSION SCALE (ATTPS)

ABSTRACT

The purpose of this study is to examine the validity and reliability of the Attitudes Towards Teaching Profession Scale (ATTPS), developed by researchers, in order to determine the attitudes of prospective teacher candidates towards the teaching profession. This study was conducted with quantitative research methods and techniques. The application process of the scale was implemented with the students in the university's faculty of education in a province in Southeast Turkey. In the research process, two different study groups were employed where face-to-face scale application was made. A total of 615 participants were divided into two groups, 275 with EFA and 340 with CFA. The validity of the scale in the analysis process initiated after the scale application; construct, face, content and compliance. Structural features of draft form prepared by EFA were examined and sub-dimensions were tried to be determined. Then the correctness of this build has been tested with CFA. Expert opinion was applied for the face and content validity, while the correlation values between similar scales were examined. Within the scope of reliability study; internal consistency coefficients were calculated. The KMO value of the scale was .873 and the Bartlett test was statistically significant ($\chi^2 = 1465,611$, $sd = 78$, $p < .01$). Factor load values of the items were first examined by subjecting the scale data that seemed appropriate to the factor analysis to EFA. In this review, items with values below .45 were eliminated. Therefore, a 12-item, one-factor scale was obtained by eliminating 15 items from the initial 27-item form of the draft form. The scale data obtained with EFA has been subjected to CFA. It turns out in the CFA process that the scale has values that are acceptable or have excellent conformance scores. The scale explained 57,597% of the variance. The results of the analysis show that the ATTPS is a valid and reliable measurement tool that can be used to determine the level of attitudes of prospective teachers towards the teaching profession.

STRUCTURED ABSTRACT

Introduction

In this period of information age that we live in, education has become more important than it was in the previous periods. Scientists working in the field of social sciences recognize that there are three basic elements of education. These are student, teacher and training programs. The most important element among these items is teaching. Due to the nature of education, it is not possible to fill this element with anything else. Therefore, raising qualified teachers is one of the important subjects of education. It is known that besides equipping teachers with sufficient knowledge and skills at the basis of qualified teacher training, their affective attitudes towards the teaching profession are also important. Attitudes that are one of the important elements of affective characteristics are frequently discussed in studies conducted in the field of education. Erkuş (1994) defined the concept of attitude as a tendency that regularly forms the thoughts, feelings and behaviors related to an individual and his psychological event.

Erkuş stated that the power of attitude consists of the sum of cognitive, affective and behavioral items. Aşkar and Erden define the concept of attitude as "an individual and a tendency that regularly forms the thoughts, feelings and behaviors of a psychological object". Scale development studies aimed at measuring the attitudes of teachers and / or prospective teachers towards the teaching profession, as well as scale schedules to be performed on the same subject from different samples; it is important that the issue of attitude can be researched and updated more in depth.

The aim of this study on this point is; a new and inclusive "Attitude Towards Teaching Profession Scale " (ATTPS) based on the relevant theoretical framework and considering the validity and reliability of this scale, taking into account different attitude scales for the previously designed teaching profession.

Method

Two face-to-face scale applications were conducted in the research process. In the first group, 275 participants (45%) were used for the Exploratory Factor Analysis (EFA); 340 participants (55%) were included in the second group for Confirmatory Factor Analysis (CFA). In the first phase of the development process of ATTPS, there are processes of scanning the literature and creating the scales. In this phase, firstly, the research on the interest and attitude of the individual as a profession in the relevant field has been examined. In this framework, a pool of substances of 40 items constituting the attitude of the individual towards the teaching profession was established. The form was created in order to get the expert opinion and evaluation was e-mailed to 15 academicians who had studies in the subject area. Some items have been changed in the framework of the opinions and evaluations coming from the experts, and some materials have been eliminated due to the fact that they are not suitable. Subsequently, the scale of 27 items were presented to a specialist in the field of language sciences for the examination of the application form, writing and punctuation marks, grammatical rules and expression disturbances. The final analysis of the shape of the scale has been made ready for implementation.

The implementation process of the scale in April-May 2017 was carried out on students of the faculty of education in a province in Southeast Turkey. In the beginning, 750 participants participated in the face-to-face scales. After the scales that were not properly filled were determined and picked out, researches were continued with the remaining 615 participant.

Findings

The construction validity was checked with CFA specified by EFA. In order to determine whether the items in the draft form of the scale form a specific structure, the EFA was first subjected to the KMO and Bartlett's Test and the data were decided to be appropriate for the EFA. The BMD value was .873 and the Bartlett test was statistically significant ($\chi^2 = 1465,611$, $SD = 78$, $P < .01$). When the analysis results are examined; there appears to be no problem in terms of the adequacy of the data for sample adequacy and suitability for factor analysis. Factor load values of the items were first examined by subjecting the scale data that seemed appropriate to the factor analysis to EFA. In this review, items with values below .45 were eliminated. Subsequently, it has been noted that each item has a high factor value in only one factor. In this respect, it is accepted as a criterion that the value of the material in any factor is at least .10 difference with the load value in any other factor. When these criteria were taken into consideration, a 12-item, one-factor scale emerged, eliminating 15 items from the original 27-item form. The CFA study was conducted on the data obtained from the second group of the study. A variety of compliance indices have been used in CFA to determine the adequacy of the tested model. Conformity index values related to ATTPS; NFI = .97, IFI = .98, RMSEA = .065, SRMR = .050, PNFI = .67, and PGFI = .56. It is seen that the values obtained from the compliance indices examined in order to demonstrate the adequacy of the tested model are in perfect and acceptable limits. This suggests that the level of alignment of the one dimensional structure of the scale is sufficient. For the OECD, t-test values ranged from 7.58 to 13.75. The calculated values are greater than 2.58, indicating a significance of .01. According to this information, the result obtained in the CFA result is meaningful at .01 level. The significance of the results in this context suggests that the number of participants in the study is sufficient for factor analysis and that there is no material to be removed from the model. The standardized factor loads range from .37 to .66. According to these values, it can be suggested that the model is appropriate.

Conclusions and Recommendations

Validity study was performed primarily within the scope of the validity and reliability study of the measurement tool. In this context, EFA and CFA were conducted to test the validity of the ATTPS structure applied to teacher candidates. As a result of the EFA, a single-factor structure consisting of 12 items was obtained, accounting for 57.60% of the total variance. CFA was also performed to test whether the measurement model was confirmed by the data. Findings obtained as a result of CFA have resulted in that the adaptation indices of the one-factor structure of ATTPS are sufficient. Considering the findings of both applications 30% and above for the variance ratio explained by EFA were taken as criterion (Büyüköztürk, 2010), and the factor loadings of the

items in the survey tool were over 30.30 (Costello and Osborne, 2005; , 2005) and that the compliance indices obtained in the CFA are within the acceptable limits-the measurement results obtained from the ATTPS provide construct validity.

The correlation between the scores obtained by ATTPS and the attitude scale developed by Orhan and OK (2014) was calculated in studying to determine the adaptation validity of the measurement tool. Findings obtained as a result of the analysis revealed that there was a significant positive correlation between the two instruments. In this context, it can be expressed that the interpretations made from ATTPS measurements provide adaptability.

The reliability of the measurement results of ATTPS was determined by Cronbach Alpha and test method. The Cronbach Alfa reliability of the measurement results was calculated to be 0.85. The reliability of the test split is 0.76 and 0.80 for the two equivalents, respectively. and the reliability coefficient for the whole was calculated as 0.77. It can be stated that the measurements made are reliable when the internal consistency coefficient of .70 and above is considered to be reliable (Fornell and Larcker, 1981; Tezbaşaran, 1997, Nunnaly and Bernstein, 1994). Findings in the research suggest that ATTPS is a valid and reliable measurement tool in determining the attitudes of teachers and prospective teachers towards the teaching profession.

Suggestions for implementation and researchers can be made out of these results. Cronbach's Alpha and test splitting method were used for reliability in the research. In other studies to examine the attitudes of teachers or prospective teachers towards the teaching profession, the reliability of the obtained measures in terms of stability and / or consistency can be examined. In addition, the study group consisted of prospective teachers. In other studies to be done, it is important to carry out the studies of reliability and validity on the study group consisting of the teachers.

Finally, it is known that the attitudes towards the teaching profession are the decisive factor in choosing the profession of teaching and continuing this profession successfully. From this point of view, it can be said that ATTPS, which is revealed by this research, is a valid and reliable measurement tool which can be used for examining the attitudes of both teacher candidates and teachers towards their profession.

Keywords: Teaching Profession, Attitude, Scale Development, Validity, Reliability.

Giriş

Bilgi çağında yaşadığımız bu dönemde, eğitim diğer dönemlere göre daha önemli hale gelmiştir. Sosyal bilimler alanında çalışan bilim insanları eğitimin üç temel ögesi olduğunu kabul etmektedirler. Bunlar öğrenci, öğretmen ve eğitim programlarıdır (Karagözoğlu, 1987). Bu ögelerin içinde en önemli unsur ise öğretmenler oluşturmaktadır. Eğitimin yapısı itibarıyla bu unsuru farklı bir şeyle değiştirmek mümkün değildir (Aydın ve Sağlam, 2012; Kavcar, 2002). Bundan dolayı nitelikli öğretmen yetiştirme, eğitimin önemli konularından biridir. Nitelikli öğretmen yetiştirmenin temelinde öğretmenlerin yeterli bilgi ve becerilerle donatılmasının yanında öğretmenliğe yönelik duyuşsal tutumlarının da önemli olduğu bilinmektedir (Başbay, Ünvar ve Bümen, 2009). Duyuşsal

özelliklerin önemli öğelerinden biri olan tutumlar, eğitim alanında yapılan çalışmalarda sıkça ele alınmaktadır. Erkuş (1994) tutum kavramını, “bir bireye atfedilen ve onun psikolojik olayla ilgili düşünce, duygu ve davranışlarını düzenli bir biçimde oluşturan eğilim” olarak tanımlamıştır. Erkuş, tutumun gücünün bilişsel, duyuşsal ve davranışsal öğelerin toplamından oluştuğunu belirtmiştir. Aşkar ve Erden (1987, s.8) ise tutum kavramını, “bir bireye ve onun bir psikolojik obje ile ilgili düşünce, duygu ve davranışlarını düzenli bir biçimde oluşturan bir eğilim” olarak tanımlamıştır.

Tutum ile ilgili yapılan çalışmalarda Türkmen (2007), tutumun çok kolay değişen bir durum olmadığını, uzun ve aşamalı bir süreçte belli bir birikim sonucu oluştuğunu söylemiştir. Tutum, bireye ait bir olgudur ve bireysel yaşantılar sonucu oluşan bu olgu, bir bütünlük ve tutarlılık içindedir (Şentürk, 2015). Tutumlar gözle görülemezler. Somut bir davranış değildirler ama davranışın ortaya çıkmasını hazırlayan eğilimdirler. Temeli genellikle çocukluğa dayanmakta, yaşantı ve deneyimlerle oluşmaktadır (Kağıtçıbaşı ve Üskül, 2006). Tavşancıl’a (2006) göre tutum; yaşayarak öğrenilmiş ve kalıcı bir özelliğe sahip olmasının yanında bireyin yaşamının belli bir döneminde devam eder. Aynı zamanda birey ile çevresi arasındaki düzeni sağlar ve bireyin olaylara karşı taraflı davranmasını sağlar. Olumlu ve olumsuz tutumların oluşması için o durumun, başka durumlarla ve olaylarla karşılaştırılması gerekir. Bu noktada; bireyin, toplumdaki değer, grup ve objelere yönelik toplumsal tutumları öne çıkmaktadır. Bu tutumların ortaya çıkmasında ise genelde şu üç etken: aile (anne-baba etkisi), çevre (arkadaş, akrabalar, öğretmenler...) ve bireysel tecrübeler (Oskamp, 1977, Akt. Güllü, 2007) önemli bir rol oynamaktadır. Shepard ve Houghland’a göre ise tutumları; bilişsel öge (tutum ile ilgili öğrenilen bilgi ve inançlar), duyuşsal öge (kişiden kişiye değişen ve somut olarak açıklanamayan bir olgu ile ilgili hoşlanma-hoşlanmama durumu) ve davranışsal öge (doğru davranışın ne olduğu ile alakalı inanışa dayanan davranış) olarak üç ana başlığa ayrılmaktadır (Akt. Baysal ve Tekarslan, 1996). Bilişsel, duyuşsal ve davranışsal öğeler birbiriyle etkileşim içindedir ve birinde ortaya çıkan değişiklik, tutarlılık içinde diğer öğelerde de değişime neden olur (İnceoğlu, 1993).

Bireyin mesleğine yönelik tutumları, işindeki performansını etkilemektedir. Bu durum özellikle öğretmenlik için çok daha doğrudur. Çünkü öğretmenlik mesleği, çok uzun süre sabır ve azim gerektiren bir meslektir. Gundersen (2004), bir eylem ile onun sonuçlarının ortaya çıkması için beklemek gereken süre ne kadar uzun ise görevin o kadar zorlu olacağını söylemiştir. Öğretmenlerin, öğrenciler üzerindeki emeklerinin sonuçlarını görmeleri için uzun bir süreye ihtiyaçları vardır; bu da öğretmenlik mesleğini çok emek isteyen, meşakkatli bir meslek haline dönüştürmektedir. Öğretmenler, sınıfta her gün çeşitli kararlar alan, sınıfı kontrol eden tek otorite olarak görülmektedirler. Bütün bunlar göz önüne alındığında öğretmenlik mesleğinin zor bir meslek olduğunu söyleyebiliriz (Tufan, 2016). Bütün bu zorlukların üstesinde gelebilmek için öğretmenlerin mesleklerine karşı olumlu tutumda olmaları gerekir.

Öğretmenlik mesleğiyle ilgili yapılan araştırmalarda, öğretmenliği tercih etme sebeplerinin mesleğe yönelik tutumu etkilediği ve öğretmenliği isteyerek seçen kişilerin mesleğe yönelik daha olumlu tutuma sahip olduğu bulunmuştur (Bilgin, 1996; Üstün, Erkan ve Akman, 2004; Üstün, 2007). Diğer bir araştırmada öğretmenlerin, öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının, onların nasıl bir öğretmen olacağıyla ilgili oldukça önemli rol oynadığını iddia etmektedir (Seferoğlu, 2004). Öte yandan, modern eğitim yaklaşımları, kişinin kariyer seçiminde bulunurken ilgi ve ihtiyaçlarının farkında olması ve bunları karşılayabilme olanağı sunan meslekleri belirleyip bunların içinden kendisine en uygun olanını seçmesi ve mesleğine yönelik olumlu tutuma sahip olması gerektiğini önemle vurgular (Bozdoğan, Aydın ve Yıldırım, 2007).

Yılmaz (1996), öğretmenlik mesleğinin dinamik bir meslek olduğunu, bundan dolayı öğretmenlerin bütün meslek yaşamı boyunca bildikleriyle yetinmeyip kendilerini yenilemek zorunda olduğunu belirtmiştir. Öğretmenlik mesleğinde “yöntem ve teknikler” bilmek kadar “içerik” bilmenin de önemli olduğu; ama bir konuyu bilmenin genelde onu öğretmeye yetmeyeceğini,

öğretmenliğe karşı pozitif tutum sahibi olmanın meslekte karşılaşılabilecek sorunları aşmak için ön şart olduğunu belirtmiştir. Varış'a (1988) göre ise öğretmenlik; bilgi ve beceri ile birlikte pozitif tutum ve davranışın bulunması icap eden bir kariyerdir. Eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretmenliğe yönelik pozitif tutuma sahip olmaları en az bilgi sahibi olmak kadar önemlidir. Yapılan araştırmalar öğrenciler için, öğretmenin tutumları ve davranışlarının önemli olduğunu ortaya koymuştur (Aydın ve Sağlam, 2012; Şahin, 2010). Küçükahmet (1976) bu konuda özellikle öğretmenlerin, öğrenciler ve okula yönelik tutumlarının öğrencilerin öğrenmesini ve kişiliğini büyük ölçüde etkilediğini belirtmiştir.

Gürbüz ve Kışoğlu (2007) ve Pektaş ve Kamer (2011) yapmış oldukları çalışmada öğretmenlik mesleğine yönelik tutumda cinsiyetin belirleyici olduğunu bulmuşlardır. Öğretmen adaylarının mesleğe yönelik tutumlarına bakıldığında bayan öğretmen adaylarının tutum puanı ortalaması erkek öğretmen adaylarının tutum puanı ortalamasına göre anlamlı derecede yüksek çıkmıştır. İlgili alanyazında bu sonucu destekleyen Tanrıöğen (1997); Johnston ve diğ. (1999); Acat ve Yenilmez (2004); Özbek (2007); Güdek (2007)'in yapmış olduğu çalışmalar vardır. Diğer yandan farklı çalışmalarda da öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarda, cinsiyet değişkeniyle ilgili farklı sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir. Saracaloğlu vd. (2004); Bulut (2009); Hacıömeroğlu ve Taşkın (2010) cinsiyetin öğretmen adaylarında mesleklerine karşı tutumlarında herhangi bir fark yaratmadığını belirtmiştir.

Bulut (2009) tarafından yapılan bir çalışmada ise eğitim fakültesi öğrencilerinin mesleğe yönelik tutumlarının eğitim gördükleri üniversiteye bağlı olarak araştırıldığında, anlamlı bir farklılık olmadığı ortaya çıkmıştır. Pektaş ve Kamer (2011) araştırmasında bu sonucu destekleyen bulgulara ulaşmıştır. Pektaş ve Kamer (2011)'in çalışmasını uyguladığı üniversitelerde, eğitim fakültelerinde okuyan öğrencilerin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları orta düzeyin üzerinde pozitif yönde çıkmıştır. Sonuçlar üniversiteler açısından karşılaştırıldığında ise istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Aydın ve Sağlam'ın (2012) yapmış olduğu çalışmada eğitim fakültesi öğrencilerinin mesleğe yönelik tutumlarının eğitim aldıkları bölümlerine göre farklılaşp farklılaşmadığına bakılmıştır. Araştırma sonucunda farklı öğretmenlik bölümlerinde okuyan öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarında anlamlı bir farklılık olmadığı bulunmuştur. Bu sonuç Tanrıöğen (1997), Oral (2004), Çapri ve Çelikkaleli (2008), Bozdoğan, Aydın ve Yıldırım (2007)'in çalışmalarını desteklemektedir.

Ayrıca eğitim fakültesi öğrencilerinin mesleğe yönelik tutumlarının, bu mesleği seçmede belirleyici faktör olduğu, öğretmenlik mesleğini tercih edenlerin tutum puanı ortalamasının diğerlerine göre daha fazla olduğu görülmüştür (Gürbüz ve Kışoğlu, 2007). Bu sonuca göre bu mesleği kendi iradeleriyle seçenlerin öğretmenliğe karşı olumlu ve yüksek tutuma sahip olduğu söylenebilir.

Alanyazındaki öğretmenlik mesleğine yönelik tutum çalışmaları incelendiğinde, çalışmalarda kullanılan ölçeklerin çoğunun alt kategorileri olmadığı, ayrıca maddeler olumlu ve olumsuz şekilde hazırlandığından dolayı madde sayısının gereğinden fazla olduğu görülmektedir. Örneğin Tanrıöğen'in (1997) geliştirdiği tutum ölçeği 52 maddeden oluşmaktadır. Yine Üstüner (2006) tarafından geliştirilen 10 olumsuz, 24 olumlu olmak üzere 34 maddelik tutum ölçeği tek boyuttan oluşmaktadır. Üstüner geliştirdiği anketin faktör analizi değerlerine göre tek boyutlu olduğunu belirtmiştir. Erkuş, Sanlı, Bağlı ve Güven (2000) tarafından geliştirilen 22 maddelik ölçek 9 olumlu, 13 olumsuz olmak üzere 22 maddeden oluşmaktadır. Başbay, Ünver ve Bümen (2009) tarafından geliştirilen anket ise 10 olumlu ve 10 olumsuz toplam 20 maddeden oluşmakta ve anket geliştirme süreci, geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları detaylı olarak açıklanmıştır. Çapa ve Çil (2000) tarafından geliştirilen anket 13 olumlu ve 19 olumsuz olmak üzere 32 maddeden oluşmaktadır. Anketin üç boyutu olduğu: birinci boyutu "Öğretmenlik Mesleğini Sevme", ikinci boyutu

“Öğretmenlik Mesleğinde Kendine Güven” ve üçüncü boyutu “Öğretmenlik Mesleğine Duyulan Saygı” olarak belirtilmiştir. Çetin (2006) tarafından geliştirilen öğretmenlik mesleği tutum ölçeği 15’i olumsuz 20’si olumlu 35 maddeden oluşmaktadır. Ölçek sevgi, değer ve uyum olmak üzere üç alt boyuttan oluşmaktadır. Alanyazında öğretmenlik mesleği tutum ölçekleri incelendiğinde genel olarak ölçek maddelerinin olumlu ve olumsuz maddelerden oluştuğu görülmektedir. Bazı ölçeklerin alt boyutları olduğu tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin ve/veya öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını ölçmeyi hedefleyen söz konusu ölçeklerin yanı sıra, aynı konu üzerine farklı örneklemelerden elde edilen verilerle gerçekleştirilecek ölçek geliştirme çalışmaları; tutum konusunun daha derinlemesine araştırılması ve güncelliğini sürdürebilmesi bakımından önem arz etmektedir. Bu noktadan hareketle bu çalışmanın amacı; alanyazında daha önceden tasarlanmış öğretmenlik mesleğine yönelik farklı tutum ölçeklerini göz önünde tutarak ilgili kuramsal çerçeveye dayalı, kapsayıcı ve güncel bir “Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği (ÖMYTÖ)” geliştirmek ve bu ölçeğin geçerlik ve güvenirliğini incelemektir.

Yöntem

Öğretmenlik mesleğine yönelik bir tutum ölçeğinin geliştirilmesinin hedeflendiği çalışmanın bu bölümünde; araştırmanın çalışma grubu ve ölçek geliştirme sürecinde gerçekleştirilen işlemler ve uygulama süreci ayrıntılarıyla birlikte açıklanmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırma sürecinde yüz yüze ölçek uygulamasının yapıldığı, iki çalışma grubu ile çalışılmıştır. Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) için uygulama yapılan ilk grupta 275 katılımcı (%45); Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) için uygulama yapılan ikinci grupta 340 katılımcı (%55) yer almaktadır. Araştırmanın çalışma grubunda yer alan toplamda 615 katılımcının bazı değişkenlere göre betimsel bilgileri Tablo 1’de sunulmuştur:

Tablo 1. *Çalışma Grubunun Bazı Değişkenlere Göre Yüzde ve Dağılımları.*

Değişken	Kişi Sayısı	%
CİNSİYET	<i>Kadın</i>	451
		73,3
	<i>Erkek</i>	164
		26,7
BÖLÜM	<i>Türkçe Eğitimi</i>	180
		29,3
	<i>Okulöncesi Eğitimi</i>	13
		2,1
	<i>Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık</i>	64
		10,4
	<i>Matematik Eğitimi</i>	103
		16,7
SINIF DÜZEYİ	<i>Sınıf Eğitimi</i>	222
		36,1
	<i>Sosyal Bilgiler Eğitimi</i>	33
		5,4
	<i>1</i>	126
		20,5
	<i>2</i>	269
		43,7
	<i>3</i>	161
		26,2
	<i>4</i>	59
		9,6
	<i>Toplam</i>	615
		%100

Tablo 1’de de belirtildiği gibi ölçeğin uygulanmasında kullanılan taslak form, Türkiye’nin Güneydoğu Anadolu Bölgesi’nin bir ilinde bulunan üniversitenin eğitim fakültesi öğrencisi olan 615 katılımcı ile gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubundaki öğretmen adaylarının 451’i kadın (%73.3), 164’ü (%26.7) ise erkektir. Katılımcıların öğrenim gördükleri bölüm Türkçe Eğitimi (n=180;%29.3), Okulöncesi Eğitimi (n=13;%2.1), Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık (n=64;%10.4), Matematik Eğitimi (n=103;%16.7), Sınıf Eğitimi (n=222;%36.1), Sosyal Bilgiler Eğitimi (n=33;%5.4) olmak üzere sayısal ve sözel öğretmenlik alanlarından oluşmaktadır. Öğrenim gördükleri kademeye göre incelendiğinde; 615 katılımcının 126’sı birinci sınıf (%20.5), 269’u ikinci sınıf (%43.7), 161’i üçüncü sınıf (%26.2), 59’u dördüncü sınıf (%9.6) düzeyindedir.

Araştırma kapsamında AFA ve DFA süreçlerinin uygulanmasında farklı çalışma grupları ile çalışılmıştır. Nitekim ilgili literatürde de AFA ve DFA’nın iki ayrı grupta uygulanmasının daha etkili sonuç vereceği ifade edilmektedir (Fabrigar vd., 1999; Worthington ve Whittaker, 2006). Toplamda 615 katılımcıdan oluşan çalışma grubu ikiye bölünerek 275 katılımcı ile AFA, 340 katılımcıyla da DFA süreci işletilmiştir. Uyum geçerliği ve güvenilirliği çalışmaları 615 kişilik grubun tamamı ile yürütülmüştür. Bu çerçevede araştırmadaki çalışma grupları Tablo 2’de gösterilmiştir:

Tablo 2. *Analiz Sürecinde İncelenen Çalışma Grupları.*

Analiz Grupları		f	%
Güvenirlilik, Uyum Geçerliği	Açımlayıcı Faktör Analizi	275	%45
	Doğrulayıcı Faktör Analizi	340	%55

Alanyazında, AFA çalışmalarında çalışma grubu sayısının belirlenmesinde için 5’li likert tipindeki bir ölçek için ölçekteki madde sayısının 5 katı büyüklükte bir sayının yeterli geleceği ve bununla birlikte toplamda 100 kişinin az, 500 kişinin çok iyi ve 1000 kişinin ise mükemmel sonuç vereceğini belirten çalışmalar bulunmaktadır (Cattell, 1978; Everitt, 1975). Bununla birlikte DFA süreciyle ilgili olarak ise madde sayısının 10 katı bir katılımcı sayının yeterli olacağı belirtilmektedir (Kline, 2011). Buradan hareketle, bu araştırmanın AFA çalışma grubu (n=275) ve DFA çalışma grubunda (n=340) yer alan katılımcı sayılarının yeterli olduğu söylenebilir.

Verilerin Toplanması

ÖMYTÖ’nin geliştirme sürecinin ilk aşamasında, alanyazın taraması ve ölçek maddelerinin oluşturulması süreçleri yer almaktadır. Bu aşamada ilk olarak, ilgili alanyazında bireyin bir meslek olarak öğretmenliğe ilgi ve tutumunu konu alan araştırmalar incelenmiştir. Bu çerçevede bireyin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumunu oluşturan 40 maddelik bir madde havuzu oluşturulmuştur. Uzmanların görüşü ve değerlendirmesi için oluşturulan form, konu alanında yapılmış çalışmaları bulunan 15 akademisyene e-posta olarak gönderilmiştir. Uzmanlardan gelen görüş ve değerlendirmeler çerçevesinde birtakım maddeler değiştirilmiş, bazı maddeler uygun olmadığı gerekçesiyle elenmiştir. Akabinde, 27 maddeden oluşan ölçeğin uygulama formu, yazım ve noktalama işaretleri, dilbilgisi kuralları ve anlatım bozuklukları yönünden incelenmesi için, dil bilimi alanında bir uzmanın görüşlerine sunulmuştur. Son tahlilde şekil düzenlemeleri yapılan ölçek, uygulamaya hazır hale getirilmiştir.

Ölçeğin 2017 yılı Nisan-Mayıs aylarındaki uygulama süreci, Türkiye’nin Güneydoğu Bölgesi’nde bulunan bir ildeki üniversitenin eğitim fakültesi öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir. Başlangıçta 750 katılımcıya yüz yüze ölçek uygulaması yapılarak başlatılan süreçte, bir kısmını boş bırakılan, birden fazla seçeneğin işaretlendiği, tüm sorularda aynı şıkkn işaretlendiği vb. gibi uygun şekilde doldurulmayan ölçekler tespit edilip elendikten sonra geriye kalan 615 katılımcıya ait

verilerle araştırma sürdürülmüştür. Çalışmaya katılan öğretmen adayları, gönüllülük esasına uygun bir şekilde tesadüfi olarak seçilmiştir.

Verilerin Analizi

Ölçek uygulaması sonrasında başlatılan analiz sürecinde ölçeğin geçerliği; yapı, görünüş, kapsam ve uyum geçerliği bağlamında incelenmiştir. Ölçeğe ilişkin yapı geçerliği çalışmaları ilk olarak AFA ile başlamış, DFA süreci ile devam etmiştir. AFA ile hazırlanan taslak formun yapısal özellikleri incelenmiş ve alt boyutlar belirlenmeye çalışılmıştır. Sonra yapılan DFA ile bu yapının doğruluğu sınanmıştır. Uyum geçerliği kapsamında ise alanyazındaki benzer bir ölçekle arasındaki korelasyon değerleri incelenmiş ve görünüş ve kapsam geçerliği için eğitim bilimleri alanından beş uzmanın görüşüne başvurulmuştur. Güvenirlik çalışması kapsamında; iç tutarlık katsayıları hesaplanmıştır. Geçerlik ve güvenirlik analizleri için SPSS 20.00 ve LISREL 8.54 programları kullanılmıştır.

Bulgular

Ölçeğin geliştirilmesi sürecinde geçerlik ve güvenirlik bağlamında elde edilen bulgular, aşağıda alt başlıklar halinde sunulmuştur.

Geçerliğe İlişkin Bulgular

Ölçeğin öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını ölçebilme derecesi yapı, uyum, kapsam ve görünüş geçerliği bağlamında incelenmiştir. Yapı geçerliği AFA ile belirlenmiş DFA ile kontrol edilmiştir.

Yapı Geçerliği

Ölçeğin yapı geçerliğini belirlemek için aşağıda belirtilen AFA ve DFA süreçleri takip edilmiştir.

Açımlayıcı Faktör Analizi

Ölçeğin taslak formunda yer alan maddelerin belirli bir yapı ortaya koyup koymadığını belirlemek amacıyla AFA yapabilmek için toplanan verilerle, ilk başta KMO ve Bartlett's Testi yapılmış ve verilerin AFA için uygun olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 3. KMO ve Bartlett Testi Sonuçları.

KMO Örnekleme Yeterliliği ölçüsü		.873
	$\sim \chi^2$	1465,611
Bartlett Küresellik Testi	sd	78
	p	,000

Yukarıdaki tabloda da görüldüğü üzere KMO değeri .873 bulunmuş ve Bartlett testinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu ($\chi^2=1465,611$, $sd=78$, $p<.01$) belirlenmiştir. Analiz sonuçları incelendiğinde; verilerin örneklem yeterliliği ve faktör analizine uygunluğu açısından bir sorun olmadığı görülmektedir.

Faktör analizine uygun olduğu görülen ölçek veriler üzerinde AFA yapılarak maddelerin ilk olarak faktör yük değerleri belirlenmiştir. Bu analizde .45'in altında değere sahip olan maddeler çıkarılmıştır. Daha sonra ise tüm maddelerin yalnız bir faktörde yüksek faktör değerine sahip olması göz önüne alınmıştır. Bu açıdan bir faktörde yer alan maddenin diğer bir faktördeki yük değeri ile en az .10 fark olması kriter olarak belirlenmiştir (Büyüköztürk, 2012; Kline, 2011). Bu kriterlere göre değerlendirme yapıldığında taslak formun 27 maddelik ilk şeklinden 15 madde çıkarılarak 12

maddelik, tek faktörlü bir ölçek ortaya çıkmıştır. Aşağıda yer alan Tablo 4'te ölçeğin faktör ve faktör yük değerlerine ilişkin bilgiler sunulmuştur.

Tablo 4. ÖMYTÖ'nün Faktör Yapısı ve Faktör Yükleri.

Madde No	Madde toplam varyansı	AFA Faktör Yük Değeri	h ²
m1	.37	.616	.71
m3	.40	.661	.71
m5	.38	.501	.50
m10	.47	.515	.48
m13	.54	.608	.47
m14	.56	.598	.66
m15	.47	.651	.74
m16	.53	.637	.67
m20	.51	.617	.62
m23	.58	.642	.49
m24	.65	.685	.75
m25	.66	.649	.63
Açıklanan Toplam Varyans		% 57.60	

Doğrulamalı Faktör Analizi

AFA sonuçlarını teyit etmek ve kuramsal olarak kurgulanan ölçüm modelini denemek için DFA yapmak gerekmektedir. Bu bağlamda çalışmanın ikinci grubundan elde edilen veriler üzerinde DFA çalışması yapılmıştır. DFA'da sınanan modelin yeterliliğini tespit etmek maksadıyla çeşitli uyum indeksleri kullanılmıştır. Bu indeksler ve değerleri tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. DFA'dan Elde Edilen Uyum ve Uyum İndeksi Değerleri.

İncelenen Uyum İndeksleri	Mükemmel Uyum Ölçütü	Kabul Edilebilir Uyum Ölçütü	Ölçeğe İlişkin Değerler	Uyum Durumu
$\chi^2/sd(CMIN/DF)$	$0 \leq \chi^2/sd \leq 2$	$2 \leq \chi^2/sd \leq 3$	2.45	Kabul edilebilir
GFI	$.95 \leq GFI \leq 1.00$	$.80 \leq GFI \leq .95$	.95	Mükemmel
AGFI	$.90 \leq AGFI \leq 1.00$	$.85 \leq AGFI \leq .90$	.91	Mükemmel
CFI	$.95 \leq CFI \leq 1.00$	$.90 \leq CFI \leq .95$	.98	Mükemmel
NFI	$.95 \leq NFI \leq 1.00$	$.90 \leq NFI \leq .95$	.96	Mükemmel
NNFI	$.95 \leq NNFI \leq 1.00$	$.90 \leq NNFI \leq .95$	.97	Mükemmel
IFI	$.95 \leq IFI \leq 1.00$	$.90 \leq IFI \leq .95$	.98	Mükemmel
RMSEA	$.00 \leq RMSEA \leq .05$	$.05 \leq RMSEA \leq .08$	.065	Kabul edilebilir
SRMR	$.00 \leq SRMR \leq .05$	$.05 \leq SRMR \leq .10$	.050	Mükemmel
PNFI	$.95 \leq PNFI \leq 1.00$	$.50 \leq PNFI \leq .95$	.67	Kabul edilebilir
PGFI	$.95 \leq PGFI \leq 1.00$	$.50 \leq PGFI \leq .95$	.56	Kabul edilebilir

$\chi^2=112.59$, $sd=46$, RMSEA için %90 Olasılıklı Güven Aralığı=(0.050 ; 0.081).

Kaynak: (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2014; Hu ve Bentler, 1999).

Tablo 5'e göre ÖMYTÖ'ye ilişkin uyum indeksi değerleri; $\chi^2/sd=2.45$, GFI=.95, AGFI=.91, CFI=.98, NFI=.96, NNFI=.97, IFI=.98, RMSEA=.065, SRMR=.050, PNFI=.67 ve PGFI=.56 olarak bulunmuştur. Denenen modelin yeterliğini ortaya koymak maksadıyla incelenen uyum indekslerinden elde edilen değerlerin tamamının mükemmel ve kabul edilebilir sınırlar içinde olduğu görülmektedir. Bu ölçeğin tek boyutlu yapısının uyum düzeyinin yeterli olduğunu ortaya koymaktadır.

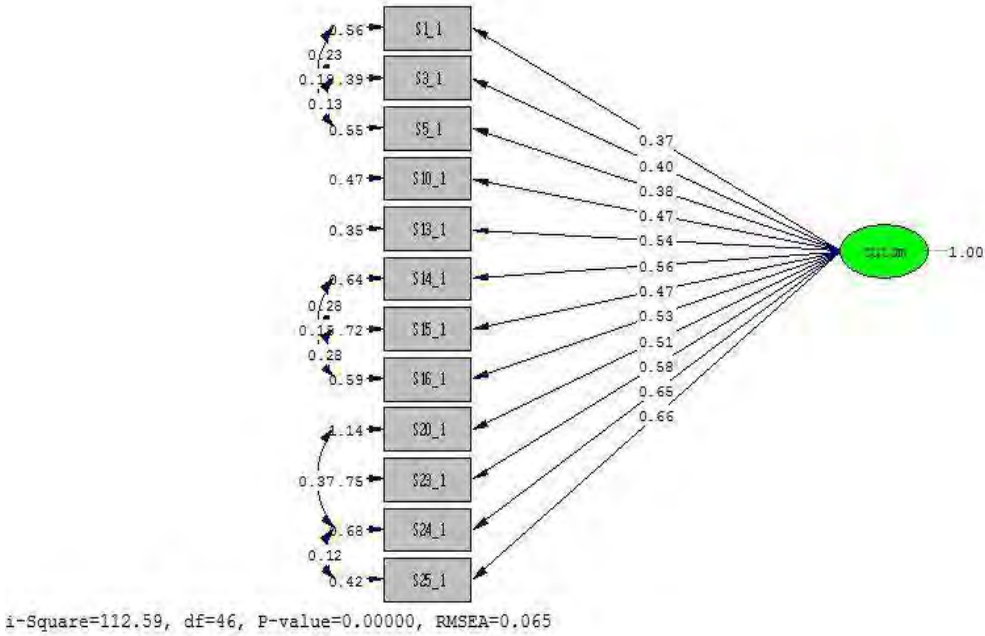
Ayrıca DFA sonucunda elde edilen modele ilişkin t testi değerleri Tablo 6'da sunulmuştur:

Tablo 6. ÖMYTÖ İçin DFA'dan Elde Edilen T-Testi Değerleri.

Madde No	t değeri	Madde No	t değeri
m1	7.82*	m15	8.52*
m3	9.71*	m16	10.29*
m5	8.04*	m20	7.58*
m10	10.23*	m23	10.05*
m13	12.68*	m24	11.39*
m14	10.39*	m25	13.75*

Tablo 6'daki veriler incelendiğinde ÖMYTÖ için t-testi değerleri 7.58 ile 13.75 arasında değiştiği ortaya çıkmıştır. Hesaplanan değerlerin 2.58'den büyük olması .01 düzeyinde anlamlı olduğunu göstermektedir (Jöreskog ve Sörbom, 2000; Kline, 2011). Bu bilgilere göre DFA sonucunda elde edilen değerlerin .01 düzeyinde anlamlı olduğu sonucuna varılmıştır. Bu bağlamda sonuçların anlamlı olması, araştırmadaki katılımcı sayısının faktör analizi için yeterli olduğunu ve modelden çıkarılacak maddenin olmadığını ortaya koymaktadır.

DFA sonucunda elde edilen tek boyutlu modele ilişkin faktör yükleri Şekil 1'de yer almaktadır:



Şekil 1. ÖMYTÖ'nün standardize edilmiş faktör yükleri

Yukarıdaki şekilde görüldüğü üzere standardize edilmiş faktör yükleri .37 ile .66 arasında değişmektedir. Bu değerlere göre, modelin uygun olduğu öne sürülebilir. Şekilde bazı maddelerin hata varyanslarının birleştirildiği görülmektedir. Bu düzeltmeler analiz sonuçlarına dayalı olarak modifikasyon indeksleri yüksek olan maddeler arasında alan uzmanı görüşüne başvurulmuş ve yapılmıştır.

Uyum Geçerliği

Ölçeğin uyum geçerliği için alanyazındaki benzeri bir araştırma olan Orhan ve OK (2014) tarafından geliştirilen tutum ölçeği, ÖMYTÖ ile birlikte uygulanarak arasındaki ilişki hesaplanmıştır. İki ölçek arasında pozitif yönde orta düzeyde ($r=.552$; $p=.000$) bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Orhan ve Ok (2014) tarafından geliştirilen ve geçerli, güvenilir olduğu varsayılan ölçme aracı ile bu araştırma kapsamında geliştirilen ölçme aracı arasında pozitif yönde orta düzeyde ilişkinin olması geliştirilen ölçme aracının uyum geçerliğini sağladığını göstermektedir.

Görünüş ve Kapsam Geçerliği

Ölçeğin görünüş ve kapsam geçerliğinin sağlanması amacıyla eğitim bilimleri alan uzmanlarından oluşan beş kişinin görüşüne başvurulmuştur. Uzmanlar ölçeğin 12 maddelik formunun genel görünüş olarak uygun olduğunu belirtmişlerdir. Uzmanlar ayrıca, ölçekte yer alan maddelerin beklenildiği üzere öğretmenlik mesleğine yönelik tutumu kapsadığı konusunda hemfikirdirler.

Güvenirlğe İlişkin Bulgular

Ölçeğin geliştirilmesi sürecinde izlenen güvenirlik önlemlerine ilişkin yapılan çalışmalar iç tutarlılık ve madde analizleri çalışmalarını kapsamaktadır.

İçtutarlılık

ÖMYTÖ'nün içtutarlılık güvenirlik katsayısının hesaplamasında Cronbach's Alpha ve test yarılama yöntemleri kullanılmıştır. Ölçeğin 12 maddelik son haline ilişkin Cronbach's Alpha katsayısı ise 0.85 olarak hesaplanmıştır. Ayrıca ölçeğin son halinin iki eşdeğer yarısına ilişkin güvenirlik katsayıları ise 0.76 ve 0.80'dur. Ölçeğin tamamına ait güvenirlik katsayısı ise 0.76'dır. İç tutarlılık katsayısının .70 ve üstündeki ölçümlerin güvenilir olarak kabul edildiği (Fornell ve Larcker, 1981; Tezbaşaran, 1997; Nunnally ve Bernstein, 1994) dikkate alındığında yapılan ölçümlerin güvenilir olduğu ifade edilebilir.

Madde Analizi

ÖMYTÖ'de yer alan maddelerin ayırt edicilik seviyelerini belirleyerek toplam puanı yordama gücünü saptamak amacıyla düzeltilmiş madde toplam korelasyon değerleri hesaplanmıştır. Madde analizi sonucunda elde edilen bulgular aşağıdaki tabloda sunulmuştur:

Tablo 7. ÖMYTÖ Madde Analiz Sonuçları.

Madde No	Düzeltilmiş Madde Toplam Korelasyonu	Madde Çıkarıldığında Ölçek Alfası	Ortalama	Standart sapma
m1	.459	.845	4.44	.81
m3	.527	.842	4.46	.75
m5	.435	.847	4.20	.79
m10	.476	.844	4.03	.79
m13	.537	.841	4.44	.78
m14	.544	.839	4.04	.97
m15	.563	.838	3.70	.98
m16	.572	.838	3.90	.92
m20	.480	.847	3.68	1.20
m23	.512	.842	4.15	1.04
m24	.624	.833	4.02	1.07
m25	.603	.836	4.27	.88

Tablo 7’de yer alan bulgular incelendiğinde, madde-toplam korelasyonlarının 0.44 ile 0.62 aralığında değiştiği görülmektedir. Madde toplam korelasyon değeri .30 ve üzerinde olan maddeler, ölçülecek özelliği ayırt etmede yeterli olduğu kabul edilmektedir (Büyüköztürk, 2010; Erkuş, 2012). Bu bulgulara dayanarak ölçekte bulunan maddelerin tümünün .30 üzerinde bir değere sahip olduğu için ayırt edici olduğu kabul edilebilir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada, öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının mesleğe yönelik tutumlarının belirlenmesi amacıyla geçerli ve güvenilir bir ölçme aracının geliştirilmesi amaçlanmıştır. Ölçme aracının geliştirilmesi sürecinde ilk olarak, tutum kavramı incelenmiş; ikinci olarak ise bu kavrama yönelik madde havuzu oluşturulmuştur. Madde havuzu oluşturulurken tutum kavramına yönelik ilgili alanyazında yapılan araştırmalar ve ölçek çalışmaları incelenmiştir. Bu işlemin sonucunda 40 maddeden oluşan bir madde havuzu oluşturulmuş ve uzman görüşü alınmıştır. İlgili alanda öğretim üyesi olarak görev yapan 15 akademisyenin görüşüne başvurulmuş, gelen dönütler neticesinde madde sayısı 27’ye düşmüştür. 27 maddeden oluşan taslak form ayrıca dil ve anlatım açısından uzmanlar tarafından gözden geçirilmiştir. Ölçme aracında yer alan maddeler Kesinlikle Katılıyorum (5) Kesinlikle Katılmıyorum (1) şeklinde 5’li likert dereceleme ile öğretmen adaylarına uygulanmıştır.

Ölçme aracının geçerlik ve güvenirlik çalışması kapsamında öncelikli olarak geçerlik çalışması yapılmıştır. Bu kapsamda öğretmen adaylarına uygulanan ÖMYTÖ’nün yapı geçerliğini sınamak için AFA ve DFA yapılmıştır. AFA sonucunda toplam varyansın %57.60’ını açıklayan ve 12 maddeden oluşan tek faktörlü bir yapı elde edilmiştir. Ayrıca ölçüm modelinin veriler tarafından doğrulanıp doğrulanmadığını test etmek için DFA yapılmıştır. DFA sonucunda elde edilen bulgular, ÖMYTÖ’nin tek faktörlü yapısına ait uyum indekslerinin yeterli olduğu sonucuna varılmıştır. Her iki uygulama sonucundaki bulgular dikkate alındığında –AFA ile açıklanan varyans oranı için %30 ve üstü değerlerin ölçüt olarak alındığı (Büyüköztürk, 2010), ölçme aracında yer alan maddelere ait faktör yük değerlerinin .30 ve üzerinde olduğu (Costello ve Osborne, 2005; Pallant, 2005) ve DFA’da elde edilen uyum indekslerinin kabul edilebilir sınırlar içerisinde yer aldığı- ÖMYTÖ’den elde edilen ölçme sonuçlarının yapı geçerliğini sağladığı ifade edilebilir.

Ölçme aracının uyum geçerliğinin belirlenmesine yönelik çalışmada ise öğretmen adaylarının ÖMYTÖ’den aldıkları puanlar ile Orhan ve OK (2014) tarafından geliştirilen tutum ölçeği arasındaki korelasyon hesaplanmıştır. Yapılan analiz sonucunda elde edilen bulgular, her iki

ölçme aracı arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Bu bağlamda ÖMYTÖ'nin ölçümlerinden yapılan yorumların uyum geçerliğini sağladığı ifade edilebilir.

ÖMYTÖ'nin ölçme sonuçlarının güvenilirliği ise Cronbach Alfa ve test yarılama yöntemi ile belirlenmiştir. Ölçme sonuçlarının Cronbach Alfa güvenilirliği 0.85 olarak hesaplanmıştır. Test yarılama güvenilirliği ise iki eşdeğer yarısına ilişkin güvenilirlik katsayıları ise 0.76 ve 0.80; tamamına ait güvenilirlik katsayısı ise 0.77 olarak hesaplanmıştır. İç tutarlılık katsayısının .70 ve üzerinde olan ölçümlerin güvenilir kabul edildiği (Fornell ve Larcker, 1981; Tezbaşaran, 1997; Nunnally ve Bernstein, 1994) dikkate alındığında yapılan ölçümlerin güvenilir olduğu ifade edilebilir. Araştırmada elde edilen bulgular, ÖMYTÖ'nin öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını belirlemede geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu sonucunu ortaya koymaktadır.

Bu sonuçlardan yola çıkılarak uygulamaya ve araştırmacılara yönelik önerilerde bulunulabilir. Araştırmada ölçümlerinin güvenilirlik çalışması için içtutarlılık anlamında Cronbach Alfa ve test yarılama yöntemi kullanılmıştır. Öğretmenlerin veya eğitim fakültesi öğrencilerinin mesleğe yönelik tutumlarının belirlenmesi amacıyla yapılacak diğer çalışmalarda, elde edilen ölçümlerin kararlılık ve /veya tutarlılık anlamında güvenilirlikleri incelenebilir. Ayrıca bu araştırmada çalışma grubu öğretmen adaylarından oluşmaktadır. Yapılacak diğer çalışmalarda öğretmenlerden oluşan çalışma grubu üzerinde geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarının yapılması önem arz etmektedir.

Son olarak, öğretmenlik mesleğine yönelik tutumların, öğretmenlik mesleğini tercih etmede, bu mesleği başarılı bir biçimde sürdürmede belirleyici faktör olduğu bilinmektedir. Buradan hareketle, bu araştırmayla ortaya konulan ÖMYTÖ'nün, hem öğretmen adayları hem de öğretmenlerin mesleğine yönelik tutum düzeylerinin incelenmesi amacıyla kullanılabilecek geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu söylenebilir.

KAYNAKÇA

- Acat, M. B., & Yenilmez, K. (2004). Eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin motivasyon düzeyleri. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12, 126-140.
- Aşkar, P. & Erden, M., (1987). Öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeği. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 12(121), 8-11.
- Aydın, R., & Sağlam, G. (2012). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının belirlenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(2), 257-294.
- Başbay, M., Ünver, G., & Bümen, N. T. (2009). Ortaöğretim alan öğretmenliği tezsiz yüksek lisans öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları: boylamsal bir çalışma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 59(59), 345-366.
- Baysal, A. C. & Tekarslan, E. (1996). *Davranış Bilimleri*. İstanbul: Avcıol Basım Yayın.
- Bilgin, H. (1996). *Okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin öğretmenlik tutumlarının incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Bozdoğan, A. E., Aydın, D., & Yıldırım, K. (2007). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 83-97.
- Bulut, İ. (2009). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının değerlendirilmesi (Dicle ve Fırat Üniversitesi Örneği). *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14, 13-24.

- Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Veri Analizi El Kitabı*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Cattell, R. B. (1978). *The Scientific Use of Factor Analysis*. New York: Plenum.
- Costello, A. B. & Osborne, J. W. (2005). Best practices in exploratory factor analysis: Four recommendations for getting the most from your analysis. *Practical Assessment Research & Evaluation*, 10(7), 1-9.
- Çapa, Y., & Çil, N. (2000). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(18).
- Çapri, B. & Çelikkaleli, Ö. (2008). Öğretmen adayların ın öğretmenliği ilişkin tutum ve mesleki yeterlik inançlarının cinsiyet, program ve fakültelerine göre incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(15), 33-53.
- Çetin, Ş. (2006). Öğretmenlik mesleği tutum ölçeğinin geliştirilmesi (Geçerlik ve güvenirlik çalışması). *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 28-37.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. & Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal Bilimler İçin Çok Değişkenli İstatistik: SPSS ve LISREL Uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Everitt, B. S. (1975). Multivariate analysis: The need for data, and other problems. *The British Journal of Psychiatry*, 126(3), 237-240.
- Erkuş, A. (1994). *Psikolojik Terimler Sözlüğü*. Ankara: Doruk Yayınları.
- Erkuş, A. (2012). *Psikolojide Ölçme ve Ölçek Geliştirme*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Erkuş, A., Sanlı, N., Bağlı M. T. ve Güven, K. (2000). Öğretmenliğe ilişkin tutum ölçeği geliştirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 116, 27-33.
- Fabrigar, L. R., Wegener, D. T., MacCallum, R. C., & Strahan, E. J. (1999). Evaluating the use of exploratory factor analysis in psychological research. *Psychological Methods*, 4(3), 272-299.
- Fornell, C. & Larcker, D. F. (1981). Evaluating structural equation models with unobservable variables and measurement error. *Journal of Marketing Research*, 18(1), 39-50.
- Gundersen, A. (2004). For the love of kids, *NEA Today*, 22(5), 64.
- Güdek, B. (2007). *Eğitim fakültesi müzik eğitimi anabilim dalı 1. ve 4. sınıf öğrencilerinin müzik öğretmenliği mesleğine yönelik tutumlarının öğrenciye ait farklı değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Güllü, M. (2007). *Orta Öğretim Öğrencilerinin Beden Eğitimi Dersine İlişkin Tutumlarının Araştırılması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Anabilim Dalı.
- Gürbüz, H. & Kışoğlu, M. (2007). Tezsiz yüksek lisans programına devam eden fen-edebiyat ve eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları (Atatürk Üniversitesi örneği). *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 71-83.
- Hacıömeroğlu, G., & Şahin Taşkın, Ç. (2010). Fen bilgisi öğretmenliği ve ortaöğretim fen ve matematik alanları (OFMA) eğitimi bölümü öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 77-90.

- Hu, L., -T., & Bentler, P.M. (1999). Cut-off criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6, 1-55.
- İnceoğlu, M. (1993). *Tutum, Algı, İletişim*. Ankara: V Yayınları
- Johnston, J., McKeown, E., & McEwen, A. (1999). Choosing primary teaching as a career: The perspectives of males and females in training. *Journal of Education for Teaching: International Research and Pedagogy*, 25(1), 55-64.
- Jöreskog, K. & Sörbom, D. (2000). *LISREL [Computer Software]*. Lincolnwood, IL: Scientific Software, Inc.
- Kağıtçıbaşı, Ç., & Üskül, A. (2006). *Yeni İnsan ve İnsanlar: Sosyal Psikolojiye Giriş*. İstanbul: Evrim Yayınevi.
- Karagözoğlu, G. (1987). Yükseköğretime geçişte öğretmenlik mesleğine yönelme. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2), 34-46.
- Kavcar, C. (2002). Cumhuriyet döneminde dal öğretmeni yetiştirme. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 35(1-2), 1-14.
- Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling*. New York: The Guilford Press.
- Küçükahmet, L. (1976). *Öğretmen Yetiştiren Kurumlarda Öğretmenlerin Tutumları*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları, No: 55.
- Nunnally, J. & Bernstein, I. (1994). *Psychometric Theory*. New York: McGraw-Hill.
- Oral, B. (2004). Eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 15, 88-98.
- Orhan, E. E. & Ok, A. (2014). Öğretmenlik Programlarını Kimler Tercih Ediyor? Adayların Giriş Özellikleri ve Öğretmenliğe Yönelik Tutumları, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(4), 75-92.
- Pallant, J. (2005). *SPSS Survival Manual: A Step by Step Guide to Data Analysis Using SPSS for Windows*. Australia: Australian Copyright.
- Pektaş, M., & Kamer, S. T. (2011). Fen bilgisi öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(4), 829-850.
- Saracaloğlu, A. S., Bozkurt, N., Serin, O., & Serin, U. (2004). Öğretmen adaylarının mesleğe yönelik tutumlarını etkileyen faktörler. *Çağdaş Eğitim*, 29(311), 16-27.
- Seferoğlu, S. S. (2004). Öğretmen adaylarının öğretmenliğe yönelik tutumları. *XII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildirileri*. Ankara, 413-425.
- Şahin F. S. (2010). Teacher candidates' attitudes towards teaching profession and life satisfaction levels. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 5196-5201.
- Şentürk, Z. (2015). *Müzik öğretmenlerinin bireysel profil özellikleri ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının incelenmesi (Malatya İl Örneği)*. Yüksek Lisans Tezi. İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Tanrıoğlu, A. (1997). Buca Eğitim Fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(3), 55-67.
- Tavşancıl, E. (2006). *Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

- Tezbaşaran, A. (1997). *Likert Tipi Ölçek Hazırlama Kılavuzu*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği.
- Tufan, Z. (2016). *Fen bilgisi öğretmenlerinin, öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile özyeterlilikleri arasındaki ilişki*. Basılmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Türkmen, L. (2007). The influences of elementary science teaching method courses on a Turkish teachers college elementary education major students' attitudes towards science and science teaching. *Journal of Baltic Science Education*, 6(1), 66-77.
- Üstün, A. (2007). Farklı branşlardaki öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının karşılaştırmalı olarak incelenmesi. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 339(32), 20-27.
- Üstün, E., Erkan, S. & Akman, B. (2004). Türkiye'de okul öncesi öğretmenliği öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının incelenmesi. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10, 129-136.
- Varış, F. (1988). *Eğitimde Program Geliştirme: Teori ve Teknikler* (4. Baskı). Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Yılmaz, H. (1996). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. İstanbul: Öz Eğitim Yayınları.
- Worthington, L. R., & Whittaker, A. T. (2006). Scale development research: A content analysis and recommendations for best practices. *The Counseling Psychologist*, 34(6), 806-838.

Ekler

Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği (ÖMYTÖ)

Eski Madde No	Yeni Madde No	Ölçek Maddeleri	Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen katılıyorum
m1.	1.	Edindiğimiz bilgilerin paylaşılması gerektiğine inanırım.					
m3.	2.	Yakınımdaki insanlara bir şeyler öğretmekten hoşlanırım.					
m5.	3.	Çevremdeki insanların yaşadığı sorunlarda, kendimi onların yerine koyarak yardımcı olmaya çalışırım.					
m10.	4.	Gündelik yaşantılar ile eğitim arasında ilişki kurmaya çalışırım.					
m13.	5.	Eğitimle ilgili sorunların öncelikli olarak çözülmesi gerektiğine inanırım.					
m14.	6.	Eğitimle ilgili filmler izlemekten keyif alırım.					
m15.	7.	Eğitimle ilgili kitaplar okumayı tercih ederim.					
m16.	8.	Kitap okurken eğitimle ilgili hususlar dikkatimi çeker.					
m20.	9.	Öğretmenlik diğer mesleklere göre öncelikli tercihimdir.					
m23.	10.	Öğretmenlikte manevi doyumun maddi doyumdan daha önemli olduğuna inanırım.					
m24.	11.	Öğretmen olma fikri beni heyecanlandırıyor.					
m25.	12.	Öğretmenliğin, diğer mesleklere göre kişisel gelişime katkı sağlayan bir meslek olduğunu düşünüyorum.					

Not: ölçek tek boyutludur ve ters kodlanan madde bulunmamaktadır.